

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 52

Abril
2025

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y UNIVERSIDAD

Formamos **Educadores**,
Formamos **Personas**

EDUCACIÓN

GRADOS

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Social

Pedagogía

DOBLES GRADOS

Ed. Primaria + Pedagogía

Ed. Infantil + Ed. Primaria

MÁSTERES

Formación del Profesorado

Psicopedagogía



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 52

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 52 abril 2025

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y
Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

Edición digital en
educacionyfuturo.com

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización
escrita de *Educación y Futuro*. La revista *Educación y Futuro* no
se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos
publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: abril de 2025

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: EGESA, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario Ten Soriano (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero.

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Rosario Limón Mendizabal (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB - Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTORA: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Víctor Manuel Cabañero Martín (CES Don Bosco), Gregorio Pérez Bonet (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), José Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco), Juan Carlos Sánchez Huete (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINACIÓN DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Juan Carlos Sánchez Huete.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Beatriz Eugenia Grisales (Universidad ICESI de Cali, Colombia), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), Anna Maria Nicolosi (Università di Bergamo, Italia), Ana Lucía Paz Rueda (Universidad ICESI de Cali, Colombia), Solange Franci Raimundo Yaegashi (Universidade Estadual de Maringá, Brasil), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), Juan José García Arnao (Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital U-TAD), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en distintos índices y bases de datos: / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* MIAR, Carhus PLUS + 2018, ERIHPLUS, CIRC, IAR Dialnet Métricas, ÍndICE CSIC, DIALNET, IRESIE (IISUE - UAM), Philosopher's Information Center y PSICODOC.

ÍNDICE

TEMA CENTRAL

- Irrupción de la inteligencia artificial en Educación Superior 11
The Emergence of Artificial Intelligence in Higher Education
MYRIAN CELESTE BENÍTEZ GONZÁLEZ
- Inteligencia artificial en la docencia universitaria:
¿un nuevo aliado? 35
Artificial Intelligence in University Teaching: A New Ally?
ALBERT MARQUÈS-DONOSO
- Inteligencia artificial y evaluación en contextos universitarios:
una revisión de los últimos avances 67
*Artificial Intelligence and Assessment in University Contexts:
A Review of Recent Advances*
ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO
- La inteligencia artificial y su impacto
en la docencia e investigación 85
Artificial Intelligence and its Impact on Teaching and Research
ADRIANA DOMÍNGUEZ SALDÍVAR Y PETRA EUFRACIA GONZÁLEZ RIVERA

ARTÍCULOS

- Formación en competencias digitales: uso de bases de datos
académicas para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado 109
*Training in Digital Competencies: Using Academic Databases
for the Completion of Final Degree Projects*
PAULA GIL-RUIZ, RUBÉN CABRERA JURADO, VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
Y ALMA REGINA DÁVILA SÁMANO
- La escritura en trabajos académicos 131
Writing in academic papers
JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE

Prevenición de la transmisión de la violencia paterno-filial en contextos de violencia de género: <i>Kintsukuroi</i>	157
<i>Preventing the Transmission of Parent-Child Violence in Contexts of Gender-Based Violence: Kintsukuroi</i> GREISI JOHANA ALVARADO CASTILLO	
Expresión corporal y lenguaje no verbal para el fortalecimiento de la comunicación asertiva, en niños de 10-12 años en riesgo de exclusión social	193
<i>iBody Expression and Non-Verbal Language to Strengthen Assertive Communication in Children Aged 10-12 at Risk of Social Exclusion</i> KARINA SILVA ARAYA Y EMILIO MIRAFLORES GÓMEZ	
RESEÑAS	237



TEMA CENTRAL

Irrupción de la inteligencia artificial en Educación Superior

The Emergence of Artificial Intelligence in Higher Education

MYRIAN CELESTE BENÍTEZ GONZÁLEZ

DOCTORA EN EDUCACIÓN

DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN

Resumen

Este estudio examina cómo los educadores adoptan nuevas metodologías de IA en sus enfoques pedagógicos, explorando percepciones, experiencias y desafíos. Utilizando encuestas a 272 docentes universitarios en Paraguay, se busca entender el impacto de la IA en la calidad educativa y su integración con la pedagogía transformadora. Los objetivos incluyen investigar la relación entre aprendizaje e IA, mejorar la retroalimentación docente, facilitar el aprendizaje colaborativo y abordar desafíos éticos y sociales. La IA en educación superior ofrece oportunidades para mejorar la calidad educativa y personalizar el aprendizaje, requiriendo formación continua y apoyo institucional para una integración efectiva y ética.

Palabras clave: inteligencia artificial, calidad educativa, Educación Superior, tecnologías.

Abstract

This study examines how educators adopt new AI methodologies in their pedagogical approaches, exploring their perceptions, experiences, and challenges. Using surveys of 272 university lecturers in Paraguay, the research aims to understand the impact of AI on educational quality and its integration with transformative pedagogy. The objectives include investigating the relationship between learning and AI, enhancing teacher feedback, facilitating collaborative learning, and addressing ethical and social challenges. AI in higher education offers opportunities to improve educational quality and personalise learning, necessitating ongoing training and institutional support for effective and ethical integration.

Keywords: artificial intelligence, educational quality, higher education, technologies.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en protagonista del espacio tecnológico actual y la Educación Superior no está ajena a esta presencia, cada vez más patente en los espacios de conocimiento, donde se vislumbran los avances de algunas tecnologías y la obsolescencia de otras a una velocidad inimaginable para la transmisión en forma masiva de un volumen importante de informaciones, adaptadas a la civilización cognitiva, que equivale a la base de las competencias del futuro.

En este marco, se hace necesario definir determinados criterios, que permitan distinguir el caudal de informaciones más o menos efímeras, que invaden los espacios digitales de aquellos conocimientos veraces, en un mundo complejo y en perpetua agitación, pero al mismo tiempo, necesitado de directivas claras para convertir la información inicial en conocimiento.

El ChatGPT desarrollado por la empresa Open AI, despierta un interés especial en todos los ámbitos de la educación. Esta herramienta, basada en la tecnología transformador pre entrenado generativo (GPT), produce textos consistentes y relevantes en interacciones conversacionales con humanos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro del marco mencionado la incorporación de la IA ha provocado un gran impacto en la escena tecnológica contemporánea, permeando en múltiples áreas de la sociedad, incluyendo la Educación Superior. En este contexto, el abundante flujo de información en línea existente y la necesidad de discernir entre conocimientos válidos y los no tanto presentan desafíos significativos para las instituciones educativas.

No obstante, a pesar del potencial que ofrece la IA en el ámbito educativo, surgen cuestionamientos y desafíos que requieren atención y análisis, por lo mismo, es esencial comprender hasta qué punto la IA puede optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior, así como identificar los criterios para distinguir entre información relevante y superflua. Además, resulta fundamental examinar los posibles desafíos

éticos y sociales derivados de la creciente dependencia de herramientas de IA en el contexto educativo, así como explorar las barreras y limitaciones que pueden surgir en la implementación efectiva de esta tecnología.

Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo general: explorar de qué manera la inteligencia artificial puede ser utilizada de manera efectiva en la Educación Superior para mejorar la reflexión sobre la calidad del aprendizaje, discernir entre información relevante y afrontar los desafíos éticos y sociales. Como objetivos específicos se plantean los siguientes: 1. Indagar sobre la vinculación entre el aprendizaje a partir del uso de las IA; 2. Indagar de qué manera la IA puede proporcionar una retroalimentación más precisa y eficiente a los docentes; 3. Describir cómo la IA puede facilitar el aprendizaje colaborativo mediante la identificación y recomendación de actividades y recursos relevantes para grupos de estudiantes; y 4. Explorar estrategias y enfoques para abordar los desafíos éticos y sociales de la IA en la Educación Superior, promoviendo prácticas educativas inclusivas, equitativas y éticas.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 Contextualización del aprendizaje con IA

La revolución de las tecnologías en las últimas décadas ha generado una serie de impactos de gran repercusión en la educación superior, permitiendo la generación de novedosos entornos, y, planteando nuevas modalidades en la formación. En este contexto, la inteligencia artificial es un campo desafiante que ofrece oportunidades para personalizar el aprendizaje y mejorar la experiencia de los estudiantes.

La UNESCO (2021) plantea que las IA son tecnologías de procesamiento de la información que unifican modelos y algoritmos que cuentan con la habilidad de aprender y resolver tareas cognitivas; estas generan resultados referentes a la adopción de decisiones en entornos virtuales y la predicción, por lo que –las mismas– resultan de gran apoyo en la educación al proporcionar conocimientos que permiten personalizar el aprendizaje, garantizando una enseñanza de calidad y propiciando que cada estudiante esté más comprometido en su proceso de aprendizaje. Así también, la IA puede

analizar documentos y detectar similitudes con otros trabajos publicados, ayudando a prevenir el plagio.

Para Flores y García (2023) la IA puede convertirse en una gran aliada de docentes y estudiantes, ya que otorga no solo contenidos pedagógicos personalizados, sino también asistencia personalizada y tutorías. Los chatbots y asistentes virtuales basados en IA pueden proporcionar tutoría y responder preguntas de los estudiantes en tiempo real, dicha estrategia ayuda a aligerar la tarea de los docentes y brinda apoyo constante a los estudiantes. Sin embargo, Nivelá et al. (2022) afirman que existen países donde los docentes aún no han incorporado esta herramienta a su ejercicio profesional educativo.

Arguello (citado en Macías, 2021) señala que la IA se diferencia en 3 tipos (ver *figura 1*):

Figura 1
Tipos de IA

Inteligencia artificial estrecha	<ul style="list-style-type: none">• Es la capacidad de un sistema informático de llevar a cabo una tarea, la cual es realizada con precisión, mucho mejor que una persona, con el nivel más alto del desarrollo de IA que se ha alcanzado a nivel mundial. Ejemplos: vehículos autónomos y asistentes personales digitales.
Inteligencia artificial general	<ul style="list-style-type: none">• Refiere a un sistema informático que tiene la capacidad de superar al ser humano en la tarea intelectual. Viene dado por los robots, los cuales tienen pensamientos conscientes y actúan de acuerdo a sus propios motivos.
Superinteligencia artificial	<ul style="list-style-type: none">• Es aquella donde un sistema informático ha logrado superar a las personas en casi todas las áreas, el conocimiento en general, la creatividad científica y las habilidades sociales.

Nota. Arguello citado en Macías, 2021.

Dentro del mencionado marco, la inteligencia artificial podría ejercer un impacto considerable en el ámbito educativo, abarcando desde la evaluación hasta la personalización del aprendizaje y la tutoría virtual. La IA no solo permite evaluar el desempeño académico de los estudiantes, sino también puede analizar sus respuestas emocionales mediante el análisis de textos y el reconocimiento facial. Estas capacidades avanzadas facilitan enormemente la labor del docente, permitiéndole comprender con

mayor profundidad las necesidades educativas y emocionales de sus estudiantes. Al disponer de esta información detallada, los docentes pueden adaptar su enfoque pedagógico de manera más efectiva, lo que contribuye significativamente al logro de una educación de alta calidad. Además, la IA puede detectar patrones de comportamiento y rendimiento que podrían pasar desapercibidos en una evaluación tradicional, proporcionando una visión más completa y personalizada del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

3.2 Mejora de la retroalimentación y evaluación

La retroalimentación en la evaluación constituye una de las estrategias más efectivas de la labor docente, porque promueve el aprendizaje significativo y genera oportunidades para empoderar a los estudiantes de sus logros (Bell y Brooks, 2017). Por lo mismo, la retroalimentación fomenta la autonomía para que se produzca el aprendizaje y reduce el nivel de ansiedad en relación con los resultados, mejorando los niveles de comprensión (Casa-Coila et al., 2022).

Uno de los desafíos que los docentes enfrentan en el contexto tecnológico está relacionado con la implementación de diferentes *e-actividades*, es decir, todas las tareas desarrolladas por el estudiante de forma individual o colectiva en el entorno virtual, y que están destinadas a obtener aprendizajes específicos (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021).

En este marco, con el avance de la inteligencia artificial se han desarrollado nuevas posibilidades para utilizar las tecnologías en la retroalimentación de los aprendizajes en tiempo real, y a medida que aumenta la cantidad de datos disponibles sobre el tema investigado resulta más efectivo el análisis y procesamiento de la información (Urquilla, 2022).

Se constata entonces que la inteligencia artificial está transformando la manera en que el docente concibe y lleva a cabo la evaluación educativa, desde algoritmos de aprendizaje automático que personalizan la retroalimentación hasta sistemas de evaluación adaptativas que se ajustan con dinamicidad a las habilidades de cada estudiante (Robbins y Judge, 2009). Además, a través de esta herramienta, se pueden crear tutorías virtuales, para identificar los errores más comunes y mejorar los aspectos más débiles en relación con el aprendizaje (Peñaherrera et al., 2022).

Otra estrategia muy valorada que facilita la tarea del docente es la evaluación automatizada mediante IA. A continuación, se mencionan algunas investigaciones relacionadas con este tema.

Para Martínez-Comesaña et al. (2023), la IA puede mejorar la evaluación de los estudiantes. Sus hallazgos incluyen predicciones de rendimiento, evaluaciones más objetivas y automatizadas mediante redes neuronales y procesamiento del lenguaje natural, así como el uso de robots educativos para analizar el proceso de aprendizaje.

Palomino Quispe et al. (2023), en la investigación que realizaron sobre Evaluación Cuantitativa del Impacto de la inteligencia artificial en la Automatización de Procesos, abordan la automatización de procesos mediante IA. Aunque no se centran específicamente en la evaluación, este trabajo proporciona una visión general de cómo la IA está transformando diversos ámbitos.

Lillo-Fuentes, Venegas y Lobos (2023), realizaron una revisión sistemática sobre la evaluación automatizada y semiautomatizada de la calidad de textos escritos. Su investigación abordó cuestiones como las consideraciones didácticas, tecnológicas y teóricas de estas herramientas, así como el papel crucial que desempeñan los docentes en su diseño y uso. Esta revisión destaca que la evaluación automática ha evolucionado de centrarse en puntuaciones fiables y rápidas hacia una evaluación más centrada en la retroalimentación. Así también, identificaron un escaso desarrollo de herramientas para la lengua española.

Entonces, la inteligencia artificial tiene el potencial de revolucionar la evaluación en la educación, al automatizar procesos y proporcionar retroalimentación, asimismo, puede adaptar el contenido educativo a las necesidades individuales de los estudiantes. Al analizar los datos sobre el rendimiento y las preferencias de aprendizaje, puede ofrecer recomendaciones personalizadas, como sugerir recursos adicionales o ajustar el ritmo de enseñanza.

3.3 Recursos interactivos y aprendizaje colaborativo

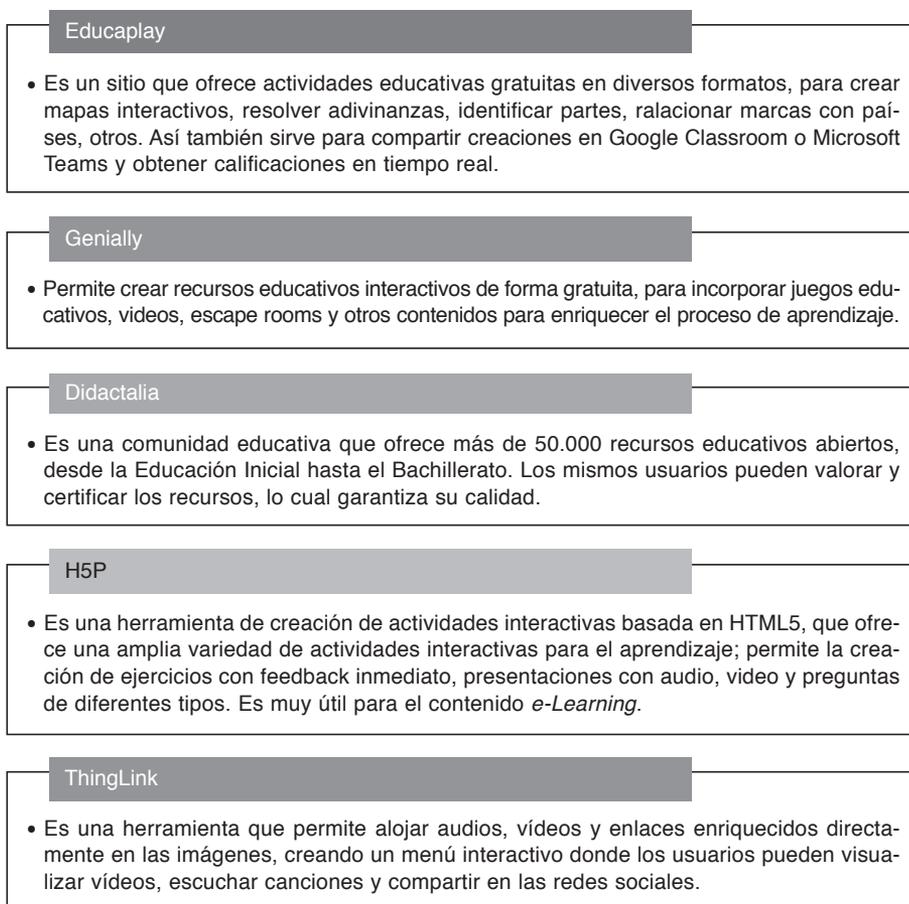
Las herramientas digitales en el ámbito educativo se han vuelto una tendencia en constante crecimiento, brindando oportunidades para la interacción, la personalización y la colaboración. En este mismo orden, el aprendizaje en

línea se presenta como una solución a las limitaciones del aprendizaje tradicional, proporcionando el acceso a recursos educativos ilimitados (Roy, 2019).

Entre las herramientas digitales utilizadas con mayor frecuencia se encuentran: Google, en particular Google Classroom, la red social WhatsApp, las plataformas Zoom, Moodle, Canva o Blackboard y una variada selección de aplicaciones similares, que ofrecen ventajas al permitir que estudiantes y educadores accedan a materiales de cursos, participen en discusiones y completen actividades interactivas (Agustín Padilla Caballero et al., 2021).

En la siguiente figura se mencionan algunas herramientas de aprendizaje:

Figura 2
Herramientas de aprendizaje



Nota. Padilla Caballero et al., 2021.

Entonces, los recursos interactivos son herramientas digitales versátiles, que permiten interacciones sincrónicas y asincrónicas, las cuales se adaptan a diversas metodologías pedagógicas (Ríos et al., 2021). Estas empoderan a los docentes al simplificar las actividades administrativas, mejorar la comunicación y al ofrecer nuevas formas de enseñanza. Asimismo, facilitan la realización de las tareas de investigación, al permitir que los estudiantes participen activamente en la construcción de su proceso de aprendizaje.

3.4 Ética y desafíos de la IA en educación superior

La revolución tecnológica ha cambiado radicalmente la educación, con la inteligencia artificial siendo un factor clave en esta transformación y ocupando un lugar prominente en las discusiones sobre el futuro de la educación superior (Alonso-de-Castro y García-Peñalvo, 2022). Para enfrentar este desafío, es esencial estimular una reflexión crítica sobre su aplicación en el ámbito académico y fomentar un enfoque ético en el desarrollo de los sistemas informáticos.

En este contexto, la inteligencia artificial es una rama de las ciencias de la computación que se extiende a todas las áreas del conocimiento y explora la posibilidad de que las máquinas realicen tareas humanas (Vitanza et al., 2019; Túñez-López y Tejedor-Calvo, 2019). El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 señala que las tecnologías de IA en la educación están creciendo constantemente, ya sea mediante robótica o algoritmos, y se utilizan para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo e inclusivo (UNESCO, 2019). Esto requiere que los docentes adapten sus métodos de enseñanza.

La Comisión Europea (2020) propuso un marco estratégico basado en valores para que las personas confíen en la inteligencia artificial (IA) y acepten sus beneficios. Además, el Parlamento Europeo (2021) afirmó que las tecnologías de IA en la educación son de alto riesgo y, por lo tanto, deben cumplir con requisitos más estrictos en cuanto a seguridad, transparencia, equidad y responsabilidad. Debido a esto, es importante tener en cuenta los aspectos éticos y los desafíos asociados con la IA en la educación superior.

- **Privacidad y seguridad de datos:** la utilización de la IA en la Educación Superior implica recopilar y procesar grandes cantida-

des de datos de los estudiantes, garantizando la privacidad y seguridad de estos, para proteger la información personal y sensible de cada usuario.

- **Equidad y sesgo algorítmico:** se perciben ciertos riesgos referente a los algoritmos utilizados en los sistemas de IA, ya que éstos podrían introducir sesgos y discriminación, hasta afectar negativamente a determinados grupos de estudiantes. Por lo mismo, es necesario garantizar que los sistemas de IA sean justos y equitativos para todos los usuarios, independientemente de su origen étnico, género, orientación sexual u otras características.
- **Transparencia y posibilidad de explicar:** los algoritmos de IA son complejos y difíciles de entender para los usuarios finales, lo que puede dificultar la comprensión de cómo se toman las decisiones y cómo se generan los resultados. Esta situación conlleva a la necesidad de que los sistemas de IA sean transparentes y explicables, de modo que los estudiantes y docentes puedan comprender cómo funcionan para confiar en sus resultados.
- **Dependencia de la tecnología:** la creciente dependencia de la tecnología de IA en la Educación Superior plantea preocupaciones sobre la pérdida de habilidades humanas importantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Por lo mismo, es necesario encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología de IA y el desarrollo de habilidades humanas fundamentales.
- **Responsabilidad y rendición de cuentas:** los sistemas de IA son máquinas computacionales, que pueden cometer errores o tomar decisiones incorrectas, cuyas consecuencias pueden afectar a los usuarios. Por tanto, es importante establecer con responsabilidad los mecanismos de rendición de cuentas, para asegurar que los sistemas de IA sean utilizados de manera ética y responsable.
- **Impacto en el empleo y la educación:** la automatización generada por la IA tiene el potencial de cambiar la naturaleza del trabajo y la educación del futuro. Por lo mismo, se necesita considerar cómo la IA desafiará a la fuerza laboral y en qué aspectos debería preparar a los estudiantes para los trabajos del futuro, en un mundo cada vez más automatizado.

Lo anteriormente expuesto, nos indica que la IA está transformando radicalmente la educación superior, presentando nuevas posibilidades pedagógicas y asegurando un acceso equitativo e inclusivo para los estudiantes. Para que se fortalezca esta transformación es crucial que los docentes tengan la posibilidad de adoptar continuamente el uso de la IA con la preservación y el desarrollo de habilidades humanas fundamentales, como el pensamiento crítico y la creatividad. Además, la implementación de la IA introduce varios desafíos éticos, como la privacidad de los datos, la equidad en los algoritmos y la transparencia en las decisiones automatizadas. La protección de los datos personales es esencial para mantener la confianza de los usuarios, y los algoritmos deben diseñarse para evitar sesgos y discriminación, garantizando justicia y equidad para todos los estudiantes. En este punto es fundamental que se trabaje de manera seria en una legislación que resguarde este proceso.

La creciente dependencia de la IA en la educación superior también plantea preocupaciones sobre la responsabilidad y la rendición de cuentas. Es vital establecer mecanismos claros para que los errores o decisiones incorrectos de la IA no perjudiquen a los usuarios. No se puede dejar de resaltar que la automatización impulsada por la IA está cambiando la naturaleza del trabajo y la educación, y es crucial preparar a los estudiantes para estos cambios desarrollando tanto competencias tecnológicas como habilidades interpersonales y de pensamiento crítico. La propuesta de la Comisión Europea de un marco estratégico basado en valores es un paso importante para fomentar la confianza y aceptación de estas tecnologías, y las normas estrictas de seguridad, transparencia y responsabilidad del Parlamento Europeo son esenciales para asegurar una implementación ética y responsable de la IA en la educación.

4. METODOLOGÍA

En términos metodológicos, el diseño del trabajo adopta un enfoque mixto, combinando tanto métodos cuantitativos como cualitativos para proporcionar una visión integral del fenómeno estudiado. Su alcance es descriptivo, lo que implica una detallada observación y descripción de las características de la situación actual sin manipular variables. Este diseño no experimental permite recopilar datos y analizar tendencias y percepciones

de manera naturalista, facilitando una comprensión profunda y contextualizada de cómo los educadores están adoptando y aplicando metodologías de inteligencia artificial en sus enfoques pedagógicos. Esta metodología mixta no solo enriquece la robustez de los hallazgos, sino que también permite una triangulación de datos que fortalece la validez y confiabilidad del estudio.

4.1 Participantes y técnica de recolección de datos

Se utilizó como técnica de recolección de datos una encuesta aplicada de manera virtual a través de un formulario en Google Form. Este cuestionario fue enviado a un total de 300 docentes universitarios, de los cuales 272 respondieron dentro del plazo establecido, que fue el mes de marzo de 2024. La elección de una encuesta virtual permitió alcanzar a una amplia gama de participantes de manera eficiente y efectiva, garantizando una alta tasa de respuesta. Los resultados obtenidos fueron procesados y analizados utilizando métodos de estadísticas descriptivas, lo que facilitó la identificación de patrones y tendencias relevantes dentro de los datos recopilados. Este análisis estadístico descriptivo proporcionó una base sólida para interpretar las percepciones y experiencias de los docentes en relación con el uso de la inteligencia artificial en sus prácticas pedagógicas.

La muestra está conformada predominantemente por mujeres, representando el 79,8% del total de participantes. El rango etario mayoritario se encuentra entre los 30 y 50 años, abarcando al 71,7% de los encuestados. En términos de experiencia docente, la mayoría tiene menos de 10 años de antigüedad en la educación superior, representando el 77,9% de la muestra. Esta composición demográfica sugiere que el estudio captura las perspectivas de una generación relativamente joven de docentes, con una experiencia profesional considerable, pero no extensa. Esta característica puede influir en la apertura y actitud hacia la adopción de nuevas tecnologías como la inteligencia artificial en el ámbito educativo. La diversidad de género y la variabilidad en la experiencia también permiten una comprensión más rica y matizada de cómo diferentes grupos de docentes perciben y utilizan estas herramientas emergentes en sus estrategias de enseñanza.

4.2 Instrumentos

El instrumento empleado para la realización de esta investigación fue una encuesta desarrollada a través de Google Forms. Esta encuesta constaba de veinte preguntas diseñadas para obtener una amplia gama de datos cualitativos y cuantitativos. Las preguntas combinaban formatos cerrados y abiertos para capturar tanto respuestas específicas como opiniones detalladas de los participantes. De este modo, la encuesta diseñada no solo responde a los estándares académicos, sino que también está alineada con las mejores prácticas en investigación educativa y social, asegurando una recolección de datos robusta y significativa.

4.3 Procedimientos

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento de recolección de datos, se estableció contacto con los individuos incluidos en el marco muestral, invitándolos a participar en el estudio a través del llenado de las encuestas. Se les proporcionaron instrucciones claras y se resaltó la importancia de su colaboración para el éxito de la investigación. Además, se garantizó la confidencialidad de sus identidades, asegurando que sus datos personales serían protegidos en todo momento. Este compromiso con la privacidad de los participantes se alinea con los principios éticos de la investigación, asegurando el cumplimiento de normas rigurosas en la protección de datos y el respeto por los derechos de los encuestados.

4.4 Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se llevó a cabo un riguroso control de calidad de la base de datos generada a través de Google Forms. En primer lugar, se revisaron y cerraron las respuestas abiertas, integrándolas al enfoque cualitativo de la investigación. Esto permitió estructurar y categorizar las opiniones y comentarios de los participantes de manera coherente y significativa.

Los datos cuantitativos, fueron exportados del Excel al programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Este software facilitó la elaboración de tablas y gráficos, que se generaron utilizando herramientas de estadística descriptiva. Las funciones avanzadas de SPSS permitieron realizar análisis detallados, identificar tendencias y patrones, y presentar los resultados de manera clara y comprensible.

Este enfoque mixto aseguró una comprensión integral de los datos recolectados. La integración de ambos métodos proporcionó una perspectiva más rica y completa de los hallazgos, contribuyendo así a una interpretación más precisa y robusta de los resultados de la investigación.

5. RESULTADO

5.1 Perfil de los profesionales participantes

La muestra está compuesta principalmente por mujeres (79,8%), con una mayoría de participantes en el rango de edad de 30 a 50 años (71,7%). Además, el 77,9% de los encuestados tiene menos de 10 años de experiencia en la docencia en educación superior.

Al preguntar sobre los conocimientos previos de inteligencia artificial (IA), la mayoría (63,2%) afirmó tener algún conocimiento, mientras que el 37% indicó no tenerlo. En cuanto al nivel educativo más alto alcanzado, el 67% de los participantes posee una licenciatura, seguido por un 17% que ha realizado estudios de maestría, aunque en una proporción significativamente menor.

Es interesante destacar la tendencia hacia la feminización en la educación superior, evidenciada por el alto porcentaje de mujeres en la muestra. Asimismo, la prevalencia de participantes en el rango de edad de 30 a 50 años sugiere una cierta estabilidad profesional en el sector. Sin embargo, la considerable proporción de docentes con menos de 10 años de experiencia refleja un ingreso continuo de nuevos profesionales en el ámbito educativo.

Respecto al conocimiento previo sobre IA, resulta alentador que una mayoría de los encuestados tenga cierta familiaridad con el tema, aunque todavía existe un porcentaje significativo que necesita mayor capacitación. Por último, la distribución del nivel educativo muestra una predominancia de licenciados, lo cual sugiere una oportunidad para promover la formación continua, especialmente a nivel de posgrado, con el fin de enriquecer el conocimiento y la práctica de la inteligencia artificial en el entorno educativo.

Tabla 1
Perfil de los participantes

Rango de edad	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Menos de 30 años	36	7	43
	16,6 %	12,7 %	15,8 %
30-40 años	77	20	97
	35,5 %	36,4 %	35,7 %
41-50 años	78	20	98
	35,9%	36,4 %	36,0 %
Más de 50 años	26	8	34
	12,0 %	14,5 %	12,5 %
Total	217	55	272
	100,0 %	100,0 %	100,0 %

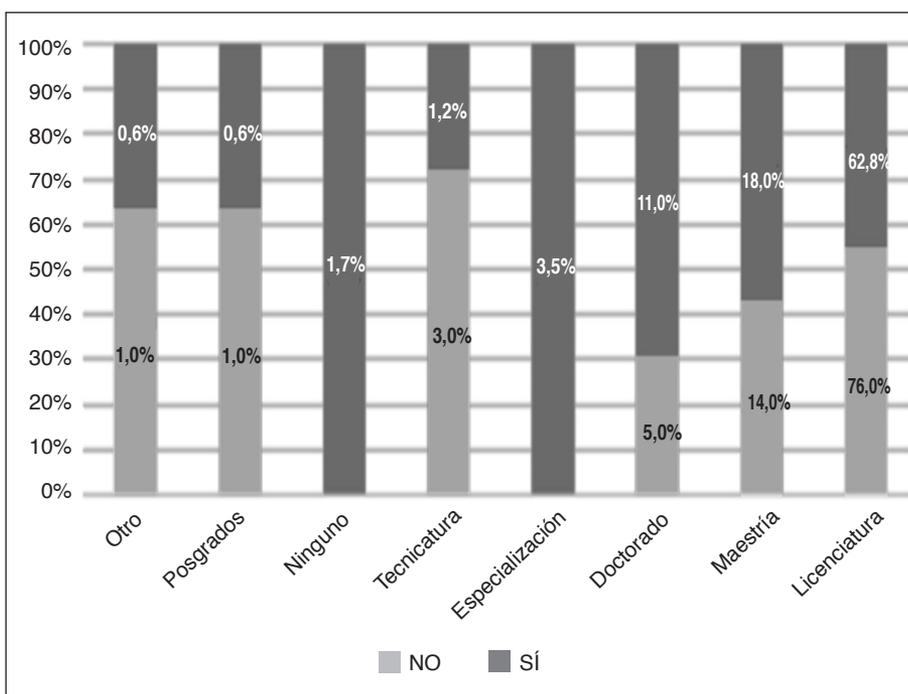
Al analizar la relación entre el nivel educativo de los encuestados y sus conocimientos previos sobre la inteligencia artificial, se observa que la mayoría afirmó tener algún conocimiento en esta área (172 de 100, lo que representa el 63% del total de la muestra).

Dentro del grupo de profesionales que indicó tener conocimientos sobre IA, la mayor parte posee una licenciatura (62,8%), seguido por aquellos con estudios de maestría (18,6%) y, en menor proporción, por doctores (11%). Este análisis resalta una tendencia significativa: la formación en inteligencia artificial se encuentra predominantemente en individuos con un nivel educativo de licenciatura, lo cual subraya la importancia de integrar contenidos sobre IA en los programas de grado. Asimismo, el porcentaje de encuestados con estudios de posgrado que tienen conocimientos sobre IA sugiere que la especialización en este campo es más común en niveles educativos superiores.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de fomentar una mayor formación en inteligencia artificial a todos los niveles educativos, para asegurar que un mayor número de profesionales estén equipados con los conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece esta tecnología emergente.

Gráfico 1

¿Cuál es su nivel educativo más alto alcanzado? Por ¿Tiene conocimientos previos sobre inteligencia artificial?



5.2 Conocimiento y uso de tecnologías e IA

En este apartado se presentan las experiencias de los profesionales que han indicado tener conocimiento sobre diferentes herramientas de inteligencia artificial (IA). En términos de familiaridad con el concepto de IA, solo el 22,4% de los encuestados afirmó conocer mucho al respecto, mientras que el 78% indicó conocer poco o nada.

Al preguntar si alguna vez han utilizado herramientas de IA, la mayoría (44,5%) respondió que las utiliza de manera regular. Un 14% mencionó que, aunque no las ha utilizado, está interesado en aprender a usarlas. Por

otro lado, el 39% de los encuestados manifestó no tener ningún interés en utilizar herramientas de IA.

Del total de profesionales que ha utilizado herramientas de IA, la mayoría (25,3%) indica hacer uso de **plataformas de aprendizaje personalizado**. Las plataformas de aprendizaje personalizado en la educación superior son herramientas tecnológicas que adaptan el contenido educativo a las necesidades y estilos individuales de los estudiantes. Utilizan inteligencia artificial y análisis de datos para ajustar lecciones, actividades y materiales de estudio, proporcionando una experiencia de aprendizaje optimizada. Estas plataformas ofrecen evaluaciones adaptativas, retroalimentación inmediata y rutas de aprendizaje personalizadas basadas en el rendimiento del estudiante. También incluyen una variedad de recursos educativos y facilitan la interacción y colaboración entre estudiantes. En este sentido, dentro de la muestra, la herramienta más utilizada ha sido Duolingo (59%), Khan Academy (20%), y Coursera (29%). A modo de repaso, Duolingo es una plataforma de aprendizaje de idiomas que adapta las lecciones según el progreso y las áreas de mejora del estudiante. Khan Academy, por su parte, ofrece ejercicios prácticos, videos instructivos y un panel de aprendizaje personalizado que permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo, y finalmente, Coursera, utiliza la personalización para recomendar cursos y contenidos basados en el historial de aprendizaje del usuario y sus intereses.

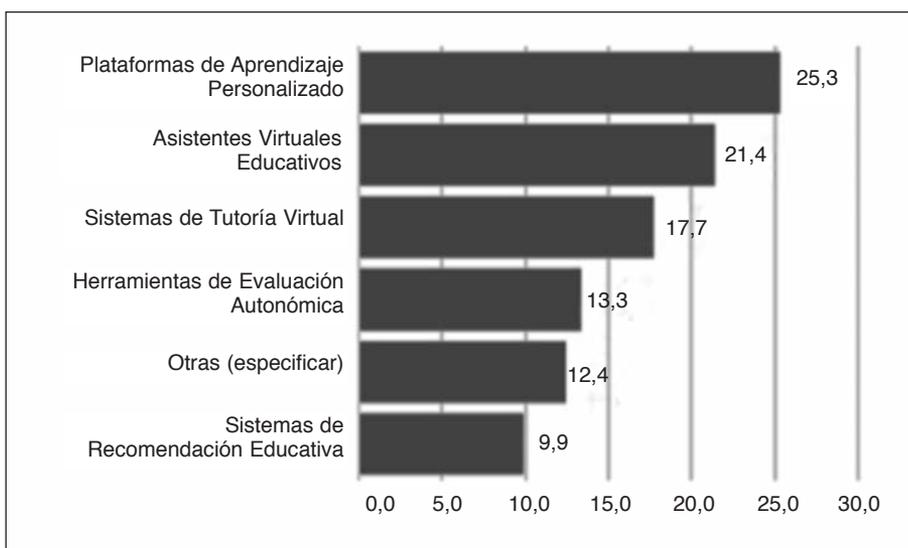
También se ha mencionado herramientas de **asistentes virtuales** (21,4%). Dentro de los asistentes virtuales educativos, el más utilizado es el ChatGPT (77%), seguido de Squirrel AI (13%), y Jill Watson (10%).

Dentro de este marco es de relevancia mencionar que el ChatGPT es un asistente virtual desarrollado por OpenAI, que tiene como principal propósito interactuar con estudiantes y profesores a través de conversaciones naturales, respondiendo preguntas, explicando conceptos, ayudando con tareas y proyectos, y sugiriendo recursos de estudio. Por su parte, Squirrel AI es conocida como un sistema de tutoría inteligente en tiempo real, ajustando el contenido y la dificultad de las lecciones según el rendimiento del estudiante; asimismo, puede identificar fortalezas y debilidades para proporcionar un plan de aprendizaje personalizado, especialmente en materias como matemáticas y ciencias. Finalmente, Jill Watson actúa como asistente de enseñanza en cursos en línea, respondiendo preguntas en

foros de discusión, ayudando con la administración del curso, proporcionando retroalimentación sobre tareas y facilitando la comunicación entre estudiantes y profesores; también puede ayudar a reducir la carga de trabajo de los docentes gestionando interacciones cotidianas.

La utilización de estas herramientas puede mejorar la eficiencia y efectividad del proceso educativo, proporcionando apoyo personalizado y asistencia continua a los estudiantes, y facilitando la gestión de los cursos para los docentes.

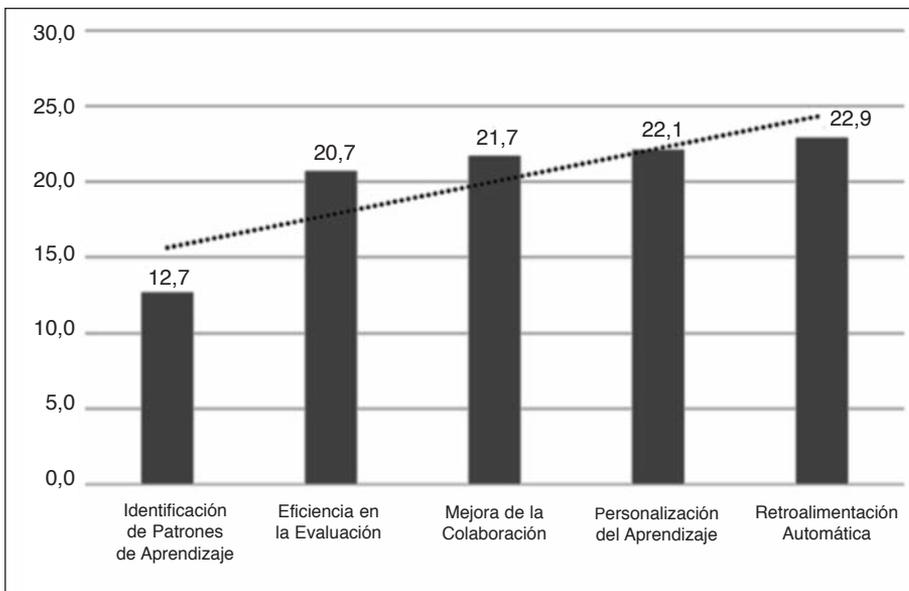
Gráfico 2
Herramientas de inteligencia artificial que ha utilizado (%)



Así como estas herramientas ofrecen numerosos beneficios también presentan algunos desafíos importantes. Las respuestas consignadas corresponden a opciones múltiples, por consiguiente –para los beneficios– la $n = 498$; es decir, se puede mencionar la cantidad de veces mencionada de las opciones que se presentan. La implementación de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha revelado diversos beneficios clave, según las percepciones de los miembros de la muestra. La retroalimentación automática se destaca como el principal beneficio, con un 22,9% de los encuestados señalándola como una ventaja significativa. Esto sugiere que la capacidad de las herramientas de IA para proporcionar comentarios inmediatos y precisos es altamente valorada por los educadores y estudian-

tes, permitiendo ajustes y mejoras en tiempo real. La personalización del aprendizaje, mencionada por el 22,1% de los encuestados, resalta cómo la IA puede adaptar el contenido y las actividades educativas a las necesidades individuales de los estudiantes, optimizando así su proceso de aprendizaje. La mejora de la colaboración (21,7%) indica que las herramientas de IA facilitan una interacción más efectiva entre los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo. Finalmente, la eficiencia en la evaluación, con un 20,7%, subraya la capacidad de la IA para automatizar y agilizar el proceso de evaluación, liberando tiempo para que los educadores se enfoquen en la enseñanza directa.

Gráfico 3
Beneficios de la utilización de la IA (%)

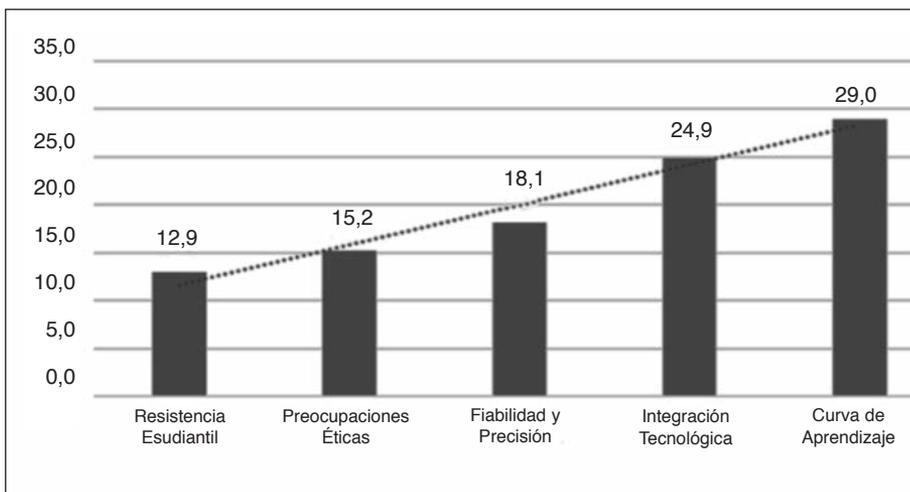


Para el caso de los desafíos, la $n = 442$. Los datos revelan que los desafíos en la adopción de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la educación superior son significativos y multifacéticos. El principal desafío identificado es la curva de aprendizaje, señalada por el 29% de los encuestados, lo que indica que tanto educadores como estudiantes enfrentan algunas dificultades para familiarizarse y dominar estas tecnologías. Este problema podría estar relacionado con la falta de formación adecuada y recursos de apoyo, lo que sugiere la necesidad de programas de capacitación más intensivos y accesibles.

La integración tecnológica, mencionada por el 24,9% de los participantes, subraya las dificultades técnicas y logísticas para incorporar la IA en los sistemas educativos existentes. La infraestructura tecnológica inadecuada, la incompatibilidad con las plataformas actuales y la resistencia al cambio –muchas veces– por parte del personal educativo son factores que pueden complicar esta integración; lo que sugiere que las instituciones educativas deberían invertir en mejorar su infraestructura tecnológica y fomentar una cultura organizacional que apoye la innovación.

La fiabilidad y precisión de las herramientas de IA, que preocupa al 18,1% de los encuestados, plantea dudas sobre la efectividad y exactitud de estas tecnologías. Errores en el procesamiento de datos, sesgos y fallos en la interpretación de respuestas podría disminuir la confianza de los usuarios en estas herramientas, lo que revela la importancia de desarrollar y utilizar IA que sea rigurosamente probada y validada para asegurar que cumpla con altos estándares de calidad y equidad.

Gráfico 4
Desafíos de la utilización de la IA (%)

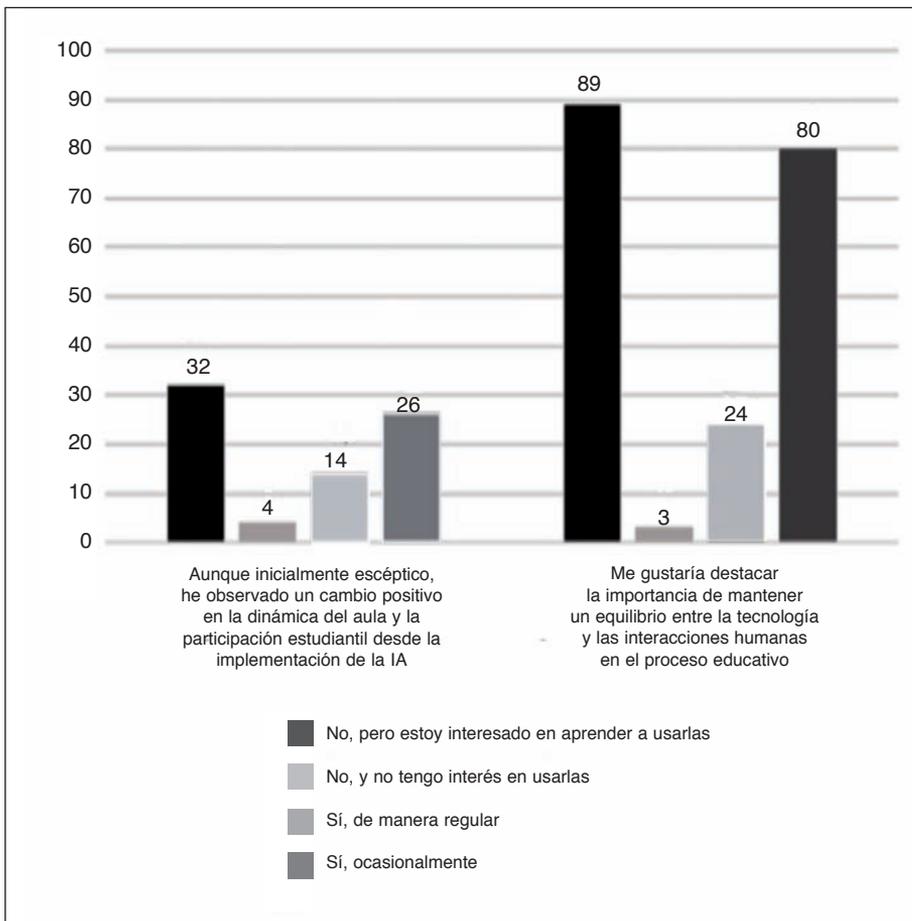


Finalmente, la adopción de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha sido recibida con escepticismo por algunos educadores, particularmente aquellos que no las han utilizado o lo han hecho de manera ocasional. Sin embargo, es notable que este mismo grupo de educadores, tras experimentar con estas tecnologías, ha observado cambios positivos en la dinámica del aula y la participación de los estudiantes. Este

cambio de perspectiva resalta el potencial de la IA para enriquecer el entorno educativo, promoviendo una mayor interacción y compromiso por parte de los estudiantes. A pesar de estos beneficios, es fundamental destacar la importancia de mantener un equilibrio entre el uso de la tecnología y las interacciones humanas en el proceso educativo. La tecnología, por sí sola, no puede reemplazar la empatía, el juicio y la adaptabilidad que los educadores humanos aportan a la enseñanza. La relación entre estudiantes y docentes sigue siendo esencial para el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando apoyo emocional y social que las herramientas de IA aún no pueden replicar.

Gráfico 5

Reflexiones finales por ¿Ha utilizado alguna vez herramientas de inteligencia artificial en su enseñanza?



6. CONCLUSIONES

El estudio realizado evidencia que la inteligencia artificial (IA) está comenzando a jugar un papel importante en la educación superior, destacándose en áreas como la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automática y la mejora de la colaboración entre estudiantes. A pesar de la diversidad en la experiencia docente y el conocimiento previo sobre estas herramientas entre los participantes, hay una tendencia clara hacia la aceptación y la utilización de las mismas en el entorno educativo.

Una observación significativa es que la mayoría de los docentes son mujeres y se encuentran en una etapa de estabilidad profesional, lo que puede influir en la forma en que estas tecnologías se adoptan y se integran en las prácticas pedagógicas. Aunque muchos educadores tienen algún conocimiento sobre la IA, se resalta la necesidad de una formación continua y especializada para maximizar el potencial de estas herramientas.

El uso de plataformas de aprendizaje personalizado y asistentes virtuales como ChatGPT ha mostrado beneficios notorios en la experiencia educativa, desde la adaptación del contenido según las necesidades individuales de los estudiantes hasta el soporte en tiempo real. Sin embargo, también se han identificado desafíos importantes, como, por ejemplo, la curva de aprendizaje asociada con la adopción de nuevas tecnologías, la integración de estas herramientas en los sistemas educativos existentes y la fiabilidad de las mismas.

Así como la IA puede enriquecer significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental mantener un equilibrio entre la tecnología y las interacciones humanas. Los educadores deben seguir desempeñando un papel central en el desarrollo integral de los estudiantes, ofreciendo un apoyo más humanizado que las herramientas de IA aún no pueden replicar. La tecnología debe ser vista como un complemento que potencia las capacidades humanas, y no como un sustituto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agustín Padilla Caballero, J. E., Rojas Zuñiga, L. M., Valderrama Zapata, C. A., Ruiz de la Cruz, J. R., y Flores Cabrera de Ruiz, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Horizontes*.

- Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 669-678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>
- Alonso-de-Castro, M. G., y García-Peñalvo, F. J. (2022). Successful educational methodologies: Erasmus+ projects related to e-learning or ICT. *Campus Virtuales*, 11(1), 95-114. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1022>
- Bell, A. R., y Brooks, Ch. (2017). What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's national student survey. *Journal of Further and Higher Education*, 42(8), 1118-1142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349886>
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Casa-Coila, M. D., Yana, M., Mamami, D., Alacona, R., y Perez, K. (2022). Retroalimentación formativa en el proceso enseñanza y aprendizaje durante la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes*, 6(25), 1729-1741. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.449>
- Comisión Europea (Ed.). (2020). Libro Blanco sobre la inteligencia artificial: Un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza. <https://bit.ly/3aTX8n2>
- Diego Olite, F. M., Morales Suárez, I. R., y Vidal Ledo, M. J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2). <https://shorturl.at/AJbaW>
- Flores, J. M., y García, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 31(74), 1-11. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/74/c7403es.pdf>
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: Transformando cómo enseñamos y aprendemos. *Revista Currículum*, 36, 51-60.
- León, G. d., y Viña, S. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y amenazas. *INNOVA*, 2(8.1).
- Lillo-Fuentes, F., Venegas, R., y Lobos, I. (2023). Evaluación automatizada y semiautomatizada de la calidad de textos escritos: una revisión sistemática. *Perspectiva Educacional*, 62(2). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1420>
- Macías, Y. (2021). *La tecnología y la Inteligencia Artificial en el sistema educativo*. Máster en Profesor/a de ESO y Bachiller, FP Enseñanza Idiomas. Universidad Jaume.

- Martínez-Comesaña M. et al. (2023). Impacto de la Inteligencia Artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 93-103.
- Palomino Quispe J. F., Zapata Diaz, D., Choque-Flores, L., Castro León, A. L., Requis Carbajal, L. V., y Pacherras Serquen, E. E. (2023). *Evaluación Cuantitativa del Impacto de la Inteligencia Artificial en la Automatización de Procesos*. https://www.researchgate.net/publication/374745911_Quantitative_Evaluation_of_the_Impact_of_Artificial_Intelligence_on_the_Automatio_of_Processes
- Parlamento Europeo (Ed.). (2021). *La inteligencia artificial en los sectores educativo, cultural y audiovisual*. <https://bit.ly/3oldM1M>
- Ríos, L., Román, E., y Pérez, Y. (2021). La dirección del trabajo independiente mediante el ambiente de enseñanza-aprendizaje adaptativo. *APA-Prolog. Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.11>
- Robbins, S., y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación. https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15550/mod_resource/content/0/ROBBINS%20comportamiento-organizacional-13a-ed-_nodrm.pdf
- Roy, A. (2019). Technology in teaching and learning. *JETIR*, 6(4), 356–362.
- Túñez-López, J. M., y Tejedor-Calvo, S. (2019). Inteligencia artificial y periodismo. *Doxa Comunicación*, (29), 163-168. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a8>
- UNESCO (Ed.). (2019). *Artificial Intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Unesco Working Papers on Education Policy. <https://bit.ly/3z6BQvN>
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. <https://bit.ly/3lTivSf>
- Urquilla, A. (2022). Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. *Realidad y Reflexión*, (56), 121-136.
- Vitanza, A., Rossetti, P., y Mondada, F. (2019). Robot swarms as an educational tool: The Thymio's way. *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/172988141882518>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Benítez González, M. C. (2025). Irrupción de la inteligencia artificial en Educación Superior. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (52), 11-33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15167331>

Inteligencia artificial en la docencia universitaria: ¿un nuevo aliado?

Artificial Intelligence in University Teaching: A New Ally?

ALBERT MARQUÈS-DONOSO

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL CES DON BOSCO

Resumen

Este artículo analiza el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la docencia universitaria, destacando sus beneficios y desafíos. La investigación se centra en cómo las herramientas de IA pueden mejorar las funciones docentes, incluyendo la docencia, la gestión, la investigación y la transferencia de conocimiento. Mediante un enfoque descriptivo, se proponen ocho estrategias prácticas para integrar la IA en diversas tareas educativas, desde la generación de rúbricas hasta la creación de bots educativos y el diseño de metodologías personalizadas para los estudiantes. La metodología combina revisión bibliográfica y análisis de aplicaciones prácticas, ilustrando cómo la IA puede optimizar procesos académicos. Entre las conclusiones, se destaca que la IA puede potenciar la eficiencia docente y personalizar la experiencia de aprendizaje, aunque su implementación debe ser cuidadosa para evitar riesgos como la deshumanización de la enseñanza y la dependencia excesiva de las tecnologías automatizadas.

Palabras clave: inteligencia artificial, docencia universitaria, ética en educación, personalización del aprendizaje, TIC en Educación.

Abstract

This article examines the impact of artificial intelligence (AI) on university teaching, highlighting its benefits and challenges. The research focuses on how AI tools can enhance academic functions, including education, management, research, and knowledge transfer. Through a descriptive approach, eight practical strategies are proposed for integrating AI into various educational tasks, from generating rubrics to creating educational bots and designing personalised methodologies for students. The methodology combines a literature review with the analysis of practical applications, illustrating how AI can optimise academic processes. Among the conclusions drawn, the article emphasises that AI can boost teaching efficiency and personalise learning experiences. However, careful implementation is required to mitigate risks such as the dehumanisation of education and excessive reliance on automated technologies.

Keywords: artificial intelligence, university teaching, ethics in education, personalised learning, ICT in education.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 10/02/2025

Fecha de aceptación: 10/03/2025

Educación y Futuro, 52 (2025), 35-65
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15173914>

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de la inteligencia artificial ha modificado profundamente la forma en que los residentes y visitantes digitales interactúan con las tecnologías de la información y la comunicación (White y Le Cornu, 2017). Herramientas como Chat GPT o Gemini han simplificado y automatizado múltiples tareas cotidianas, transformando actividades habituales en procesos más ágiles y eficientes (Adiguzel et al., 2023). En el ámbito educativo, la adopción de la IA genera tanto oportunidades como desafíos, así como nuevas problemáticas que requieren atención. La docencia universitaria, en particular, se enfrenta a un entorno en constante evolución, en el que los procesos de aprendizaje deben ajustarse a esta nueva realidad tecnológica. Este artículo ofrece un análisis detallado del concepto de inteligencia artificial, seguido de una reflexión sobre los riesgos y dilemas éticos asociados a su uso en el contexto educativo. Finalmente, se presentan una serie de propuestas prácticas que buscan optimizar las tareas docentes mediante la integración de herramientas basadas en IA.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 ¿Qué es la IA? El concepto de Inteligencia Artificial

Según Rouhiainen (2018), la inteligencia artificial (IA) puede entenderse como la capacidad de las máquinas para ejecutar tareas que tradicionalmente requieren intervención humana, tales como el aprendizaje y la toma de decisiones. Desde un enfoque más técnico, la IA se basa en algoritmos avanzados y modelos matemáticos que permiten a las máquinas analizar datos complejos, aprender de ellos y operar de manera independiente, (Hassani et al., 2020).

La IA representa uno de los desarrollos más significativos de la tecnología contemporánea, con un impacto notable en diversos sectores, incluido el educativo. Su capacidad para procesar y analizar grandes volúmenes de información y tomar decisiones autónomas abre nuevas posibilidades para optimizar los procesos pedagógicos, mejorando tanto la eficiencia como la calidad del aprendizaje (Ahmad et al., 2023). Sin embargo, su adopción también plantea cuestiones éticas y desafíos prácticos que requieren una reflexión cuidadosa y la creación de marcos regulatorios adecuados. En

este contexto, resulta esencial para los educadores y la comunidad académica investigar y evaluar continuamente estas herramientas tecnológicas para maximizar sus beneficios mientras se minimizan los riesgos asociados (Tapalova et al., 2022).

2.2 Dificultades asociadas al uso de la IA en la educación

Aunque la inteligencia artificial aporta múltiples beneficios, es esencial abordar con cautela los posibles inconvenientes derivados de su aplicación en el ámbito universitario. La dependencia excesiva de la tecnología por parte del alumnado puede limitar el desarrollo de habilidades críticas y de resolución de problemas, (Zawacki-Richter et al., 2019). Además, la automatización de los procesos de aprendizaje puede reducir las interacciones humanas, afectando negativamente al desarrollo de competencias emocionales y sociales fundamentales, lo que podría desembocar en un proceso de deshumanización de la educación (Schaeffer, 2024).

Otro desafío relevante es la brecha digital, que se amplía con el uso de tecnologías avanzadas. No todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos adecuados o a conexiones de internet de alta velocidad, lo que genera desigualdades importantes (Salmerón Moreira et al., 2023). La implementación y el mantenimiento de sistemas basados en IA pueden representar un coste elevado para las instituciones educativas, lo que dificulta una adopción equitativa y sostenible de estas herramientas (Delgado et al., 2024).

2.2.1 Aspectos éticos del uso de la IA en la educación

El uso de inteligencia artificial en el entorno educativo también plantea importantes cuestiones éticas. La protección de la privacidad y de los datos personales es un punto clave que ha sido objeto de atención por parte de organismos europeos para mitigar posibles riesgos (Akgun y Greenhow, 2022).

La equidad en el acceso a la IA es otro aspecto crítico. Asegurar que todos los estudiantes puedan utilizar estas tecnologías en igualdad de condiciones resulta esencial para evitar perpetuar desigualdades preexistentes (De La Cruz et al., 2023).

Por otra parte, un uso inadecuado de estas herramientas puede distorsionar la finalidad de proyectos académicos como trabajos de fin de grado

o tesis doctorales. Es fundamental emplear la IA como un complemento en el proceso de creación, sin sustituir la investigación original.

2.2.2 Retos adicionales en la adopción de IA

El despliegue de nuevas tecnologías trae consigo dificultades que afectan tanto a los docentes como al personal administrativo. La brecha digital entre generaciones puede generar resistencia al cambio y dificultad para adaptarse a las nuevas prácticas pedagógicas (Aguilar et al., 2023). Giró-Gràcia y Sancho-Gil (2022) advierten sobre el «solucionismo tecnológico», la tendencia a considerar la tecnología como una solución universal, sin evaluar sus posibles efectos negativos. Promueven una reflexión crítica que equilibre los beneficios y riesgos de la IA en la educación.

La rápida evolución tecnológica también plantea el problema de la obsolescencia. Las innovaciones actuales pueden quedar desfasadas en poco tiempo, lo que obliga a las universidades a actualizar constantemente sus infraestructuras y capacitar a su personal (Sanabria-Navarro et al., 2023). Además, el uso continuado de IA para tareas repetitivas puede afectar a la capacidad analítica tanto de docentes como de estudiantes, por lo que debe utilizarse siempre con mesura y como complemento, no como sustituto de habilidades fundamentales.

2.2.3 Riesgos asociados a la evaluación automatizada con IA

El uso de IA para automatizar procesos de evaluación, como la generación de preguntas, actividades y rúbricas, ofrece múltiples ventajas, pero no está exento de riesgos. Uno de los mayores problemas es la falta de transparencia en los algoritmos utilizados, lo que puede generar desconfianza si los criterios de evaluación no están claramente definidos (García-Peñalvo, 2023b).

Otro riesgo significativo es la presencia de sesgos en los datos que alimentan los algoritmos, lo que puede dar lugar a evaluaciones injustas o discriminatorias (González-González, 2023). La excesiva dependencia de evaluaciones automatizadas limita las posibilidades de proporcionar retroalimentación personalizada y disminuye el potencial de las evaluaciones formativas. Por ello, se recomienda utilizar la IA como una herramienta

de apoyo en la creación de métodos de evaluación, pero siempre bajo la revisión y supervisión del docente.

En resumen, aunque la inteligencia artificial puede transformar positivamente la educación universitaria, su uso debe gestionarse de forma responsable. Los riesgos asociados a la evaluación académica, las cuestiones éticas y las dificultades técnicas exigen una reflexión crítica y el desarrollo de políticas claras que favorezcan una implementación equilibrada de estas tecnologías, siempre en beneficio de una educación justa y de calidad.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo ha sido desarrollado a partir de una revisión documental sistemática, centrada en el análisis de la literatura más relevante sobre el impacto de la inteligencia artificial en el ámbito de la educación superior. El objetivo ha sido identificar las oportunidades, problemáticas y consideraciones éticas relacionadas con la incorporación de la IA en las prácticas docentes universitarias, así como proponer alternativas y estrategias de uso responsable y eficiente.

3.1 Objetivos

Analizar el impacto de la inteligencia artificial en la docencia universitaria, proponiendo estrategias prácticas para su implementación eficiente y ética, con el fin de mejorar las tareas docentes, investigadoras, de gestión y transferencia de conocimiento.

Objetivos Específicos:

- Identificar las oportunidades y desafíos del uso de la IA en la educación superior, considerando sus implicaciones pedagógicas, éticas y metodológicas.
- Proponer estrategias y herramientas concretas para integrar la IA en las funciones docentes, desde la creación de rúbricas y actividades innovadoras hasta la personalización del aprendizaje y la revisión de trabajos académicos.
- Reflexionar sobre el papel de la IA en la educación, destacando la necesidad de un uso equilibrado que potencie la eficiencia docente

sin comprometer la interacción humana y el desarrollo crítico del estudiante.

3.2 Fase de recopilación de información

Para garantizar un análisis riguroso, se llevó a cabo una búsqueda de documentación en diversas fuentes académicas, principalmente en bases de datos especializadas como Scopus, Dialnet, Semantic Scholar y Google Scholar. Se priorizó la literatura más actual, seleccionando trabajos publicados entre 2018 y 2024.

La selección de los textos se realizó bajo los siguientes criterios:

- Publicaciones relacionadas con el uso de la IA en la educación universitaria, con especial énfasis en las herramientas digitales que pueden transformar las prácticas docentes.
- Estudios centrados en los retos éticos, sociales y educativos derivados de la integración de la IA en el aula.
- Propuestas prácticas y metodológicas que ofrezcan soluciones aplicadas a la mejora de los procesos de enseñanza y evaluación.

Se excluyeron aquellas fuentes que no se relacionaran directamente con el ámbito educativo o que tuvieran un enfoque exclusivamente técnico o computacional.

3.3 Fase de análisis y clasificación

Tras la recopilación inicial, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los documentos seleccionados. El proceso consistió en una lectura crítica para identificar las principales categorías temáticas, que fueron organizadas de la siguiente manera:

- Conceptualización de la inteligencia artificial en el ámbito educativo.
- Identificación de problemáticas éticas, como la privacidad, la brecha digital y el riesgo de deshumanización de la docencia.
- Propuestas para el uso eficiente de la IA en la mejora de las tareas docentes, con especial atención a la generación de rúbricas, la automatización de procesos y el diseño de actividades innovadoras.

La metodología se centró en la identificación de patrones comunes y tendencias significativas en la literatura, permitiendo estructurar una propuesta coherente y práctica para la integración de la IA en el contexto universitario.

3.4 Fase de síntesis y redacción

La información recogida fue sistematizada y organizada en bloques temáticos que permiten una visión completa y estructurada del tema tratado. Se optó por un enfoque equilibrado, combinando el análisis teórico con la exposición de ejemplos prácticos que faciliten la comprensión y aplicación de las propuestas presentadas.

Se incluyó, además, un análisis crítico de las problemáticas identificadas, destacando la necesidad de una implementación reflexiva y controlada de la inteligencia artificial en el entorno universitario, siempre desde una perspectiva ética y orientada a la mejora continua de la calidad educativa.

3.5 Limitaciones

Este trabajo se basa en una revisión de literatura sin la inclusión de datos empíricos propios, lo que puede limitar la aplicabilidad directa de algunas conclusiones a contextos específicos. Futuras investigaciones podrían centrarse en estudios de campo que validen empíricamente las propuestas aquí planteadas, especialmente en lo relacionado con el impacto de la IA en la evaluación académica y en la personalización del aprendizaje.

4. PROPUESTA: USO EFICIENTE DE LA IA EN LAS TAREAS DOCENTES

Tras analizar las principales problemáticas asociadas a la utilización de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, es fundamental proponer estrategias sostenibles y éticamente responsables que faciliten la integración de esta tecnología en el entorno universitario. La labor docente se organiza tradicionalmente en cuatro grandes áreas:

- La docencia.

- La investigación.
- La gestión.
- La transferencia.

La inclusión de la inteligencia artificial en el ámbito educativo ofrece una gran oportunidad para mejorar diferentes labores docentes, aumentando la eficacia y elevando la calidad del proceso educativo. Esto no significa que un docente pueda ser sustituido por la inteligencia artificial (Castaneda, 2023); pero implica que las labores más repetitivas que lastran la productividad puedan ser ejecutadas desde procesos más sencillos liberando un espacio temporal para actividades que requieran de un mayor esfuerzo por parte del docente (Meylani, 2024). Según De la Cruz et al. (2023) la carga de trabajo de los docentes, que incluye supervisar el rendimiento académico, calificar tareas y preparar lecciones, puede beneficiarse de la implementación de tecnologías de IA, permitiendo a los educadores centrarse más en la enseñanza y el apoyo individualizado a los estudiantes. Para ello, este artículo orientará su propuesta en la resolución de ocho tareas de la labor docente que se pueden simplificar con el uso de la inteligencia artificial de manera adecuada.

4.1 Docencia: generación rúbricas de evaluación

La elaboración de rúbricas de evaluación se ha consolidado como una herramienta indispensable para garantizar la coherencia y la transparencia en la valoración del aprendizaje. Estas rúbricas permiten a los docentes definir criterios claros, ofreciendo a los estudiantes una visión precisa sobre las expectativas de cada actividad. Sin embargo, su desarrollo requiere tiempo y una reflexión cuidadosa para ajustarse a las particularidades de cada contexto educativo y competencia a evaluar.

La inteligencia artificial puede facilitar este proceso al automatizar la generación de rúbricas a partir de parámetros definidos previamente por el docente. Aunque estas herramientas permiten ahorrar tiempo y mejorar la precisión, resulta imprescindible una revisión final para asegurar que las rúbricas reflejen fielmente los objetivos pedagógicos y las necesidades del grupo de estudiantes.

Ventajas del uso de IA en la creación de rúbricas

- **Mayor coherencia y precisión:** Los algoritmos de IA pueden analizar datos históricos de evaluaciones para detectar patrones y ofrecer criterios más uniformes, reduciendo la variabilidad en las calificaciones.
- **Adaptación a distintos formatos:** Las rúbricas generadas con IA pueden ajustarse a diferentes niveles educativos y tipos de actividades, desde proyectos prácticos hasta trabajos escritos y exposiciones orales.
- **Optimización del tiempo:** La automatización alivia parte de la carga de trabajo del docente, permitiéndole centrarse en otras tareas, como el asesoramiento personalizado o la innovación metodológica.
- **Retroalimentación rápida:** La IA no solo genera rúbricas, sino que también facilita la recopilación de datos de evaluación, lo que permite ajustes inmediatos para mejorar la calidad del proceso.

Implementación Práctica

Para sacar el máximo provecho de estas herramientas, es fundamental que los docentes reciban formación básica sobre su uso (Sánchez et al., 2023). El primer paso consiste en definir claramente los objetivos de la evaluación y los criterios esenciales que deben incluirse en la rúbrica. Herramientas de IA, como las integradas en sistemas de aprendizaje virtual, pueden generar una versión preliminar del documento, que el docente debe revisar para asegurar su coherencia con el plan de estudios.

Una buena práctica es realizar una prueba piloto de la rúbrica antes de su aplicación generalizada, para identificar posibles ajustes y garantizar que cumpla con los estándares pedagógicos del curso.

4.2 Docencia: creación de técnicas de evaluación

El diseño de técnicas de evaluación constituye un elemento esencial para medir el progreso del aprendizaje y verificar que se cumplan los objetivos de cada asignatura. Esta tarea requiere una planificación cuidadosa y una inversión significativa de tiempo, ya que es fundamental que las preguntas y actividades evaluativas sean claras, pertinentes y

ajustadas a las competencias a desarrollar. Además, es crucial evitar ambigüedades y garantizar que las pruebas estén alineadas con el nivel de dificultad esperado para cada curso.

Las técnicas de evaluación abarcan un amplio abanico de formatos, como preguntas de opción múltiple, verdadero/falso, preguntas de desarrollo y la creación de casos prácticos. En este contexto, la incorporación de la inteligencia artificial (IA) puede simplificar y agilizar el proceso, proporcionando propuestas preliminares que el docente puede revisar y ajustar según las necesidades específicas de su asignatura (García-Peñalvo, 2023b).

Ventajas de la creación automatizada de técnicas de evaluación

- **Producción rápida y eficiente:** Las herramientas de IA permiten generar numerosas preguntas en cuestión de segundos, reduciendo significativamente el tiempo dedicado a esta tarea. Esto facilita al docente disponer de un repertorio variado de preguntas en poco tiempo, lo que favorece el dinamismo en las evaluaciones (García-Peñalvo, 2023b).
- **Diversificación de formatos:** La IA ofrece la posibilidad de generar preguntas de diferentes tipos, como opción múltiple, verdadero/falso o estudios de caso, adaptándose a las características del curso y proporcionando enfoques más variados para evaluar el aprendizaje.
- **Personalización y ajuste del nivel de dificultad:** Las preguntas pueden adaptarse a distintos niveles académicos, desde conceptos básicos hasta cuestiones avanzadas, y centrarse en áreas específicas donde el alumnado necesite mayor refuerzo, proporcionando así una evaluación más precisa y diferenciada (De la Cruz et al., 2023).
- **Reducción del sesgo humano:** Automatizar la creación de preguntas disminuye la posibilidad de repetir patrones subjetivos que pueden introducir sesgos en las evaluaciones, promoviendo una mayor equidad y objetividad.

Implementación Práctica

Para aplicar de forma efectiva la creación automatizada de técnicas de evaluación, es fundamental utilizar herramientas de IA que permitan trabajar

directamente con los materiales del curso. Aplicaciones como ChatGPT o NotebookLM ofrecen la posibilidad de cargar documentos, como apuntes y presentaciones, y generar preguntas basadas en su análisis.

El primer paso consiste en definir un *prompt* estructurado y detallado, que incluya las siguientes especificaciones:

- Qué se quiere evaluar: Indicar el contenido o concepto específico sobre el que se generarán las preguntas.
- Cómo se quiere evaluar: Especificar el tipo de pregunta deseada (test, desarrollo, casos prácticos, etc.).
- Desde la perspectiva de quién: Establecer el nivel académico (primer año de grado, máster, formación profesional) para ajustar el grado de dificultad.

También es importante detallar el número de opciones en las preguntas de opción múltiple, evitando respuestas ambiguas como «todas las anteriores son correctas», y solicitar una justificación de la respuesta correcta para facilitar el proceso de revisión.

Una vez generadas las preguntas, el docente debe revisarlas exhaustivamente para garantizar su coherencia, corrección gramatical y adecuación a los objetivos de aprendizaje. En el caso de las preguntas de desarrollo, se puede solicitar a la IA una respuesta básica que sirva como ejemplo, lo que facilita la creación de guías de corrección o rúbricas específicas para cada evaluación.

4.3 Docencia: propuestas de actividades innovadoras

En el contexto de la enseñanza universitaria, el diseño de actividades innovadoras es clave para fomentar la participación activa del estudiantado y estimular un aprendizaje significativo. La transformación de las metodologías tradicionales y la integración de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, ofrecen una oportunidad única para crear experiencias educativas más dinámicas, adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes y alineadas con los objetivos del curso.

Las herramientas basadas en IA pueden facilitar el desarrollo de actividades personalizadas, como simulaciones, juegos educativos y ejercicios

basados en escenarios reales, que no solo refuerzan el conocimiento teórico, sino que también desarrollan habilidades transversales como el pensamiento crítico y la creatividad (Ocaña-Fernández et al., 2019). Estas actividades no sustituyen las metodologías tradicionales, pero las enriquecen mediante nuevas perspectivas pedagógicas.

Ventajas de las actividades innovadoras con IA

- **Personalización del aprendizaje:** Las aplicaciones de IA permiten adaptar las actividades a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, ofreciendo experiencias más personalizadas y aumentando las posibilidades de éxito académico (Ocaña-Fernández et al., 2019).
- **Interactividad y motivación:** El uso de simulaciones interactivas y entornos inmersivos hace que el aprendizaje sea más atractivo y fomenta la participación activa del estudiantado.
- **Retroalimentación inmediata:** Las herramientas de IA pueden proporcionar evaluaciones instantáneas sobre el progreso en las actividades, facilitando ajustes en tiempo real y mejorando el proceso de aprendizaje.
- **Desarrollo de habilidades transversales:** Al participar en actividades diseñadas con IA, los estudiantes no solo refuerzan el contenido académico, sino que también adquieren competencias digitales, habilidades de resolución de problemas y capacidades de análisis crítico.

Implementación Práctica

El primer paso para implementar actividades innovadoras con IA es definir claramente los objetivos de aprendizaje y seleccionar la herramienta más adecuada para cada contexto. Por ejemplo, un asistente virtual puede ser útil para diseñar escenarios interactivos en los que el alumnado aplique los conocimientos impartidos en clase.

Otra estrategia consiste en solicitar a la IA que evalúe actividades previamente diseñadas y proponga mejoras. Herramientas como NotebookLM o ChatGPT permiten analizar materiales y generar propuestas ajustadas a los objetivos de la asignatura, facilitando la innovación continua en la

práctica docente. Además, estas actividades pueden incluir el uso crítico de la IA como parte del proceso de aprendizaje, enseñando a los estudiantes a verificar y contrastar la información generada por estas herramientas.

Finalmente, es esencial recopilar el feedback del alumnado para evaluar el impacto de estas actividades y ajustarlas en futuras ediciones del curso. Este enfoque garantiza una mejora continua y promueve una integración más eficaz de la IA en el proceso educativo.

4.4 Docencia: consulta de metodologías de mejora

La innovación pedagógica y la mejora continua de las prácticas docentes son elementos esenciales para garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la carga administrativa y la repetición de ciertas metodologías pueden dificultar que los docentes revisen y actualicen sus estrategias didácticas. Revisar y evaluar periódicamente las metodologías utilizadas permite identificar si siguen siendo adecuadas para los objetivos del curso y el perfil del alumnado.

En este contexto, la inteligencia artificial se presenta como una herramienta clave para facilitar el acceso a nuevas metodologías, realizar comparaciones y proponer mejoras personalizadas según el contexto específico del aula. La IA no solo permite consultar metodologías innovadoras, sino también ofrecer recomendaciones adaptadas a las características del grupo de estudiantes y a las necesidades detectadas en la práctica docente (García-Peñalvo, 2023a).

Beneficios de la consulta de metodologías de mejora mediante IA

- Acceso a información actualizada y relevante: las herramientas de IA son capaces de analizar grandes volúmenes de datos y revisar literatura académica reciente, estudios de caso y artículos científicos para proporcionar información actualizada sobre buenas prácticas y tendencias educativas emergentes.
- Recomendaciones personalizadas: una de las mayores ventajas de la IA es su capacidad para generar recomendaciones ajustadas a las necesidades del contexto educativo, considerando aspectos como el

perfil del estudiantado, el nivel de formación y las áreas de mejora previamente identificadas (García-Peñalvo, 2023a).

- Síntesis y resúmenes eficientes: la IA puede resumir y organizar grandes cantidades de información, facilitando la comprensión de nuevas metodologías por parte del docente. Esto es especialmente útil para aquellos con limitaciones de tiempo, ya que pueden acceder rápidamente a resúmenes claros y concisos.
- Evaluación comparativa: las herramientas de IA permiten comparar diferentes metodologías, destacando sus pros y contras y los resultados esperados. Este análisis comparativo ayuda a tomar decisiones fundamentadas sobre qué enfoques adoptar en cada asignatura.

Implementación Práctica

Para integrar de manera efectiva la consulta de metodologías mediante IA, es necesario utilizar aplicaciones que permitan búsquedas específicas sobre estrategias pedagógicas. Herramientas con módulos de IA, como asistentes virtuales o plataformas de gestión del aprendizaje, pueden procesar las necesidades del docente y proporcionar sugerencias relevantes.

El primer paso para una implementación adecuada es definir claramente el área de mejora o el objetivo pedagógico. Por ejemplo, si el objetivo es fomentar la participación activa del alumnado, la IA puede recomendar metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el *flipped classroom* o el aprendizaje colaborativo.

Otra estrategia útil es utilizar la IA para realizar un análisis comparativo de las metodologías ya aplicadas, identificando sus puntos fuertes y proponiendo ajustes o combinaciones con enfoques más recientes. Esta información puede ser revisada y evaluada por el docente para seleccionar la mejor estrategia para su asignatura.

Finalmente, es fundamental recopilar feedback del alumnado tras la implementación de nuevas metodologías, evaluando su impacto y realizando los ajustes necesarios. Este proceso de retroalimentación garantiza una mejora continua y una adaptación más efectiva a las necesidades educativas cambiantes.

4.5 Docencia: generación de esquemas resumen

La capacidad de síntesis es una habilidad clave en el ámbito docente y académico. Elaborar esquemas resumen facilita la organización y comprensión de conceptos complejos, permitiendo a los estudiantes estructurar grandes volúmenes de información de manera clara y efectiva. Estos esquemas no solo ayudan a visualizar las relaciones entre distintos conceptos, sino que también son herramientas valiosas para consolidar el aprendizaje.

Tradicionalmente, la creación de esquemas es una tarea que requiere tiempo y esfuerzo. Los docentes deben analizar el contenido, identificar las ideas clave y organizar la información en un formato coherente. En este contexto, las herramientas de inteligencia artificial (IA) ofrecen soluciones innovadoras, permitiendo la generación automática de esquemas a partir de textos extensos o documentación técnica. Estas herramientas no solo agilizan el proceso, sino que también ofrecen posibilidades de personalización según las necesidades del usuario (Torres et al., 2023).

Ventajas de la generación de esquemas con IA

- **Síntesis precisa y coherente:** las herramientas basadas en IA son capaces de analizar textos complejos y extraer las ideas principales, organizando el contenido de forma coherente y estructurada. Esto ayuda a evitar errores de interpretación y garantiza la precisión del esquema generado.
- **Ahorro de tiempo:** la automatización del proceso reduce significativamente el tiempo necesario para crear esquemas manualmente, permitiendo que docentes y estudiantes se concentren en otras tareas más estratégicas.
- **Personalización del contenido:** la IA puede adaptar el nivel de detalle y la estructura del esquema según las preferencias del usuario, ajustándose a diferentes niveles educativos y tipos de asignatura (Torres et al., 2023).
- **Accesibilidad y formatos atractivos:** los esquemas generados por IA pueden presentarse en distintos formatos (mapas conceptuales, diagramas jerárquicos, tablas comparativas) y exportarse como documentos editables, lo que facilita su reutilización y adaptación posterior.

Implementación Práctica

Para aprovechar al máximo las herramientas de IA en la generación de esquemas, es esencial definir previamente el objetivo del esquema y seleccionar el contenido que se desea sintetizar. Muchas aplicaciones permiten cargar documentos completos (incluso de más de 10.000 palabras) y generan automáticamente un esquema organizado en categorías clave. Algor es una buena aplicación que realiza esta función.

El siguiente paso es personalizar el esquema generado, ajustando los conceptos para adaptarlos a las necesidades del curso. Las herramientas más avanzadas ofrecen opciones de edición, lo que permite reorganizar el contenido, añadir notas adicionales o eliminar información irrelevante. Estas funcionalidades son especialmente útiles para crear recursos de estudio adaptados a cada asignatura.

Por ejemplo, un docente puede cargar un artículo científico y solicitar a la IA que genere un esquema jerárquico que resuma las secciones principales del texto, destacando los argumentos clave y las conclusiones. Posteriormente, el esquema puede revisarse y modificarse para garantizar su coherencia pedagógica antes de compartirlo con el alumnado.

Finalmente, es recomendable utilizar estos esquemas como base para actividades de aprendizaje activo, debates o ejercicios colaborativos en el aula. De esta forma, no solo se mejora la comprensión del contenido, sino que también se fomenta la participación y el trabajo en equipo, enriqueciendo el proceso educativo.

4.6 Docencia: confección de presentaciones

En el entorno universitario, el dominio de la creación de presentaciones es esencial para comunicar contenidos complejos de manera clara y visualmente atractiva. Una presentación bien estructurada no solo facilita la comprensión del contenido, sino que también ayuda a mantener la atención del público, especialmente cuando se trata de conceptos teóricos o datos técnicos.

Tradicionalmente, la elaboración de presentaciones requiere una importante inversión de tiempo y esfuerzo, desde la selección del contenido hasta el diseño visual y el formato final. Sin embargo, la inteligencia artificial

ofrece herramientas que simplifican este proceso, generando presentaciones de forma automática a partir de materiales previos y proponiendo estructuras lógicas, resúmenes visuales y recomendaciones de diseño. Aunque estas herramientas son un gran apoyo, es fundamental que el docente revise y ajuste el producto final para garantizar su coherencia pedagógica y adecuación al contexto educativo.

Ventajas de la confección de presentaciones con IA

- **Optimización del contenido:** las herramientas de IA pueden analizar grandes volúmenes de material educativo y estructurar las ideas principales en una secuencia lógica y coherente. Esto garantiza que las presentaciones se centren en los aspectos clave, evitando la sobrecarga de información.
- **Diseño visual atractivo:** los algoritmos avanzados de IA ofrecen plantillas predefinidas, paletas de colores armoniosas y sugerencias para la disposición de los elementos visuales, mejorando la estética y facilitando la comprensión del contenido.
- **Ahorro de tiempo:** automatizar tareas como el formato y la disposición de las diapositivas permite a los docentes dedicar más tiempo a la preparación del contenido y la revisión crítica de la información.
- **Personalización del diseño:** las herramientas de IA permiten adaptar el diseño de las presentaciones según el nivel académico del público objetivo, ajustando tanto el contenido como el estilo visual a las características particulares de la audiencia.
- **Integración de elementos multimedia:** además de estructurar el contenido textual, algunas aplicaciones de IA pueden sugerir gráficos, imágenes y vídeos relacionados con el tema, enriqueciendo la presentación y haciéndola más interactiva.

Implementación Práctica

Para integrar la IA en la creación de presentaciones, es fundamental seleccionar herramientas adecuadas, como Beautiful.ai o Gamma. Estas aplicaciones permiten cargar documentos o materiales previos y generan automáticamente diapositivas estructuradas en base al contenido proporcionado.

El proceso comienza definiendo los objetivos de la presentación y seleccionando el contenido clave que se desea incluir. Una vez que la IA genera una versión preliminar, el docente debe revisar cada diapositiva para asegurarse de que el contenido sea claro, coherente y apropiado para el público al que va dirigido. Se recomienda eliminar redundancias, verificar la precisión de los datos y ajustar el lenguaje utilizado para adaptarlo al nivel del grupo.

Aunque las herramientas de IA ofrecen plantillas predefinidas, es importante garantizar que el estilo visual sea coherente con la identidad del curso o institución. Además, las notas del presentador pueden añadirse para complementar el contenido visual y proporcionar explicaciones más detalladas durante la exposición.

Finalmente, estas presentaciones pueden integrarse en plataformas de aprendizaje virtual o utilizarse en actividades interactivas, mejorando la experiencia educativa y facilitando el acceso del alumnado a materiales de apoyo bien estructurados.

4.7 Gestión: creación de *bots* para explicar tareas repetitivas

La gestión de tareas repetitivas es uno de los aspectos más demandantes para los docentes universitarios, especialmente cuando se trata de responder preguntas frecuentes, recordar fechas importantes o explicar procedimientos administrativos de manera reiterada. En este contexto, la inteligencia artificial permite la creación de *bots*, herramientas que pueden automatizar estas funciones y mejorar significativamente la eficiencia en la comunicación con los estudiantes.

¿Qué es un *bot*?

Un *bot* es una aplicación de software diseñada para interactuar con los usuarios de forma automática y natural, simulando una conversación humana (Inestroza Murillo, 2021). También se le conoce como agente conversacional, y puede actuar a través de texto o incluso en formato de video para ofrecer respuestas personalizadas y realizar tareas específicas según las entradas que recibe. Existen diversas opciones para su uso en el ámbito educativo, desde simples *chatbots* que responden preguntas hasta aplicaciones más avanzadas que generan explicaciones en video a partir de un texto introducido previamente por el docente.

Ventajas de los *bots* educativos

- Disponibilidad continua: los *bots* pueden responder de manera inmediata en cualquier momento, facilitando el acceso a información clave y reduciendo la dependencia del contacto directo con el docente.
- Personalización de respuestas: aunque ofrecen información predefinida, los *bots* pueden ajustarse a diferentes contextos académicos, proporcionando respuestas adaptadas a las necesidades de cada asignatura.
- Optimización del tiempo: automatizar tareas repetitivas disminuye la carga administrativa del docente, mejorando la eficiencia general de la gestión académica.
- Mejora en la comunicación: los *bots* estructuran la información de forma clara y organizada, reduciendo las dudas recurrentes y mejorando la experiencia del usuario.

Implementación Práctica

El primer paso para la creación de un *bot* es definir el tipo de información que se desea comunicar. Por ejemplo, un docente puede redactar un texto explicando las instrucciones para entregar un trabajo final y cargar este contenido en una plataforma de *bots*. Herramientas avanzadas incluso permiten generar videos en los que un avatar virtual explica la información de forma detallada y visual.

Estos *bots* pueden integrarse en el campus virtual o enviarse directamente por correo electrónico, proporcionando acceso constante a la información. Es importante evaluar periódicamente su eficacia, recoger feedback del alumnado y ajustar el contenido según las necesidades emergentes para garantizar su utilidad a largo plazo.

4.8 Gestión: diseño de metodologías de estudio para alumnos

El diseño de metodologías de estudio personalizadas es clave para mejorar el rendimiento académico, especialmente en un entorno donde las necesidades de aprendizaje pueden ser muy diversas. Cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que hace imprescindible la adopción de estrategias adaptadas a sus características individuales. En este

contexto, la inteligencia artificial permite desarrollar metodologías basadas en datos que ofrecen soluciones personalizadas, optimizando el proceso de aprendizaje (Peña et al., 2020).

La IA no solo facilita la identificación de dificultades específicas, sino que también sugiere técnicas de estudio adaptadas a las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Además, permite detectar posibles problemas de aprendizaje o indicadores de discapacidad, facilitando intervenciones tempranas y ajustadas a las necesidades particulares.

Ventajas de la IA en el diseño de metodologías de estudio

- Personalización del aprendizaje: la IA analiza el rendimiento académico y los patrones de estudio de cada estudiante para generar perfiles personalizados, proporcionando estrategias adaptadas a sus necesidades.
- Identificación de lagunas de conocimiento: permite detectar áreas de dificultad y ofrecer soluciones específicas para superarlas, mejorando la precisión de las técnicas de estudio.
- Recomendaciones basadas en evidencia: utiliza datos de investigaciones educativas recientes para recomendar métodos respaldados científicamente, como la práctica distribuida o el aprendizaje activo.
- Retroalimentación constante: proporciona información en tiempo real sobre el progreso del estudiante, permitiendo ajustar las estrategias de estudio de manera continua.
- Corrección de errores frecuentes: herramientas de IA pueden analizar documentos y señalar errores comunes en redacción, gramática y estructura, ayudando al estudiante a mejorar sus habilidades de escritura.

Implementación Práctica

El proceso comienza con la recopilación de datos sobre el rendimiento y los hábitos de estudio del estudiante, que se introducen en una plataforma de IA para su análisis. A partir de estos datos, la herramienta genera un plan de estudio personalizado que incluye recomendaciones específicas para mejorar el rendimiento.

Un ejemplo práctico es el uso de plataformas de aprendizaje adaptativo, que ajustan automáticamente el contenido y las actividades en función del progreso del estudiante. Estas plataformas pueden proporcionar informes detallados sobre las áreas que requieren mayor atención y sugerir recursos adicionales para reforzar el aprendizaje.

Es esencial revisar y actualizar continuamente estas metodologías, incorporando la retroalimentación del propio estudiante para garantizar su efectividad. Al final del proceso, las herramientas de IA no solo promueven un aprendizaje más eficiente, sino que también empoderan a los estudiantes, haciéndolos más conscientes de sus propias fortalezas y áreas de mejora.

4.9 Investigación: soporte a la investigación y revisión de artículos científicos

El ámbito de la investigación académica constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo universitario. Sin embargo, el avance del conocimiento científico se enfrenta al reto constante de manejar un volumen creciente de información y de asegurar la precisión y organización de datos complejos a lo largo de todo el proceso investigativo. En este contexto, la inteligencia artificial se ha convertido en un recurso clave para optimizar y agilizar las distintas etapas de la investigación, desde la revisión bibliográfica hasta el análisis estadístico y la redacción final de resultados.

El uso de IA no solo facilita la identificación de fuentes relevantes, sino que también mejora la gestión y el procesamiento de datos masivos, aportando nuevas perspectivas mediante el descubrimiento de patrones que podrían pasar desapercibidos en un análisis manual. Además, estas herramientas permiten reducir el tiempo dedicado a tareas repetitivas, permitiendo que los investigadores se concentren en los aspectos críticos de sus estudios.

Ventajas del uso de la IA como soporte a la investigación

- Revisión bibliográfica rápida y precisa: herramientas de IA pueden escanear múltiples bases de datos académicas para localizar estudios recientes y relevantes en cuestión de segundos. Esto permite al investigador acceder rápidamente a literatura actualizada, mejorando la calidad de su marco teórico (Meylani, 2024).

- **Análisis avanzado de datos:** algoritmos de IA pueden procesar grandes volúmenes de datos, identificando correlaciones y tendencias clave en estudios cuantitativos o de gran escala. Esta capacidad acelera el análisis y reduce el margen de error.
- **Detección de inconsistencias y revisión de calidad:** aplicaciones de IA pueden revisar textos académicos para identificar errores recurrentes, duplicidades o incoherencias, ayudando a asegurar la integridad y coherencia del documento final (Peña et al., 2020).
- **Traducción y análisis multilingüe:** en investigaciones internacionales, la IA facilita la traducción automática de documentos, lo que permite a los investigadores trabajar con fuentes en varios idiomas de forma más eficiente.
- **Redacción asistida y generación de resúmenes:** herramientas de IA pueden colaborar en la redacción de artículos científicos, sugiriendo estructuras claras y generando resúmenes a partir de documentos extensos, simplificando la elaboración de informes y manuscritos académicos.
- **Verificación de citas y referencias:** la IA puede revisar las referencias citadas en el texto para comprobar su coherencia y validez, identificando posibles errores de formato o citas faltantes, lo que garantiza la precisión bibliográfica del artículo.
- **Análisis de coherencia estructural:** las aplicaciones de IA pueden evaluar la estructura general del artículo, verificando que las secciones (introducción, metodología, resultados y discusión) estén correctamente organizadas y alineadas con el objetivo del estudio.
- **Detección de plagio y duplicidades:** una de las funciones más útiles de la IA es la comparación del texto con bases de datos científicas para detectar similitudes con otros documentos, lo que ayuda a prevenir el plagio no intencional y garantiza la originalidad del contenido.

Implementación Práctica

La integración de la IA en el proceso investigativo debe partir de una identificación clara de las necesidades del proyecto. Si el objetivo principal es agilizar la revisión bibliográfica, herramientas como Semantic Scholar o

ResearchRabbit pueden resultar especialmente útiles. Por otro lado, para el análisis de datos complejos, plataformas como KNIME o RapidMiner ofrecen soluciones avanzadas y resultados visuales de fácil interpretación.

El proceso de implementación comienza con la introducción de datos específicos en la herramienta seleccionada. En el caso de una búsqueda bibliográfica, es esencial definir palabras clave y filtros adecuados para obtener resultados precisos. Cuando se trabaja con grandes conjuntos de datos, la IA puede procesarlos rápidamente y generar visualizaciones que revelen patrones y relaciones relevantes.

Una vez obtenidos los resultados, es fundamental que el investigador realice una validación rigurosa para garantizar la pertinencia y precisión de la información. Las recomendaciones proporcionadas por la IA deben ser complementadas por el juicio crítico del investigador, asegurando un equilibrio entre el uso de tecnología y el criterio humano.

4.10 Investigación: orientación en pruebas estadísticas

En el desarrollo de investigaciones académicas, el uso de pruebas estadísticas es fundamental para validar hipótesis y garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos. La correcta selección, ejecución e interpretación de estas pruebas puede marcar la diferencia entre conclusiones sólidas y errores metodológicos significativos. Sin embargo, para muchos investigadores, la estadística avanzada representa un desafío técnico complejo que demanda tiempo y un conocimiento especializado.

En este contexto, la inteligencia artificial se convierte en una herramienta poderosa para facilitar la orientación en el uso de pruebas estadísticas. La IA no solo sugiere las pruebas más adecuadas para cada tipo de datos y diseño de investigación, sino que también ejecuta cálculos avanzados, reduce el riesgo de errores y ofrece visualizaciones comprensibles para facilitar la interpretación de resultados.

Ventajas del uso de la IA en la orientación estadística

- Selección automatizada de pruebas estadísticas: las herramientas de IA pueden analizar las características de los datos y recomendar las pruebas más apropiadas, como pruebas paramétricas o no paramétricas, regresiones lineales o modelos más complejos,

asegurando que la metodología estadística sea coherente con los objetivos del estudio.

- **Simplificación del análisis de datos complejos:** la IA facilita la realización de cálculos avanzados en grandes conjuntos de datos, reduciendo el riesgo de errores manuales y proporcionando resultados precisos en menor tiempo.
- **Interpretación clara de resultados:** una de las grandes aportaciones de la IA es su capacidad para presentar los resultados estadísticos en formatos visuales intuitivos, como gráficos y diagramas interactivos, que facilitan la comprensión de tendencias y relaciones clave en los datos.
- **Detección de anomalías y patrones ocultos:** al procesar grandes volúmenes de datos, los algoritmos de IA pueden identificar anomalías y patrones que podrían pasar desapercibidos en un análisis manual, ayudando a los investigadores a enriquecer sus conclusiones.
- **Asistencia en la redacción de informes estadísticos:** algunas herramientas de IA generan automáticamente informes preliminares que explican los resultados de las pruebas estadísticas, incluyendo interpretaciones de los coeficientes y significancia, lo que ahorra tiempo y mejora la presentación del estudio.

Implementación Práctica

El uso de IA en la orientación estadística comienza con la recopilación y organización de los datos relevantes para el estudio. Los investigadores deben asegurarse de que los datos estén limpios y estructurados antes de introducirlos en las herramientas de análisis impulsadas por IA. Herramientas como SPSS con asistente de IA, JASP, RStudio con plugins de IA o Orange Data Mining son excelentes opciones para este tipo de trabajo.

Una vez que los datos han sido procesados, la herramienta seleccionada ofrece recomendaciones sobre las pruebas estadísticas más apropiadas. La IA genera resultados visuales que simplifican la interpretación, ayudando a los investigadores a detectar relaciones significativas y patrones clave.

El último paso es la revisión crítica de los resultados. Aunque la IA facilita el proceso, el investigador debe interpretar los datos desde un enfoque contextual, asegurándose de que las conclusiones reflejen con precisión la realidad estudiada.

4.11 Transferencia: tutorización y corrección de Trabajos de Final de Estudios

La tutorización de los Trabajos de Final de Estudios (TFE), ya sean de grado, máster o doctorado, es un proceso clave en el desarrollo académico de los estudiantes. A través de esta actividad, el docente guía al estudiante en la definición del problema de investigación, la formulación de objetivos, el uso de metodologías adecuadas y la redacción del documento final. Sin embargo, la tutorización de múltiples estudiantes puede convertirse en un proceso complejo y demandante, especialmente en momentos clave del curso, cuando se presentan varias entregas simultáneamente.

La inteligencia artificial se presenta como una herramienta que puede complementar la labor del tutor, proporcionando recursos que ayudan tanto al estudiante como al docente a optimizar las distintas etapas del TFE. Desde la planificación inicial hasta la revisión de borradores y la generación de bibliografía automatizada, la IA ofrece soluciones prácticas para mejorar la organización, la calidad del trabajo y la retroalimentación continua.

Ventajas del uso de la IA en la tutorización de TFE

- **Análisis de originalidad y detección de plagio:** la IA puede detectar similitudes con otros documentos, garantizando la originalidad del contenido y ayudando al estudiante a reformular fragmentos que puedan considerarse poco originales.
- **Asistencia en la estructuración del trabajo:** las herramientas de IA pueden ayudar a los estudiantes a organizar sus ideas, generar esquemas iniciales y estructurar el contenido del TFE siguiendo modelos estándar aceptados por las instituciones académicas. Esto facilita el comienzo del proyecto, que suele ser una de las etapas más complejas.
- **Corrección gramatical y estilística:** las herramientas de IA pueden identificar errores de sintaxis, gramática y puntuación, así como

sugerir mejoras en el estilo académico del texto, asegurando que el documento cumpla con las normas de redacción científica exigidas por la institución.

- **Detección de plagio y análisis de originalidad:** una de las funciones más valiosas de la IA es la detección de similitudes con otros documentos. Herramientas como Turnitin o iThenticate pueden comparar el texto con millones de documentos y bases de datos, asegurando la originalidad del contenido y ayudando a los estudiantes a corregir posibles coincidencias antes de la entrega final.
- **Retroalimentación constante y personalizada:** algunas aplicaciones de IA ofrecen comentarios sobre la estructura del texto, el uso de datos y la claridad de los argumentos, proporcionando retroalimentación inmediata que facilita las correcciones antes de la revisión final por parte del tutor.
- **Revisión de referencias bibliográficas:** la IA puede revisar la coherencia en las citas y referencias bibliográficas, asegurando que todas las fuentes mencionadas en el texto estén correctamente citadas en el formato requerido (APA, MLA, Chicago, entre otros).
- **Sugerencias de mejora basadas en evidencia:** algunas herramientas avanzadas ofrecen recomendaciones específicas para mejorar la argumentación o la presentación de resultados, lo que permite al estudiante refinar sus ideas y fortalecer sus conclusiones.

Implementación Práctica

En la fase de planificación, herramientas como Scrivener o Notion AI pueden ayudar a los estudiantes a organizar sus ideas, crear esquemas y definir las secciones clave del trabajo, facilitando la redacción inicial. Estas aplicaciones también permiten generar cronogramas de trabajo, asegurando una adecuada gestión del tiempo.

En las fases de redacción y revisión preliminar, el uso de asistentes de corrección como Grammarly Premium, ProWritingAid o Ginger Software permite detectar errores lingüísticos, problemas de coherencia y fallos en la construcción de párrafos. Estas herramientas ofrecen sugerencias detalladas para mejorar el estilo y la precisión del texto. Sin embargo, es esencial que el tutor supervise este proceso para validar las correcciones

propuestas por la IA y asegurar que se mantenga la coherencia metodológica y conceptual del trabajo.

En la revisión estructural, la IA puede actuar como un apoyo para reorganizar el contenido del documento y garantizar la coherencia interna de las secciones. Aplicaciones como Scrivener facilitan la reestructuración del texto y permiten ajustar el orden de las ideas según los objetivos del TFE. Sistemas de detección de plagio, como Turnitin, son esenciales en esta fase para validar la originalidad del trabajo y evitar problemas relacionados con la integridad académica.

Para la gestión de referencias, programas como Zotero, EndNote o Mendeley aseguran una correcta citación y ayudan a estructurar bibliografías en el formato requerido por la institución académica, simplificando una tarea que suele ser compleja y propensa a errores.

Finalmente, el tutor debe proporcionar un informe detallado al estudiante, destacando las áreas mejoradas y las sugerencias adicionales para la versión final del trabajo. El uso de IA no debe sustituir el proceso de orientación personal, sino complementarlo, asegurando que el estudiante desarrolle pensamiento crítico y habilidades de escritura autónoma. Esta combinación equilibrada entre tecnología y acompañamiento académico fortalece el proceso de transferencia de conocimiento y garantiza la calidad del trabajo final.

5. CONCLUSIONES

Este artículo ofrece un marco práctico y reflexivo para la integración de la IA en el ámbito universitario, proporcionando herramientas y estrategias que pueden servir de guía para docentes e investigadores interesados en moderar sus prácticas académicas. Asimismo, fomenta una reflexión crítica sobre las implicaciones éticas y metodológicas de estas tecnologías.

La presente investigación ha cumplido con los objetivos planteados, permitiendo analizar el impacto de la inteligencia artificial en la docencia universitaria y proponer estrategias prácticas para su implementación ética y eficiente en diversas áreas clave, como la docencia, la gestión, la investigación y la transferencia del conocimiento.

En cuanto al primer objetivo, se ha logrado identificar las oportunidades y desafíos asociados al uso de la IA en la educación superior, destacando las implicaciones pedagógicas, metodológicas y éticas de su adopción. La IA puede convertirse en una herramienta clave para mejorar la eficiencia y la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, su uso también plantea riesgos relacionados con la deshumanización de la educación y el sesgo algorítmico, que requieren una reflexión constante y regulaciones claras.

El segundo objetivo ha sido alcanzado a través de la presentación de ocho estrategias prácticas para la integración de la IA en tareas docentes. Estas estrategias abarcan desde la generación automática de rúbricas hasta la tutorización de trabajos de final de estudios, proporcionando ejemplos concretos de cómo la IA puede optimizar los procesos educativos. Se ha evidenciado que el uso adecuado de herramientas de IA puede liberar tiempo para que los docentes se concentren en actividades más críticas y en la interacción directa con el alumnado.

Respecto al tercer objetivo, se ha reflexionado sobre la importancia de un uso equilibrado de la IA que no comprometa la interacción humana ni la autonomía del estudiante. Las conclusiones destacan la necesidad de adoptar un enfoque crítico y consciente en su implementación para maximizar sus beneficios mientras se mitigan los riesgos asociados. Existen estrategias que se pueden promover un uso adecuado de la IA en educación. Algunas de ellas son:

- Promover la formación continua del personal docente en el uso de herramientas de IA, garantizando una implementación adecuada y responsable.
- Desarrollar políticas institucionales claras que regulen el uso de la IA en el ámbito académico, asegurando la equidad y la protección de datos.
- Fomentar el uso de la IA como complemento a la labor docente, evitando una automatización excesiva que pueda despersonalizar el proceso educativo.

La inteligencia artificial se perfila como una herramienta clave para transformar la educación universitaria, siempre que su adopción se realice de

forma reflexiva y estratégica. Este artículo ha puesto de manifiesto el gran potencial de la IA para mejorar la eficacia y calidad del proceso educativo, así como la necesidad de establecer un equilibrio entre tecnología y humanidad, asegurando que los procesos formativos sigan centrados en el desarrollo integral del estudiante y el juicio crítico del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adiguzel, T., Kaya, M., y Cansu, F. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Ahmad, S., Rahmat, M., Mubarik, M., Alam, M., y Hyder, S. (2021). Artificial Intelligence and Its Role in Education. *Sustainability*, 13(22), 12902. <https://doi.org/10.3390/su132212902>
- Akgun, S., y Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440.
- Castaneda, A. U. (2023). Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. *Realidad y Reflexión*, (56), 121-136.
- De La Cruz, M. A. T., Benites, E. M. M., Cachinelli, C. G. C., y Caicedo, E. V. A. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación. *RECIMUNDO*, 7(2), 238-251.
- Delgado, N., Campo Carrasco, L., Sainz de la Maza, M., y Etxabe-Urbieta, J. M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207-224. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>
- García-Peñalvo, F. J. (2023a). *La era de la Inteligencia Artificial en la Educación*. Grupo GRIAL. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10157796>
- García-Peñalvo, F. J. (2023b). *Cómo se percibe la Inteligencia Artificial en la educación tras el lanzamiento de ChatGPT*. 10.5281/zenodo.7967327
- Giró Gràcia, X., y Sancho Gil, J. M. (2022). La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 129-145
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Curriculum*, (36), 51-60. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03>

- Hassani, H., Silva, E. S., Unger, S., TajMazinani, M., y Mac Feely, S. (2020). Artificial Intelligence (AI) or Intelligence Augmentation (IA): What Is the Future?. *AI*, 1(2), 143-155. <https://doi.org/10.3390/ai1020008>
- Inestroza Murillo, J. M. (2021). Acercamiento al uso de Bots como interfaz para Internet de las Cosas. *South Florida Journal of Development*, 2(1), 1159-1177. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n1-083>
- Meylani, R. (2024). Artificial Intelligence in the Education of Teachers: A Qualitative Synthesis of the Cutting-Edge Research Literature. *Journal of Computer and Education Research*, 12(24), 600-637. <https://doi.org/10.18009/jcer.1477709>
- Miloski, B. (2023). Opportunities for artificial intelligence in healthcare and in vitro fertilization. *Fertility and Sterility*, 120(1), 3-7.
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., y Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 536-568.
- Peña, V. R. G., Marcillo, A. B. M., y Ramírez, J. A. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 28.
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta Editorial.
- Salmerón Moreira, Y. M., Luna Alvarez, H. E., Murillo Encarnacion, W. G., y Pacheco Gómez, V. A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. *Conrado*, 19(93), 27-34.
- Sanabria-Navarro, J. R., Silveira-Pérez, Y., Pérez-Bravo, D. D., y De-Jesús-Cortina-Núñez, M. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. Comunicar: *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (77). <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>
- Sánchez, J. L. G., Garcia, F. R. V., Parra, A. E. M., Calva, S. W. G., y Arévalo, B. M. B. (2023). Aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1097-1108.
- Schaeffer, D., Coombs, L., Lockett, J., Marin, M., y Olson, P. (2024). Risks of AI Applications Used in Higher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(6), 60-65. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.6.3457>
- Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., y Gura, D. (2022). Artificial Intelligence in Education: AIED for Personalised Learning Pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
- Torres, Á. F. R., Alarcón, K. E. O., Gaibor, J. A. G., Bermeo, S. D. R., y Castro, H. A. B. (2023). La Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación: Análisis Sistemático. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 2162-2178.

- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34.
- White, D., y Le Cornu, A. (2017). «Using ‘Visitors and Residents’ to visualize digital practice». *First Monday*, 22(8). <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v22i18.7802>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Marquès-Donoso, A. (2025). Inteligencia artificial en la docencia universitaria: ¿un nuevo aliado?. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (52), 35-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15173914>

Inteligencia artificial y evaluación en contextos universitarios: una revisión de los últimos avances

Artificial Intelligence and Assessment in University Contexts: A Review of Recent Advances

ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA TITULAR CES DON BOSCO

Resumen

La inteligencia artificial ha traído consigo cambios constantes y dinámicos en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a la simulación de entornos reales, personalización del aprendizaje, accesibilidad, equidad y optimización de tareas complejas, como es el proceso de evaluación. El objetivo del presente estudio es analizar el impacto de los modelos basados en inteligencia artificial en ámbitos universitarios. Con el ánimo de identificar potencialidades, limitaciones y estrategias esenciales para su integración eficaz, se realiza una revisión sistemática de los últimos avances mediante el Protocolo Prisma. Gran parte de los estudios seleccionados muestran avances sustanciales en cuanto al diseño de instrumentos, calificación y retroalimentación; aunque condicionados a instrucciones contextualizadas, vinculación con elementos curriculares y tipo de material a evaluar y supervisión humana. La formación del docente y estudiante, selección de instrumentos adecuados y desarrollo técnico de esta tecnología, junto su uso ético resulta fundamental para su integración eficaz y responsable.

Palabras clave: inteligencia artificial, evaluación, diseño de instrumentos, calificación, universidad.

Abstract

Artificial intelligence (AI) has brought continuous and dynamic changes to the educational field, particularly in simulating real environments, personalising learning, accessibility, equity, and optimising complex tasks such as assessment processes. This study aims to analyse the impact of AI-based models in university contexts. A systematic review of recent advances was conducted using the PRISMA Protocol to identify potentials, limitations, and essential strategies for effective integration. Most selected studies reveal substantial progress in the design of assessment instruments, grading, and feedback. However, their effectiveness depends heavily on contextualised instructions, alignment with curricular elements, the type of material assessed, and human oversight. Essential components for effective and responsible integration include training for teachers and students, appropriate instrument selection, technical development of the technology, and ethical use.

Keywords: artificial intelligence, assessment, instrument design, grading, university.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 28/01/2025

Fecha de aceptación: 22/03/2025

Educación y Futuro, 52 (2025), 67-83
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15174010>

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la inteligencia artificial (IA) en los últimos años ha supuesto un avance científico sin precedentes en varios ámbitos como la salud (véase Maslej et al., 2023), la industria o la educación (Farrelly y Baker 2023). En el contexto universitario, ofrece grandes oportunidades para automatizar trabajo repetitivo, simular experiencias de aprendizaje, facilitar metodologías o enfoques activos como el trabajo por proyectos o problemas, así como para promover la inclusión (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023).

En lo que respecta a la evaluación, los sistemas basados en IA pueden ayudar en el diseño de instrumentos de evaluación complejos a través de instrucciones específicas y claras, automatizar la calificación de grandes cantidades de información y desarrollar análisis e informes exhaustivos ofreciendo información personalizada (Algahtani, 2024). Es fundamental tener en cuenta que los rastros o interacciones con el estudiante permanecen en el sistema facilitando información muy relevante sobre su aprendizaje (Celik, 2023; Ouyang et al., 2023; Zhai y Nehm, 2023).

Además, esta tecnología presenta grandes potencialidades para evaluar de forma equitativa distintas habilidades y niveles. A través de algoritmos, permite analizar el aprendizaje del estudiante de forma personalizada en tiempo real, permitiendo ajustar la prueba a sus necesidades (Alkhuzaey et al., 2024), con las implicaciones que esto tiene para detectar futuros casos de fracaso o abandono escolar y facilitar la intervención educativa (Bañeres et al., 2023).

Asimismo, con los últimos avances de modelos de lenguaje extenso (LLM) como *Gemini*, es posible evaluar imágenes, vídeos o audios (Almasre, 2024; Teckwani et al., 2024), lo cual presenta un avance sustancial que se suma a las opciones que estas herramientas comienzan a ofrecer para la automatización de tareas y el futuro cercano de los asistentes virtuales que se vislumbra con *Operator de OpenAI*, *Claude AI* o *Perplexity*. Aunque por restricciones normativas, parte de estas funcionalidades todavía no se encuentran disponibles en Europa (Ley de IA, 2024), ya se han comenzado a utilizar en Estados Unidos.

No obstante, para hacer un buen uso de la IA, es fundamental tener en cuenta las características que debe tener una evaluación que realmente fomente

procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Así pues, requiere tener un carácter auténtico y evidenciar el nivel competencial del estudiante (Garay-Rondero et al., 2024) e implica evitar centrarse exclusivamente en calificar los aprendizajes, fomentando una evaluación formativa que promueva la formación continua (Álvarez-Herrero, 2020). Todo ello, teniendo en cuenta que el fin último de este proceso siempre debe ser promover la autoevaluación (Luch-Molins y Cano-García, 2022) y facilitar que el estudiante desarrolle competencias metacognitivas basadas en la planificación, supervisión y evaluación de su propio aprendizaje.

La necesidad de abordar las potencialidades que ofrece la inteligencia artificial para facilitar la evaluación justifica realizar estudios cuyo objetivo sea analizar las posibilidades e impacto de la inteligencia artificial para facilitar la evaluación, especialmente en contextos universitarios. La Universidad debe liderar la investigación de la IA en el ámbito educativo promoviendo un uso transparente (Hsu y Ching, 2023) seguro (Chen, 2022; Bahroun et al., 2023), inclusivo (Tlili et al., 2023) y libre de sesgos (Ellaway y Tolsgaard, 2023).

Debido al vertiginoso desarrollo de la IA, comprender este fenómeno emergente requiere que estos estudios se realicen de forma frecuente. Se ha evidenciado un gran paso desde que, hace solo tres años, Gardner et al. (2021) evidenciara que la evaluación con IA aún no era una realidad posible; hasta que revisiones como la de Garay-Rondero et al. (2024) revelaran sus beneficios para la personalización y automatización. Por tanto, parece pertinente realizar estudios, como el presente, cuyo objetivo sea realizar una revisión sistemática basada en el Protocolo Prisma, que analice el impacto de la inteligencia artificial en el ámbito universitario durante los años 2024 y 2025. Todo ello desde una perspectiva pedagógica, diferenciada del enfoque estrictamente computacional que presenta gran parte de la producción científica.

2. MÉTODO

La realización de la presente revisión sistemática se basa en la declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*). La declaración PRISMA 2020 reemplaza a la de 2009

e incluye una nueva guía de informes que refleja los avances en los métodos para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios (Page, 2021).

De forma concreta, esta revisión se enfoca en responder ¿qué impacto tiene el uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje en contextos universitarios? El objetivo general de esta revisión es, por tanto, analizar el impacto de la IA en la evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario, para lo que se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar qué beneficios tiene el uso de la IA en la evaluación de la Educación Superior.
- Identificar las limitaciones que tiene el uso de la IA en la evaluación de la Educación Superior.
- Analizar aspectos esenciales para integrar eficazmente la IA en la evaluación universitaria.

Tal y como puede observarse en la *tabla 1*, los criterios de inclusión contemplan todos los estudios empíricos indexados en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus* y publicados entre el año 2024 y 2025 cuyo enfoque sea de interés pedagógico y se enmarquen en el ámbito universitario.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Publicados entre 2024 y 2025	Publicados antes de 2024
Indexadas a <i>Web of Science</i> y <i>Scopus</i>	No indexadas en <i>Web of Science</i> o <i>Scopus</i>
Enfoque pedagógico	Otros enfoques
Ámbito universitario o acceso	Otras etapas educativas
Estudios empíricos	Estudios teóricos, revisiones, metaanálisis

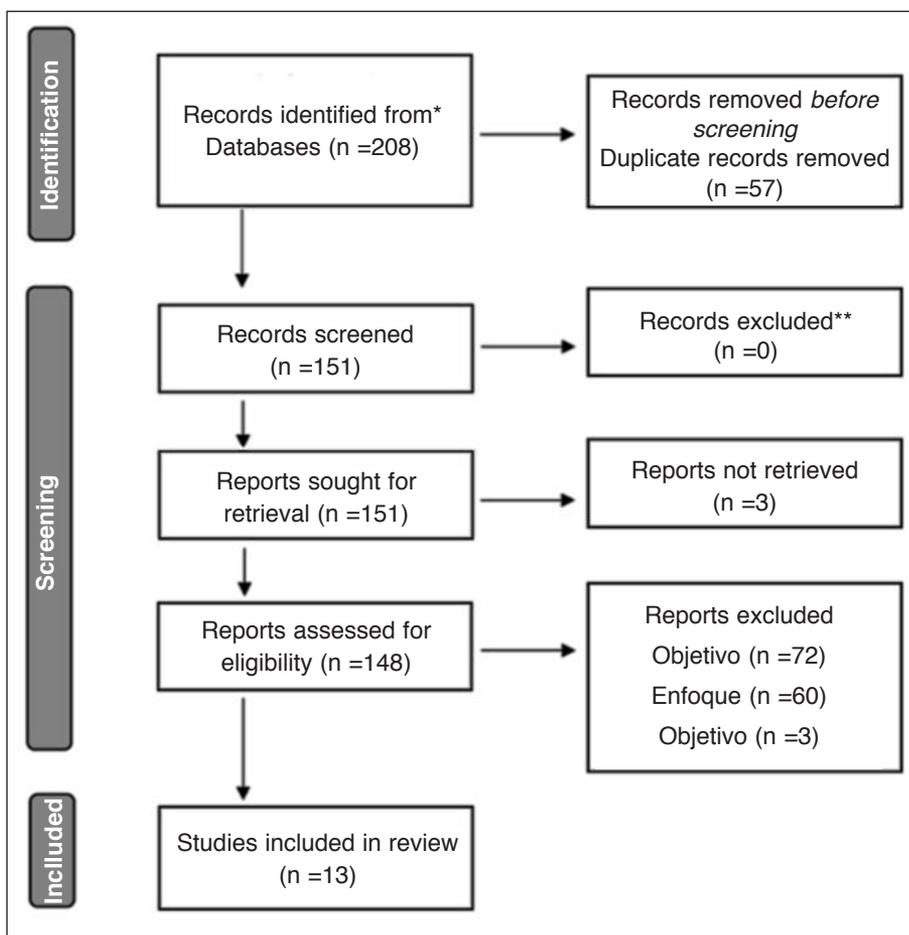
Para la identificación de artículos que analicen las dos variables del estudio: inteligencia artificial y evaluación en entornos universitarios, se utiliza la siguiente ecuación de búsqueda: (*«artificial intelligence» OR «AI»*)

OR «machine learning» OR «deep learning») AND («learning assessment» OR «student evaluation» OR «educational assessment»).

El proceso de selección realizado a través de un diagrama de flujo e incluyó inicialmente 208 estudios, de los cuales 77 pertenecen a la base de datos *Web of Science* y 131 a *Scopus*. De la suma inicial de estudios, 57 son descartados por encontrarse duplicados y 3 por imposibilidad de recuperación.

A continuación, 77 estudios fueron excluidos por contar con objetivos diferentes, 60 por partir de un enfoque estrictamente computacional y 3 por tener un objetivo diferente. Finalmente, el número de estudios incluidos ascendió a 14 (véase *figura 1*).

Figura 1
Diagrama de flujo



La distribución geográfica de los estudios seleccionados (véase *tabla 2*) es heterogénea y las áreas de investigación se diferencian en: pedagogía, medicina, diseño, programación, marketing y aprendizaje de idiomas. De los 13 estudios incluidos, 8 se centran en comparar la eficacia de modelos basados en IA y calificadores humanos. De forma concreta (Kyung, 2024; Ruiz et al., 2024; Hamzaoui et al., 2024) se enfocan en el diseño de *ítems*; mientras que (Almasre, 2024; Karademir y Alper, 2024; Kooli y Yusuf, 2024; Teckwani et al., 2024; Mohamed et al., 2024) estudian la calificación.

La investigación de Fernández-Sánchez et al., 2025 se enmarca en analizar las potencialidades de esta tecnología para el diseño de rúbricas, mientras que (Mendonça, 2024; Gritti et al., 2024) analizan el desempeño de la IA en función del material a evaluar y el instrumento; Furze et al. (2024) valora el impacto de la Escala AIAS en el desarrollo de evaluaciones éticas y Cowan et al. (2024) estudia el impacto de la evaluación asistida por IA en la percepción de competencia docente en función del género.

Tabla 2
Estudios seleccionados

Nº	Autor/año	País	Título	Objetivo	Resultados
1	Fernández-Sánchez et al.	España	<i>Navigating the Future of Pedagogy: The Integration of AI Tools in Developing Educational Assessment Rubrics.</i>	Analizar el uso de la IA en el diseño de rúbricas.	Agiliza el proceso, mayor precisión y eficiencia en términos de tiempo, garantiza la inclusión de elementos curriculares esenciales.
2	Karademir & Alper, 2024	Turquía	<i>Evaluating the evaluators: A comparative study of AI and teacher assessments in higher education.</i>	Comparar calificaciones otorgadas por IA y docentes en función del formato del examen.	Consistencia alta en exámenes tipo test, media cuando se basan en imágenes y baja en vídeos, así como en exámenes tradicionales.
3	Kooli & Yusuf, 2024	No especificado	<i>Transforming Educational Assessment: Insights into the Use of ChatGPT and Large Language Models in Grading.</i>	Comparar calificaciones otorgadas por ChatGPT y docentes.	Correlaciones estadísticamente significativas, pero no particularmente sólidas.

Nº	Autor/año	País	Título	Objetivo	Resultados
4	Kyung, 2024	Corea	<i>A comparative study of AI-human-made and human-made test forms for a university TESOL theory course.</i>	Comparar la eficacia de ChatGPT y diseñadores humanos en la creación de ítems.	Desempeño comparable entre ítems creados por IA y humanos.
5	Ruiz et al., 2024	Brasil	<i>Criação e julgamento de itens: ChatGPT como designer e juiz.</i>	Comparar la eficacia de ChatGPT y diseñadores humanos en la creación de ítems.	Desempeño comparable entre ítems creados por IA y humanos.
6	Teckwani et al., 2024	Singapur	<i>Accuracy and reliability of large language models in assessing learning outcomes achievement across cognitive domains.</i>	Comparar la eficacia en la calificación de modelos LLMs y diseñadores humanos.	En su mayoría concordancia moderada o baja.
7	Almasre, 2024	Arabia Saudita	<i>Development and Evaluation of a Custom GPT for the Assessment of Students' Designs in a Typography Course.</i>	Comparar el desempeño de un GPT personalizado y humano para calificar y brindar retroalimentación.	En su mayoría desempeño similar.
8	Mendonça, 2024	Brasil	<i>Evaluating ChatGPT-4 Vision on Brazil's National Undergraduate Computer Science Exam.</i>	Investiga el desempeño de ChatGPT-4 Visión en la resolución de exámenes.	ChatGPT-4 Visión muestra potencialidades prometedoras en evaluaciones académicas multimodales, pero continúa siendo vital la supervisión humana.
9	Mohamed et al., 2024	Sin especificar	<i>Hands-on analysis of using large language models for the auto evaluation of programming assignments.</i>	Explorar el potencial de los LLM para automatizar la evaluación de tareas de programación en comparación con evaluadores humanos.	Desempeño comparable a evaluadores humanos en (Gemini y GPT-4o). Mientras que Llama 370B y Mixtral 87B muestran una baja precisión y alineación, particularmente en la resolución de problemas.

Nº	Autor/año	País	Título	Objetivo	Resultados
10	Hamzaoui et al., 2024	Varios	<i>A hybrid approach for assessing distance learning instructional videos using artificial intelligence.</i>	Comparar el uso de la IA para la generación automática de preguntas y elaboradas por humanos a partir de las transcripciones de vídeos educativos.	Desempeño comparable, en algunos casos superior de la IA en términos de precisión, relevancia y capacidad para diversificar las estrategias de evaluación.
11	Cowan et al., 2024	Reino Unido y Estados Unidos	<i>Can AI Level the Playing Field? How AI-Assisted Assessment Impacts Gender Bias in Student Evaluations of Marketing Instructors.</i>	Analizar el impacto de la evaluación asistida por IA en la percepción de competencia de los docentes en función del género.	Se reducen sesgos en función de género, pero la percepción competencial del docente general también disminuye con el uso de la IA en la evaluación.
12	Furze et al., 2024	Vietnam	<i>The AI Assessment Scale (AIAS) in action: a pilot implementation of GENAI supported assessment.</i>	Explorar el impacto de la escala AIAS para promover un uso ético de la IA en la evaluación educativa.	Reducción de los casos de conducta inapropiada en el uso de la IA en la evaluación.
13	Gritti et al., 2024	Canadá	<i>Progression of an Artificial Intelligence Chatbot (ChatGPT) for Pediatric Cardiology Educational Knowledge Assessment.</i>	Comparar el rendimiento de ChatGPT 3.5 y 4.0 en evaluaciones educativas.	Desempeño superior en precisión de ChatGPT 4.0 con respecto a la versión 3.5.

3. RESULTADOS

3.1 Identificar qué beneficios tiene el uso de la IA en la evaluación de la Educación Superior

Entre las principales posibilidades que se identifican para facilitar la evaluación a través de la inteligencia artificial se encuentran los siguientes:

3.1.1 Construcción de instrumentos de evaluación

Este tipo de modelos generan *ítems* a gran escala de gran calidad (Hamzaoui et al., 2024), de un modo ágil, que incluye diferentes niveles de dificultad en función de las necesidades, con el tiempo liberado que esto supone para el docente (Kyung, 2024). Asimismo, el diseño de rúbricas se ve particularmente beneficiado por el uso de esta tecnología, ya que facilita su contextualización y alineación con los objetivos de aprendizaje, conjugando el adecuado equilibrio entre especificidad y flexibilidad que implica evaluar partiendo de los elementos prescriptivos del currículo (Fernández-Sánchez et al., 2025).

3.1.2 Calificación automatizada

El uso de esta tecnología presenta grandes potencialidades para la calificación automatizada, estudios como el de Mohamed et al. (2024) indican que los modelos LLM tienen la capacidad de ofrecer una calificación precisa y consistente. Especialmente en los últimos meses, puesto que modelos como *Gemini 1.5 Pro* y *GPT-4o*, han presentado avances significativos para una calificación automatizada confiable. Esos modelos, además, pueden calificar de una forma más objetiva, facilitando evaluaciones imparciales que mitiguen los sesgos del propio docente y arbitren en caso de desacuerdo con el estudiante (Kooli & Yusuf, 2024).

3.1.3 Retroalimentación personalizada

Del mismo modo, este tipo de modelos también pueden ser beneficiosos para proporcionar retroalimentación personalizada, ajustada y uniforme. Autores como (Almasre, 2024) muestran, por ejemplo, el modo en que estas herramientas utilizan una terminología más diversa para dar *feedback* en comparación con los evaluadores humanos. La capacidad de la IA para generar comentarios inmediatos, detallados y personalizados, puede aliviar la presión sobre el estudiante y favorecer la mejora (Kooli & Yusuf, 2024).

3.2 Identificar qué limitaciones tiene el uso de la IA en la evaluación de la Educación Superior

A continuación, se describen los principales aspectos identificados en el uso de la IA.

3.2.1 Falta de consenso en la literatura científica

Mientras que los resultados de estudios como el de Mohamed et al. (2024) muestran que el uso de esta tecnología en Educación Superior presenta evaluaciones precisas y confiables, con niveles comparables a la evaluación humana (Almasre, 2024), así como más auténticas y relevantes para contextos reales; investigaciones como la de Teckwani et al. (2024) encuentran una correlación moderada-baja entre ambos, lo cual sugiere la pertinencia de combinar la labor de ambos y necesidad de un mayor avance técnico en estos instrumentos.

3.2.2 Dependencia del tipo de prueba e instrucciones contextualizadas y precisas

La calidad de la evaluación impulsada por IA depende, en gran medida, de la precisión y contextualización de la información y recursos con se alimenta esta tecnología (Teckwani et al., 2024), también en lo que respecta a posibles sesgos o discriminación. Asimismo, varía en función del tipo de evaluación y formato, se ha encontrado una consistencia alta cuando se trata de exámenes objetivos tipo verdadero y falso (Kyung, 2024), media cuando se trata de evaluar imágenes y baja en vídeos y exámenes tradicionales Karademir y Alper, 2024).

3.3 Analizar aspectos esenciales para integrar eficazmente la IA en la evaluación universitaria

A continuación, se presentan los aspectos más relevantes para hacer un uso eficaz de la IA en la evaluación universitaria:

3.3.1 Formación docente y estudiante

Los hallazgos sugieren el potencial de la IA para complementar la experiencia humana en la evaluación educativa junto con la necesidad de un aprendizaje adaptativo por parte de los educadores (Teckwani et al., 2024). El uso eficaz de la IA para la evaluación conlleva una formación docente acorde que lo posibilite, tanto en lo que respecta a las posibilidades del uso aplicado de las misma, como en lo que se refiere a reconocer y mitigar usos inadecuados o excesivos en su utilización (Fernández-Sánchez et al., 2025). Asimismo, de acuerdo con el estudio de Cowan et al. (2024) deter-

minados estudiantes se mantienen escépticos ante los beneficios de esta tecnología y su uso puede afectar en la confianza que tienen sobre la capacidad docente; la formación y justificación pedagógica de su uso podría ayudar a minimizar estos sesgos.

3.3.2 Selección de herramientas basada en evidencias

Estudios como el de Gritti et al. (2024) muestra como ChatGPT 4.0 supera significativamente a la versión 3.5 en evaluaciones educativas mostrando una precisión del 66% frente al 38%. El entramiento de las mismas también es fundamental; los resultados apuntan a que el conocimiento del ámbito de enseñanza y aprendizaje es directamente proporcional a los resultados, por lo que se debe promover que el evaluador pueda entrenar su propio GPT personalizado (Almasre, 2024).

3.3.3 Instrucciones claras, detalladas y contextualizadas

Para lograr resultados óptimos en el diseño de instrumentos de evaluación, las instrucciones deben incluir un volumen amplio y específico de información clara y contextualizada, así como conectar las actividades realizadas en clase y los elementos curriculares (Fernández-Sánchez et al., 2025). De la misma forma, el primer estudio de Hamzaoui et al. (2024) pone de manifiesto la importancia de complementar todo ello con herramientas cuyo objetivo sea fomentar la integridad académica, como la escala AIAS (Perkins et al., 2024).

3.3.4 Supervisión humana

A pesar del vertiginoso avance de la inteligencia artificial, la supervisión humana sigue siendo necesario para garantizar la calidad en los procesos de evaluación (Fernández-Sánchez et al., 2025; Mendonça, 2024). Por ejemplo, en la actualidad, la naturaleza de estos modelos no permite reconocer adecuadamente la expresión creativa o la originalidad o necesidades específicas y, como ha pedido observarse, la evaluación de materiales multimodales basados en imágenes, vídeos o audios presentan limitaciones (Kooli y Yusuf, 2024).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio ha alcanzado los objetivos propuestos, proporcionando un análisis específico de los últimos avances de la inteligencia artificial en la evaluación dentro de contextos universitarios, concretamente en lo que respecta a sus beneficios, limitaciones y estrategias para su integración eficaz. Entre los resultados destacan las potencialidades de estos modelos para diseñar, de forma ágil, instrumentos que permitan evaluaciones contextualizadas, basadas en problemas y conectadas con los elementos prescriptivos del currículo. Así como calificaciones más ricas, objetivas y consistentes, a la par que ofrecen retroalimentación automática, personalizada y ajustada a las necesidades del docente y estudiante.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que todavía no hay consenso en la literatura científica sobre su impacto real y su uso eficaz parece estar mediado por el instrumento, material a evaluar y, especialmente, la calidad de las instrucciones y formación docente, siendo esa última una condición imprescindible para obtener el máximo partido de esta tecnología. Para ello, resulta especialmente relevante el Marco de Competencias en IA para docentes de la UNESCO (Fengchun, 2024), puesto que puede servir de hoja de ruta para capacitar al docente en el uso de la IA de forma ética y eficaz, minimizando riesgos potenciales y sacando el máximo partido de sus posibilidades.

Asimismo, parece necesario trabajar más en el desarrollo técnico de esta tecnología, la posibilidad de evaluar distintos materiales como audios, imágenes o vídeos es un gran paso para optimizar el proceso, pero se trata de funcionalidades muy novedosas y, de acuerdo con el escaso número de investigaciones que se han centrado en su estudio, debe perfeccionarse, especialmente en lo que respecta a la evaluación de vídeos.

Tal y como ha podido observarse, los resultados coinciden con investigaciones previas como la Garay-Rondero et al. (2024) sobre las ventajas de esta tecnología para personalizar y automatizar parte del proceso y confirman un avance significativo desde que la revisión de Gardner et al. (2021) cuestionaban la viabilidad de implementar esta tecnología. Asimismo, coincide con ambos estudios en poner de manifiesto la necesidad de seguir desarrollando estas herramientas desde un punto de vista técnico.

En cuanto a la vinculación de estos resultados con una evaluación de calidad, los hallazgos de estudios como el de Fernández-Sánchez et al. (2025) o Kyung (2024) muestran las posibilidades que herramientas como Gemini presentan para promover una evaluación auténtica. De forma concreta, posibilitan el diseño de *ítems* alineados con competencias específicas y la construcción de instrumentos que simulen contextos reales a través de un aprendizaje contextualizado y basado en problemas reales.

Estas herramientas también muestran grandes oportunidades para optimizar la evaluación sumativa, ya que tienen la capacidad de analizar en profundidad amplias cantidades de datos de forma objetiva, facilitando la transparencia (Kooli y Yusuf, 2024) y evitando los sesgos que se pueden gestar a través de la relación entre docente y estudiante o mediando entre cualquier desacuerdo sobre la calificación.

Así como para la evaluación formativa mediante *feedback* personalizado y ajustado en tiempo real, ofreciendo oportunidades de mejora; para lo que resulta especialmente prometedor el diseño de GPT personalizados y centrados en un dominio específico (Almasre, 2024). Esto último, además, promueve el desarrollo de la autoevaluación por parte del estudiante, haciendo posible la experimentación sin miedo al juicio o fracaso y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

No obstante, es fundamental tener en cuenta que el presente estudio cuenta con tres limitaciones principales, el reducido número de artículos incluidos, su concentración en investigaciones correspondientes a los años 2024 y 2025, y en áreas específicas como la pedagogía medicina, diseño, programación, *marketing* y aprendizaje de idiomas, lo que limita la generalización de los resultados.

Entre las principales líneas de investigación futura, se propone el fomento de una mayor investigación enfocada a mejorar y analizar el impacto del uso de la inteligencia artificial en la evaluación de materiales multimodales que incluyen imágenes, vídeos y audios., así como en promover una evaluación formativa que fomente el sentido crítico y el aprendizaje autorregulado.

Todo ello teniendo en cuenta que conlleva una formación que posibilite su uso ético y responsable, pues abre la puerta a dilemas complejos relaciona-

dos con la equidad, seguridad y privacidad de datos. Asimismo, parece importante seguir investigando formas de potenciar la colaboración entre este tipo de modelos y evaluadores humanos para crear procesos de evaluación cada vez más ricos, ágiles y seguros.

Finalmente, es importante enfatizar que el uso de inteligencia artificial en la evaluación de contextos universitarios siempre debe guiarse por criterios pedagógicos que se sustenten evidencias, así como priorizar el bienestar del estudiante. Asimismo, la implicación institucional, el diseño de políticas claras y decididas, además de la formación de estudiantes, docentes, equipos y familias es condición fundamental para que el uso de la tecnología transforme positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algahtani, A. (2024). A Comparative Study of AI-Based Educational Tools: Evaluating User Interface Experience and Educational Impact. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 102(5), 1756-1758. <http://bit.ly/4juetRM>
- Alkhuzaey, S., Grasso, F., Payne, T.R., y Tamma, V. (2024). Text-based Question Difficulty Prediction: A Systematic Review of Automatic Approaches. *Int J Artif Intell Educ*, (34), 862–914. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00362-1>
- Almasre, M. (2024). Development and Evaluation of a Custom GPT for the Assessment of Students' Designs in a Typography Course. *Education Sciences*, 14(2), 148. <https://doi.org/10.3390/educsci14020148>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2020). El poder de la anticipación en la evaluación: simulacros de examen y rúbricas en la educación superior. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 38(2), 51-558. <https://bit.ly/4hxtou2>
- Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., y Zacca, A. (2023). Transforming education: A comprehensive review of generative artificial intelligence in educational settings through bibliometric and content analysis. *Sustainability*, 15(17), 12983. <https://doi.org/10.3390/su151712983>
- Bañeres, D., Rodríguez-González, M. E., y Guerrero-Roldán, A. E. (2023). An early warning system to identify and intervene online dropout learners [Un sistema de alerta temprana para identificar e intervenir a los alumnos que abandonan la escuela en línea]. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(3). 5 <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00371-5>

- Castonguay, A., Farthing, P., Davies, S., Vogelsang, L., Kleib, M., Risling, T., y Green, N. (2023). Revolutionizing nursing education through Ai integration: A reflection on the disruptive impact of ChatGPT. *Nurse Education Today*, 129, 10591. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105916>
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468.
- Chen, Z. (2022). Artificial intelligence-virtual trainer: Innovative didactics aimed at personalized training needs. *Journal of the Knowledge Economy*, 14, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00985-0>
- Cooper, G. (2023). Examining science education in CHATGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>
- Cowan, M., Fox, G., y Larson, K. (2024). Can AI Level the Playing Field? How AI-Assisted Assessment Impacts Gender Bias in Student Evaluations of Marketing Instructors. *Journal of Marketing Education*. <https://doi.org/10.1177/02734753241303742>
- Farrelly T, y Baker N. (2023). Generative Artificial Intelligence: Implications and Considerations for Higher Education Practice. *Educ. Sci*, 3(11), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci13111109>
- Flores-Vivar, J., y García-Peñalvo, F. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 74, 37-47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Ellaway, RH., y Tolsgaard, M. (2023). Artificial scholarship: LLMs in health professions education research. *Advances in Health Sciences Education*, 28, 659-664. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10257-4>
- Fernández-Sánchez, A., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., y Sánchez-Bello, A. (2025). Navigating the Future of Pedagogy: The Integration of AI Tools in Developing Educational Assessment Rubrics. *European Journal of Education*, 60(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12826>
- Furze, L., Perkins, M., Roe, J., y MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40(4), 38-55. <https://doi.org/10.14742/ajet.9434>
- Garay-Rondero, C. L., Castillo-Paz, A., Gijón-Rivera, C., Domínguez-Ramírez, G., Rosales-Torres, C., y Oliart-Ros, A. (2024). Competency-based assessment tools for engineering higher education: a case study on complex problem-solving. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2392424>

- Gardner, J., O'Leary, M., y Yuan, L. (2021). Artificial intelligence in educational assessment: 'Breakthrough? Or buncombe and ballyhoo?'. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1207-1216. <https://doi.org/10.1111/jcal.12577>
- Gritti, M. N., AlTurki, H., Farid, P., & Morgan, C. T. (2024). Progression of an Artificial Intelligence Chatbot (ChatGPT) for Pediatric Cardiology Educational Knowledge Assessment: Knowledge Assessment: Considerable Gains in a Short Time. *Pediatric Cardiology*, 45(2), 309-313. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3360192/v1>
- Hamzaoui, R., Bachiri, Y. A., Ouassam, E., Mouncif, H., y Bouikhalene, B. (2024). A hybrid approach for assessing distance learning instructional videos using artificial intelligence. *International Journal on Technical and Physical Problems of Engineering*, 16(3), 234-243. <https://bit.ly/3E7XbtF>
- Hsu, Y. C., y Ching, Y. H. (2023). Generative Artificial Intelligence in Education, Part One: The Dynamic Frontier. *TechTrends*, 1(5), 603-607. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00863-9>
- Karademir, T., y Alper, A. (2024). Evaluating the evaluators: A comparative study of AI and teacher assessments in higher education. *Digital Education Review*, (45), 124-140. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.124-140>
- Kooli, C., y Yusuf, N. (2024). Transforming Educational Assessment: Insights Into the Use of ChatGPT and Large Language Models in Grading. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 41(5), 3388-3399. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2338330>
- Kyung, M. O. (2024). A comparative study of AI-human-made and human-made test forms for a university TESOL theory course. *Lang Test Asia*, 14(19). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00291-3>
- Lluch-Molins, L., y Cano-García, E. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.514961>
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T., y Perrault, R. (2023). *Artificial intelligence index report*. Institute for Human-Centered AI, Stanford University.
- Mendonça, N. C. (2024). Evaluating ChatGPT-4 Vision on Brazil's National Undergraduate Computer Science Exam. *ACM Transactions on Computing Education*, 24(3), 1-56. <https://doi.org/10.1145/3674149>
- Ruiz, K. K., Zúñiga, Pedroza, L.H., y López, A. Y. (2024). Criação e julgamento de itens: ChatGPT como designer e juiz. *Texto Livre*, 17. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51222>
- Parlamento Europeo y del Consejo. (2024). *Reglamento (UE) 2024/1689 del, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial*. <https://bit.ly/3WBj3E2>

- Tlili, A., Shehata, B., y Adarkwah, M. A. (2023). Y si el diablo es mi ángel de la guarda: ChatGPT como caso de estudio del uso de chatbots en la educación. *Aprendizaje inteligente. Reinart*, 10(15), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Mohamed, K., Yousef, M., Medhat, W., Mohamed, E. H., Khoriba, G., y Arafa, T. (2024). Hands-on analysis of using large language models for the auto evaluation of programming assignments. *Information Systems*, 128, 102473.
- Ouyang, F., Wu, M., y Zheng, L. (2023) Integración de predicción de rendimiento de inteligencia artificial y análisis de aprendizaje para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en el curso de ingeniería en línea. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(4), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00372-4>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Research methods and reporting*, 372, 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perkins, M., Furze, L., Roe, J., y MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6). <https://doi.org/10.53761/q3azde36>
- Teckwani, S. H., Wong, A. H., Luke, N. V., y Low, I. C. (2024). Accuracy and reliability of large language models in assessing learning outcomes achievement across cognitive domains. *Advances in Physiology Education*, 48(4), 904-914. <https://doi.org/10.1152/advan.00137.2024>
- Fengchun. M., y Mutlu, C. (2024). *Marco de competencias en IA para docentes*. UNESCO. <https://bit.ly/4ha1G5u>
- Zhai, X., y Nehm, R. H. (2023). AI and formative assessment: The train has left the station. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(6), 1390-1398. <https://doi-org.bibliotecauned.idm.oclc.org/10.1002/tea.2188>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Díaz, A. A. (2025). Inteligencia artificial y evaluación en contextos universitarios: una revisión de los últimos avances. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (52), 67-83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15174010>

La inteligencia artificial y su impacto en la docencia e investigación

Artificial Intelligence and its Impact on Teaching and Research

ADRIANA DOMÍNGUEZ SALDÍVAR

DOCTORA EN DESARROLLO EDUCATIVO, CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES. DOCENTE

PETRA EUFRACIA GONZÁLEZ RIVERA

DOCTORA EN EDUCACIÓN, CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y ENSEÑANZA. DOCENTE

Resumen

El presente estudio tiene como propósito analizar el papel de organismos internacionales en la regulación y promoción del uso ético de la inteligencia artificial (IA) en la investigación educativa, destacando sus aportaciones en el diseño de políticas públicas para cerrar brechas tecnológicas y fomentar una educación inclusiva. Se empleó una metodología cualitativa basada en la revisión documental de informes y declaraciones de organismos como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. Se revisaron, además, programas analíticos de cursos posgraduados de la línea de investigación. Aunque la IA presenta desafíos éticos y técnicos, su implementación puede revolucionar la investigación educativa.

Palabras clave: docencia, ética en la investigación, innovación tecnológica, inteligencia artificial, investigación educativa.

Abstract

This study aims to analyse the role of international organisations in regulating and promoting the ethical use of artificial intelligence (AI) in educational research, highlighting their contributions to designing public policies to bridge technological gaps and foster inclusive education. A qualitative methodology was employed based on documentary reviews of reports and statements from organisations such as UNESCO, the OECD, and the European Union. Additionally, postgraduate course syllabi from relevant research fields were reviewed. Although AI presents ethical and technical challenges, its implementation has the potential to revolutionise educational research.

Keywords: teaching, research ethics, technological innovation, artificial intelligence, educational research

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha emergido como una herramienta transformadora que está redefiniendo procesos en múltiples campos, incluida la educación. Su capacidad para analizar grandes volúmenes de datos, personalizar el aprendizaje y automatizar tareas, ofrece oportunidades únicas para mejorar los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, su implementación en la docencia e investigación educativa plantea importantes desafíos éticos, legales y técnicos que deben abordarse para garantizar que su uso sea responsable, equitativo e inclusivo. La falta de regulación adecuada y el riesgo de perpetuar sesgos o vulnerar la privacidad, subrayan la necesidad de utilizarla con enfoques críticos y reflexivos.

En este contexto, organismos internacionales, como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea, han tomado un rol protagónico al establecer principios éticos, desarrollar proyectos globales y promover colaboraciones internacionales que fomenten el uso ético de la IA en la educación. A través de guías, declaraciones y marcos normativos, estas entidades trabajan para garantizar que la IA no solo amplíe las oportunidades de aprendizaje, sino que también reduzca las desigualdades y respete los derechos humanos fundamentales.

Por otra parte, los avances en la IA han impactado significativamente en la formación de investigadores, ofreciendo herramientas innovadoras para la recopilación y análisis de datos que mejoran la calidad y la eficiencia de los procesos investigativos. Asimismo, la capacitación docente en el uso de la IA se ha convertido en una prioridad, destacando la importancia de preparar a los educadores para integrar estas tecnologías en sus prácticas de manera ética y efectiva.

Este trabajo analiza la intersección entre la ética, la legislación, los marcos internacionales y las aplicaciones prácticas de la IA en la educación y la investigación. A través de un enfoque crítico, se exploran las oportunidades y desafíos que plantea la IA, proponiendo estrategias para aprovechar su potencial sin comprometer los valores esenciales de la educación inclusiva, equitativa y basada en evidencia.

2. DECLARACIONES CLAVE DE LA UNESCO Y LA OCDE SOBRE LA IA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha asumido un papel destacado en la promoción del uso responsable y ético de la inteligencia artificial (IA) en los sistemas educativos y la investigación educativa. A través de publicaciones, declaraciones y proyectos globales, la UNESCO ha fomentado la difusión de principios éticos y herramientas para que la IA beneficie a la enseñanza y la investigación educativa. Como parte de sus esfuerzos, la UNESCO ha desarrollado marcos y guías dirigidos a formuladores de políticas, académicos y educadores. La Guía «IA en la Educación: Guía para Formuladores de Políticas» es una de las más influyentes de la UNESCO, tiene como objetivo proporcionar un marco integral para comprender cómo la IA puede integrarse en la educación. Los principales enfoques de esta guía incluyen:

- **Uso ético y equitativo de la IA en educación:** La guía establece principios para garantizar que la IA promueva la inclusión, evitando sesgos en algoritmos que perpetúen desigualdades. Por ejemplo, Holmes et al. (2021) enfatizan que los sistemas de IA deben diseñarse para adaptarse a la diversidad cultural y socioeconómica de los estudiantes, minimizando sesgos en el acceso y los resultados.
- **Aplicaciones en la investigación educativa:** Según Luckin (2017), la IA puede proporcionar a los investigadores herramientas para analizar datos educativos a gran escala, permitiendo identificar patrones en los aprendizajes y diseñar intervenciones más efectivas. Este enfoque coincide con los objetivos de la UNESCO de fomentar políticas basadas en evidencia.
- **Apoyo a países en desarrollo:** La UNESCO subraya que los países con recursos limitados deben recibir apoyo para implementar la IA en sus sistemas educativos. Como señala West (2019), las herramientas de IA pueden cerrar brechas de acceso a la educación de calidad, siempre que se combinen con estrategias de capacitación docente.

En 2021, la UNESCO adoptó la primera recomendación global sobre la ética de la IA, la cual aborda múltiples aspectos relacionados con la investigación educativa:

- Privacidad y protección de datos educativos: La declaración exige que los datos de estudiantes y docentes sean tratados con estricta confidencialidad. Williamson et al. (2020) destacan que las políticas de privacidad son esenciales para garantizar que los datos recopilados por sistemas de IA no sean utilizados de manera inapropiada.
- Transparencia y explicabilidad: Se requiere que los sistemas de IA sean comprensibles y auditables. Según Floridi et al. (2018), la opacidad en los algoritmos puede generar desconfianza y limitar su aceptación en contextos educativos.
- Equidad y acceso global: La UNESCO aboga por reducir la brecha digital, asegurando que tanto países desarrollados como en desarrollo, se beneficien de la IA en la educación. Holmes et al. (2021) subrayan que garantizar la equidad en el acceso a la IA requiere una colaboración internacional sostenida.

La UNESCO ha liderado diversas iniciativas globales que reflejan su compromiso con la investigación educativa: a) Artificial Intelligence for Education (AI4E): Este proyecto busca capacitar a docentes e investigadores en el uso ético de la IA, enfocándose en países de bajos ingresos (UNESCO, 2020); b) Colaboraciones con Microsoft y Huawei: Estas alianzas han permitido desarrollar plataformas accesibles basadas en IA para el análisis de datos educativos, particularmente en contextos vulnerables (Holmes, 2021).

Así mismo, la UNESCO, junto con otros organismos internacionales, ha establecido las bases para que la inteligencia artificial (IA) se convierta en una herramienta clave en la investigación educativa. Su impacto puede analizarse desde múltiples perspectivas: el diseño de políticas basadas en evidencia, el desarrollo de capacidades en los investigadores y la mejora en la equidad y calidad educativa global. La IA permite analizar grandes volúmenes de datos en tiempo real, identificando patrones y tendencias que antes eran difíciles de detectar. Esto es particularmente útil para evaluar la efectividad de políticas educativas y programas de aprendizaje.

En este sentido, con relación al *Análisis predictivo y personalización del aprendizaje*, se menciona que las herramientas de IA, como los sistemas de aprendizaje adaptativo, ayudan a identificar qué estrategias funcionan

mejor para estudiantes que poseen diferentes estilos de aprendizaje. Según Luckin (2017), la IA puede personalizar los contenidos de enseñanza, adaptándolos a las necesidades específicas de cada estudiante, lo que genera datos valiosos para investigaciones posteriores.

La evaluación de brechas educativas se ha convertido en un tema central para la UNESCO, quien destaca el papel de la inteligencia artificial en la identificación de desigualdades en el acceso y los resultados educativos. Estas tecnologías permiten analizar grandes volúmenes de datos para detectar patrones que reflejan disparidades, tales como la carencia de recursos tecnológicos en comunidades marginadas o la diferencia en los niveles de aprendizaje entre estudiantes de contextos urbanos y rurales. Este enfoque no solo facilita una comprensión más profunda de las problemáticas existentes, sino que también abre la puerta al diseño de estrategias dirigidas y más efectivas para cerrar estas brechas. Por ejemplo, la IA puede ser utilizada para personalizar el aprendizaje en función de las necesidades específicas de cada estudiante, lo que contribuye a una mayor equidad en la enseñanza. Asimismo, estas herramientas pueden ayudar a los responsables de políticas públicas a priorizar inversiones en infraestructura educativa y capacitación docente en las regiones que más lo necesitan. De esta manera, la IA no solo actúa como un recurso tecnológico, sino también como un catalizador para la justicia social en la educación.

La IA también ha impulsado una mayor colaboración entre investigadores educativos a nivel global. Los sistemas de análisis de big data permiten compartir y comparar resultados entre países, promoviendo soluciones educativas innovadoras como las plataformas internacionales, las cuales son iniciativas como el programa Artificial Intelligence for Education (AI4E) de la UNESCO quienes conectan a investigadores de diversas regiones para abordar problemas educativos globales mediante tecnologías avanzadas. Así mismo, los proyectos transnacionales, que son organismos como la OCDE han desarrollado herramientas basadas en IA para evaluar habilidades en múltiples contextos culturales, como en el caso del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

Con respecto a la mejora en la formulación de políticas basadas en evidencia, los sistemas de IA han revolucionado la manera en que se dise-

ñan y evalúan las políticas educativas. Holmes et al. (2021, como se cita en Pombo, 2023) subrayan que «las herramientas de IA permiten un monitoreo continuo y detallado del desempeño de los sistemas educativos, lo que favorece la toma de decisiones más informada y precisa» (párr. 28). Además, la UNESCO (2021) enfatiza que la IA debe utilizarse para «reducir las desigualdades educativas, asegurando que los datos se usen de forma ética y con el consentimiento informado de todas las partes involucradas» (párr. 101).

La IA es una herramienta de inclusión y no de exclusión, garantía que ha otorgado la UNESCO, a través de iniciativas realizadas. Según West (2019), «la IA puede ser un puente para cerrar las brechas digitales y proporcionar acceso a recursos educativos de calidad en comunidades marginadas» (p. 87). Asimismo, los sistemas de IA han demostrado ser efectivos para atender a estudiantes con necesidades especiales. Por ejemplo, Floridi et al. (2018) destacan que «la IA ofrece oportunidades únicas para diseñar herramientas adaptativas que promuevan una educación más inclusiva» (p. 12).

La formación de investigadores en el uso ético y técnico de la IA ha sido una prioridad para la UNESCO. En sus declaraciones, la organización afirma que «es esencial que los docentes y académicos comprendan los alcances y limitaciones de la IA para maximizar su potencial en la investigación educativa» (UNESCO, 2021, p. 45). West (2019) en torno a esta idea, señalaba que «la alfabetización digital no es solo un complemento en la formación docente, sino un eje central para integrar la IA de manera efectiva en las aulas y los proyectos de investigación» (p. 112). La IA ha impulsado metodologías híbridas que combinan enfoques cuantitativos y cualitativos con herramientas digitales. Según Luckin (2017), «la inteligencia artificial no reemplaza a los métodos tradicionales de investigación, pero los enriquece al permitir análisis más profundos y precisos» (p.98). Además, la integración de la IA ha fomentado un enfoque interdisciplinario, involucrando a campos como la psicología, la informática y la sociología en el diseño de estrategias educativas.

El impacto de la IA en la investigación educativa no se limita a la optimización de procesos, sino que transforma la forma en que se entiende y mejora la educación en contextos globales. Con la orientación de organismos internacionales como la UNESCO, la IA tiene el potencial de convertirse en

una herramienta clave para garantizar un acceso equitativo y ético a una educación de calidad.

Otro organismo internacional importante de considerar al analizar posturas en torno a la IA, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés). Este organismo ha adoptado un enfoque equilibrado respecto al uso de la Inteligencia Artificial (IA), promoviendo su desarrollo responsable y su aplicación ética.

En 2019, la OCDE publicó los Principios de la OCDE sobre IA, que fueron los primeros estándares intergubernamentales sobre la materia y han servido como base para iniciativas de regulación en diversos países y organismos internacionales.

Los principios se basan en cinco pilares fundamentales:

- Crecimiento inclusivo, desarrollo sostenible y bienestar.
 - La IA debe beneficiar a la humanidad en su conjunto, promoviendo el desarrollo equitativo y el bienestar social.
- Valores centrados en el ser humano y equidad.
 - Debe respetar los derechos humanos y la dignidad, garantizando que sus usos sean justos y no discriminatorios.
- Transparencia y explicabilidad.
 - Los sistemas de IA deben ser comprensibles para los usuarios y permitir la trazabilidad de sus decisiones.
- Robustez, seguridad y protección.
 - La IA debe ser segura y resiliente, minimizando riesgos y errores.
- Responsabilidad.
 - Los actores involucrados en el desarrollo y uso de la IA deben rendir cuenta de su impacto y sus acciones.

Estos principios han sido adoptados por más de 40 países, incluyendo miembros de la OCDE y economías asociadas, y han influido en la regulación de la IA en la Unión Europea, Estados Unidos y otras regiones.

Además de los anteriores principios, la OCDE sugiere a los gobiernos desarrollar marcos regulatorios que:

- Fomenten los ecosistemas de IA accesibles.
- Faciliten la inversión pública y privada para estimular la innovación en IA, sin sacrificar la seguridad.
- Promuevan la educación y capacitación en IA.
- Aseguren un marco de políticas, que permita el despliegue de IA confiable.
- Aseguren la cooperación internacional, dado el carácter global de la IA. (Gobierno de España, 2019).

Desde la adopción de los Principios sobre Inteligencia Artificial en 2019, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha continuado promoviendo el desarrollo y uso responsable de la inteligencia artificial (IA). En mayo de 2023, la OCDE actualizó su Recomendación sobre IA, enfatizando la necesidad de una IA confiable y subrayando aspectos como la integridad de la información, la transparencia, la interoperabilidad, la sostenibilidad y la responsabilidad.

Además, la OCDE ha lanzado el Observatorio de Políticas de IA (OECD.AI), una plataforma que ayuda a los países a dar forma a una IA confiable, proporcionando acceso a más de 900 políticas e iniciativas nacionales sobre IA, datos en tiempo real y análisis relacionados con la IA.

En el contexto de América Latina y el Caribe, la OCDE, en colaboración con el Banco de Desarrollo de América Latina, publicó un informe que analiza el uso estratégico y responsable de la IA en el sector público de la región (CAF, 2024). El informe destaca la importancia de utilizar la IA para diseñar mejores políticas, mejorar la comunicación con los ciudadanos y optimizar la calidad de los servicios públicos, siempre asegurando un enfoque ético y responsable.

En resumen, la OCDE mantiene su compromiso con la promoción de una IA que beneficie a la sociedad, enfatizando principios de transparencia, responsabilidad y respeto a los derechos humanos, y adaptando sus recomendaciones a los avances tecnológicos y desafíos emergentes.

Respecto a la Unión Europea, el Parlamento Europeo (2024), publicó el año pasado el Reglamento de Inteligencia Artificial, resolución mediante la cual se armonizaron normas en materia de Inteligencia Artificial y que modificó diversos reglamentos. Los países miembros de la UE, como es el caso de España, han comenzado a ajustar sus marcos legislativos (Gobierno de España, 2024).

3. IA EN Y PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES

La inteligencia artificial (IA) está transformando la formación de los futuros investigadores al introducir herramientas y metodologías innovadoras que optimizan la recopilación, el análisis y la interpretación de datos. En un entorno donde la investigación educativa enfrenta desafíos complejos, como la necesidad de procesar grandes volúmenes de información y responder a preguntas multidimensionales, la IA se posiciona como un recurso clave para mejorar la calidad y eficiencia de los procesos investigativos.

El desarrollo de algoritmos avanzados permite analizar grandes bases de datos de forma rápida y precisa. Herramientas como NVivo y MAXQDA, aunque no son estrictamente IA, integran funcionalidades avanzadas que incorporan algoritmos de aprendizaje automático para codificar y analizar datos cualitativos (Flick, 2018, p. 45). Además, plataformas como TensorFlow y PyTorch, diseñadas inicialmente para el aprendizaje profundo, están siendo utilizadas por investigadores educativos para analizar patrones en datos complejos y extraer conclusiones significativas.

Por ejemplo, el uso de modelos de lenguaje natural, como GPT, permite a los investigadores analizar textos masivos, identificar tendencias en respuestas abiertas y generar hipótesis a partir de grandes corpus textuales (West et al., 2019, p. 87). Estas herramientas no solo ahorran tiempo, sino que también reducen el sesgo humano en la interpretación de datos.

Diversas instituciones han comenzado a implementar programas de formación que integran IA para fortalecer las competencias investigativas. Un ejemplo destacado es el proyecto AI4Edu, liderado por la UNESCO, que ofrece módulos específicos sobre el uso de algoritmos en la investigación educativa (UNESCO, 2021, p. 14).

Asimismo, plataformas como IBM Watson Studio están siendo utilizadas en programas de posgrado para enseñar a los estudiantes cómo diseñar modelos predictivos y analizar datos educativos en tiempo real. Por otro lado, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology, MIT) ha desarrollado talleres enfocados al uso de la IA para el diseño de investigaciones interdisciplinarias, resaltando la importancia de la ética y la transparencia en estos procesos (MIT, 2020, p. 33).

Esto es fundamental, ya que su capacidad para automatizar tareas, personalizar el aprendizaje y fomentar enfoques interdisciplinarios ha revolucionado el ámbito académico. Sin embargo, junto con estas ventajas, surgen desafíos importantes como las brechas de acceso, la dependencia tecnológica y los sesgos en los algoritmos, que exigen un análisis crítico para asegurar su uso responsable y ético. En este sentido, la IA ofrece múltiples beneficios en la formación de investigadores, pero su implementación también conlleva riesgos. Algunos de los beneficios y riesgos se muestran en la *tabla 1*.

Tabla 1
Beneficios del uso e implementación de la IA en educación

Beneficios		Riesgos	
Mayor eficiencia	Automatiza procesos como el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, reduciendo el tiempo de trabajo repetitivo (Mertens, 2020, p. 96).	Desigualdades en el acceso	Las herramientas avanzadas de IA no están disponibles para todos, perpetuando brechas entre países y regiones (OECD, 2021, p. 29).
Personalización del aprendizaje	Plataformas impulsadas por IA adaptan recursos y contenidos según el nivel y necesidades de cada investigador (West, 2019, p. 112).	Dependencia tecnológica	La excesiva confianza en estas herramientas puede limitar el desarrollo de habilidades analíticas humanas (Flick, 2018, p. 54).
Fomento de la interdisciplinariedad	Facilita el análisis de datos de diversas disciplinas, promoviendo enfoques holísticos (UNESCO, 2021, p. 18).	Posibles sesgos en los algoritmos	Los algoritmos pueden reflejar y amplificar prejuicios preexistentes, afectando la objetividad de los resultados (Mertens, 2020, p. 102).

Beneficios		Riesgos	
Mejor acceso a datos globales	Proporciona herramientas que integran datos masivos y en tiempo real, mejorando la calidad de la investigación (OECD, 2021, p. 31).	Impacto en la privacidad	El uso de grandes volúmenes de datos puede comprometer la confidencialidad de los participantes en investigaciones (West, 2019, p. 115).
Desarrollo de nuevas metodologías de investigación	Permite explorar técnicas innovadoras como la minería de datos y el aprendizaje automático para mejorar las metodologías tradicionales (Luckin, 2017, p. 45).	Sobrecarga de información no procesada	Las herramientas de IA pueden generar datos excesivos difíciles de manejar, desviando la atención de los objetivos principales (Luckin, 2017, p. 48).
Automatización en revisiones bibliográficas	Herramientas como Zotero o Mendeley impulsadas por IA optimizan la búsqueda y organización de literatura académica (Flick, 2018, p. 52).	Necesidad de capacitación continua	Los investigadores deben actualizarse constantemente en tecnologías emergentes, lo que requiere tiempo y recursos (UNESCO, 2021, p. 19).
Análisis predictivo	La IA puede anticipar tendencias y patrones en los datos, ayudando en la planificación de investigaciones futuras (Mertens, 2020, p. 105).	Riesgos éticos en el uso de datos sensibles	El uso indebido de datos personales en análisis puede generar problemas legales y éticos (Mertens, 2020, p. 106).

Entre los beneficios más destacados de la IA se encuentra una mayor eficacia, la cual refiere a la «automatización de procesos, como la codificación de datos cualitativos o el análisis estadístico avanzado, lo cual reduce el tiempo dedicado a tareas repetitivas» (Mertens, 2020, p. 96). Asimismo, la IA ofrece posibilidades de personalización del aprendizaje, éste mediante «plataformas impulsadas por IA pueden adaptarse al nivel y necesidades de cada investigador, permitiendo un aprendizaje más efectivo» (West, 2019, p. 112).

Uno de los aspectos relevantes es el fomento de la interdisciplinariedad, ya que la IA «facilita el análisis de datos provenientes de diversas áreas, promoviendo enfoques holísticos y colaborativos» (UNESCO, 2021, p. 18).

Una de sus principales ventajas es el mejor acceso a datos globales, ya que «proporciona herramientas que integran información masiva y en tiempo real, lo que permite mejorar la calidad y precisión de los estudios realizados» (OECD, 2021, p. 31). Además, la IA ha impulsado el desarrollo de nuevas metodologías de investigación, facilitando la «exploración de técnicas innovadoras como la minería de datos y el aprendizaje automático, las cuales complementan y mejoran las metodologías tradicionales» (Luckin, 2017, p. 45).

Otro avance importante es la automatización en revisiones bibliográficas, donde herramientas como Zotero o Mendeley, potenciadas por IA, «optimizan la búsqueda, organización y análisis de literatura académica, reduciendo el tiempo invertido en estas tareas» (Flick, 2018, p. 52). Por último, la IA destaca en el análisis predictivo, con la «capacidad de identificar tendencias y patrones emergentes en los datos, lo que resulta invaluable para la planificación y proyección de investigaciones futuras» (Mertens, 2020, p. 105). Estos aportes reflejan cómo la IA no solo apoya a los investigadores, sino que también redefine los límites de la investigación educativa.

El uso de la inteligencia artificial en la formación de investigadores también plantea una serie de riesgos que deben ser considerados cuidadosamente. Uno de los principales desafíos es la desigualdad en el acceso a herramientas avanzadas de IA, lo que perpetúa las brechas existentes entre países y regiones, especialmente entre aquellos con diferentes niveles de desarrollo tecnológico y recursos educativos (OECD, 2021). Además, una excesiva dependencia tecnológica puede limitar el desarrollo de habilidades analíticas humanas, ya que los investigadores podrían confiar demasiado en los sistemas automatizados en lugar de fortalecer sus propias competencias críticas y reflexivas (Flick, 2018).

La posibilidad de sesgos en los algoritmos utilizados por la IA, es otro de los riesgos. Estos algoritmos, si no están diseñados de manera cuidadosa, pueden reflejar y amplificar prejuicios preexistentes, lo que afecta la objetividad y validez de los resultados obtenidos (Mertens, 2020). Asimismo, el uso masivo de datos en investigaciones plantea preocupaciones sobre la privacidad de los participantes, ya que la recopilación y análisis de grandes volúmenes de información puede comprometer la confidencialidad si no se implementan medidas adecuadas de protección (West, 2019).

La sobrecarga de información es otro desafío, ya que las herramientas de IA pueden generar grandes cantidades de datos que, si no son manejados adecuadamente, pueden desviar la atención de los objetivos principales de la investigación (Luckin, 2017). Además, la rápida evolución de las tecnologías requiere que los investigadores se capaciten continuamente en el uso de herramientas emergentes, lo cual demanda tiempo, esfuerzo y recursos significativos (UNESCO, 2021). Por último, existen riesgos éticos asociados al manejo de datos sensibles, ya que el uso inadecuado de esta información puede generar problemas legales y dilemas éticos importantes (Mertens, 2020).

Estos riesgos subrayan la importancia de adoptar un enfoque crítico y responsable en la incorporación de la IA en la formación de investigadores, garantizando un equilibrio entre el aprovechamiento de sus beneficios y la mitigación de sus posibles efectos adversos.

La IA está revolucionando la formación de los investigadores al proporcionar herramientas avanzadas que optimizan los procesos de recopilación y análisis de datos. No obstante, su implementación requiere un enfoque ético y crítico, así como una formación integral que prepare a los futuros investigadores para aprovechar estas tecnologías de manera responsable.

4. ABORDAJE DE LA ÉTICA Y LA IA EN CURSOS DE POSGRADO DIRIGIDOS A LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La formación continua de los docentes es una de las claves fundamentales para garantizar una educación de calidad, sobre todo en un contexto global que está marcado por transformaciones tecnológicas, sociales y culturales. Los avances en el conocimiento, las nuevas demandas educativas y las metodologías pedagógicas emergentes requieren que los educadores se mantengan en constante actualización. Es decir, la actualización docente no debe ser entendida sólo como una obligación administrativa o un requisito externo, sino como un proceso necesario para la mejora profesional y la adaptación al entorno educativo cambiante. Como señala Tardif (2004), «el docente no es solo un transmisor de conocimientos, sino un constructor activo de su propio saber» (p. 62), lo que subraya la importancia de que los educadores sean agentes activos en la construcción y evolución de sus propias competencias pedagógicas.

Gairín (2005) sostiene que «la actualización docente no debe verse como una obligación, sino como una oportunidad para mejorar la calidad educativa» (p. 119). Este enfoque positivo no solo reconoce los beneficios de la actualización, sino también la responsabilidad ética que tienen los educadores de brindar una enseñanza que esté a la altura de los avances en los campos del conocimiento y la pedagogía.

En los últimos años, la inteligencia artificial ha comenzado a jugar un papel central en el ámbito educativo, lo que representa una nueva dimensión para la formación docente. La IA ofrece herramientas poderosas para personalizar la enseñanza, adaptar los contenidos a las necesidades de los estudiantes y facilitar la automatización de tareas administrativas. Los docentes deben ser capacitados en el uso de estas tecnologías para poder integrar la IA en sus prácticas pedagógicas de manera efectiva. Según un informe de la UNESCO (2021), la IA en la educación tiene el potencial de transformar los métodos de enseñanza, brindando oportunidades para que los docentes desarrollen estrategias más personalizadas y eficientes. La actualización docente debe, por lo tanto, incorporar el aprendizaje de nuevas tecnologías, incluyendo la IA, para asegurar que los educadores puedan maximizar su uso en beneficio de los estudiantes. El momento adecuado para actualizarse no siempre es claro ni único, pero existen diversas oportunidades. En cuanto a los lugares donde los docentes pueden actualizarse, hoy en día la oferta es variada. Los programas de formación a distancia han democratizado el acceso al conocimiento, permitiendo que los educadores participen en cursos especializados sin importar su ubicación geográfica. Según Perrenoud (1999), «la formación continua debe ser un proceso que permita al docente reflexionar sobre su práctica, construir conocimiento y compartir experiencias con otros profesionales» (p. 47), y la educación en línea ofrece un espacio ideal para el intercambio de ideas y la colaboración con colegas de diferentes contextos educativos.

Por otro lado, la formación profesional permanente, es el proceso por medio del cual una institución educativa promueve el desarrollo de actitudes y aptitudes, así como la profundización de los conocimientos y las capacidades de las personas, para el ejercicio de una profesión. Este tipo de formación depende de las motivaciones personales del docente y de sus deseos de ser un mejor profesional (Paz, 2005). Esta formación generalmente se da después de la formación continua y posteriormente se desarro-

llan de forma paralela. Los estudios de posgrado constituyen una alternativa de formación profesional para el profesorado, que enfrenta uno de los mayores retos: mantenerse al tanto de los cambios que ocurren en la sociedad, como el avance tecnológico y las nuevas teorías educativas.

Las transformaciones en la tecnología digital, los enfoques pedagógicos como el aprendizaje basado en competencias, las metodologías activas, la educación con enfoque inclusivo, la integración de nuevas tecnologías y la IA en los procesos de enseñanza aprendizaje desde un marco ético, son algunos de los aspectos indispensables que deben considerar los planes y programas de estudio a nivel posgrado.

Como parte de este trabajo, en dos instituciones formadoras de docentes (IFD) ubicadas en el noreste de México que ofrecen programas de posgrado, se realizó una revisión de programas analíticos con la finalidad de identificar si incluían contenidos relacionados a Ética en la Investigación o al uso de la Inteligencia Artificial.

En la primera de las instituciones, entre otros programas, se ofrece una maestría en educación con énfasis en formación docente, el plan de estudios tiene una duración de 2 años y se cursa por semestres. Las materias de dicho plan de estudios se agrupan en torno a tres ejes, uno de los cuales es el metodológico, que considera las siguientes materias: Metodología de la Investigación Educativa (1^{er} semestre), Seminario de Investigación I (2^o semestre), Seminario de Investigación II (3^{er} semestre) y Seminario de Tesis (4^o semestre). Se analizó una muestra de diez programas analíticos correspondientes a materias del eje metodológico. Se encontró que solo dos programas trataban algún tema relacionado con la ética de la investigación: «La ética en la investigación. Compromiso del investigador-escritor» (grupo A de 1^{er} semestre), «La ética de la investigación en general y en el ámbito educativo en particular» (grupo B de 1^{er} semestre). Este último programa analítico incluyó como recurso el «Código de Ética de la AERA» (American Educational Research Association, 2025).

Esta misma institución ofrece un doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación del profesorado. Tiene una duración de tres años y se cursa en semestres. El mapa curricular considera tres áreas de competencias: básicas, genéricas y específicas. El área denominada «Competencias

específicas» comprende cuatro cursos relacionados a metodología de la investigación: Caja de Herramientas I (métodos de investigación), Caja de Herramientas II (técnicas e instrumentos para la investigación), Investigación Cualitativa (análisis de información con apoyo de software), Investigación cuantitativa (análisis de información con apoyo de software). La revisión de los programas analíticos de estos cursos arrojó que sólo en uno de ellos se tocó un tema de ética: «Aspectos éticos de la investigación educativa», para el cual se incluyeron como recursos el «Código de Ética de la AERA» y los talleres de capacitación de protección de investigación humana que ofrece en línea el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos (2025).

En la segunda institución, entre otros programas, se ofrece un doctorado en educación e innovación educativa. El plan de estudios tiene una duración de tres años y se cursa por semestres. Las asignaturas que comprende el plan de estudios están organizadas en tres ejes: básico, específico, investigación. Éste último eje comprende cuatro cursos: uno de metodología, otro de estadística y dos seminarios de investigación. Se revisaron estos programas analíticos, pero ninguno de ellos contemplaba el abordaje de la Ética de la investigación.

Para el caso de ambas instituciones, ninguno de los programas analíticos revisados, ya fuera de maestría o de doctorado, abordaba el tema de la IA. Cabe señalar, sin embargo, que la segunda institución tiene en curso una actualización de los planes de estudio tanto de maestría como de doctorado, misma que al parecer considera la inclusión de temas relacionados con la IA y la ética en la investigación educativa.

La exploración documental anteriormente citada, refleja que aún hay mucho camino por recorrer para lograr que las IFD –al menos las de la región noreste de México–, oferentes de posgrados, se aseguren de que sus estudiantes y docentes analicen y discutan temas relacionados con la ética de la investigación, así como los vínculos de ésta con el uso de la Inteligencia Artificial. No obstante, aclaramos que instituciones mexicanas de educación superior de otras regiones (como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad de Guadalajara, por citar algunas), suelen contar con Comités de Ética en Investigación (CEI) o Comités de Ética en Investigación con Seres Humanos (CEISH).

Las universidades del país vecino de México, Estados Unidos de Norteamérica, llevan la delantera, puesto que casi todos los centros educativos que realizan investigaciones con seres humanos tienen un Comité Institucional de Revisión (Institutional Review Board, IRB), que trata aspectos éticos de las investigaciones en desarrollo. Cada universidad que recibe fondos federales para investigaciones con humanos, está legalmente obligada a tener un IRB.

Algunas universidades destacadas con un IRB que pueden citarse son: Universidad de Harvard, Universidad de Stanford, Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), Universidad Johns Hopkins, Universidad de California, Universidad de Berkeley, Universidad de California, Los Ángeles, Universidad de Yale, Universidad de Pensilvania, Universidad de Chicago, Universidad de Duke.

Una de las autoras de este texto, realizó sus estudios de posgrado en la Universidad de Puerto Rico, que cuenta con el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos (CIPSHI) (UPR, 2025a), el cual, entre otras funciones, se encarga de evaluar y autorizar los protocolos de investigación, asegurando que se cumpla con los principios éticos y las normativas nacionales e internacionales vigentes. Además, promueve la capacitación en temas relacionados con la ética y la integridad en la investigación, dirigida a los estudiantes de posgrado y el personal universitario investigador (UPR, 2025b).

5. REFLEXIONES FINALES: LA IA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

La Inteligencia Artificial (IA) se ha consolidado como una herramienta transformadora en diversos sectores, y la educación no es la excepción. Su integración en el ámbito educativo ofrece oportunidades significativas para personalizar el aprendizaje, mejorar la eficiencia administrativa y fomentar una enseñanza más inclusiva y accesible. Sin embargo, su implementación plantea desafíos éticos y prácticos que requieren una reflexión profunda y una planificación estratégica.

La capacidad de la IA para analizar grandes volúmenes de datos permite la creación de sistemas de tutoría inteligente que se adaptan a las

necesidades individuales de los estudiantes, ofreciendo recursos y actividades personalizadas. Según un estudio de la Universidad de Cantabria (2025), herramientas como ChatGPT han demostrado su eficacia al aprobar exámenes estandarizados en áreas como programación e informática, evidenciando su potencial en la educación superior. Además, la IA puede automatizar tareas administrativas, liberando tiempo para que los docentes se concentren en la enseñanza y la interacción con los estudiantes.

No obstante, la integración de la IA en la educación requiere una planificación cuidadosa para abordar los desafíos éticos y prácticos que conlleva. Una de las autoras de este trabajo, encontró en un grupo de maestría que atiende, que, de seis productos solicitados en su curso para efectos de evaluación, los estudiantes reconocieron haber elaborado dos, usando la IA; sin que esto resultara perceptible para la docente, excepto por el propio testimonio escrito que brindaron los estudiantes. Es necesario repensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Por otro lado, es esencial garantizar la equidad en el acceso a estas tecnologías, evitando la ampliación de la brecha digital entre diferentes comunidades educativas. La UNESCO destaca que, aunque la IA tiene el potencial de transformar la educación, es crucial abordar los riesgos y desafíos asociados, como la privacidad de los datos y la posible deshumanización del proceso educativo. Además, es fundamental que los educadores reciban formación adecuada para utilizar eficazmente las herramientas de IA, comprendiendo sus capacidades y limitaciones. Albert Sangrà (2025), experto en enseñanza digital, enfatiza la necesidad de abordar la IA con prudencia y esperanza, reconociendo que puede ofrecer herramientas valiosas para la educación, pero también requiere una integración lógica y equilibrada en las aulas.

La inteligencia artificial posee un potencial transformador en la educación y la sociedad en general. Su implementación exitosa dependerá de un enfoque equilibrado que maximice sus beneficios y minimice sus riesgos, promoviendo una educación más personalizada, inclusiva y eficiente. Es imperativo que las políticas educativas, los docentes y la sociedad en su conjunto trabajen de manera colaborativa para integrar la IA de forma ética y efectiva, asegurando que su impacto sea positivo y equitativo para todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AERA. (2011). *Code of ethics*. American Educational Research Association. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>
- CAF, Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe. (2024). *CAF se compromete al uso responsable y ético de la Inteligencia Artificial*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/caf-se-compromete-al-uso-responsable-y-etico-de-la-inteligencia-artificial>
- Carrillo, J. (2011). *La educación virtual: Nuevas oportunidades para los docentes*. Editorial Universitaria.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Floridi, L., Cowsls, J., King, T., y Taddeo, M. (2018). Ethics of Artificial Intelligence: A roadmap. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*.
- Gairín, J. (2005). *La formación continua del profesorado*. Graó.
- Gobierno de España. (2019, 13 de agosto). *Los principios de inteligencia artificial de la OCDE*. Ministerio para la transformación digital y de la función pública. <https://datos.gob.es/es/blog/los-principios-de-inteligencia-artificial-de-la-ocde>
- Gobierno de España. (2024). Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024. *Boletín Oficial del Estado*. Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes. Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2024-81079>
- HHS, Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. (2023). *Capacitación de protección en investigación humana. Entrenamiento básico de protección de investigación humana. Lecciones 1 y 2. Oficina para la protección de la investigación humana*. <https://www.hhs.gov/ohrp/education-and-outreach/human-research-protection-training/human-research-protection-foundational-training/index.html>
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2021). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R. (2017). *Towards Artificial Intelligence-based Assessment Systems*. Nature Human Behaviour.
- Mertens, D. M. (2020). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. SAGE Publications.
- MIT, Massachusetts Institute of Technology. (2020). *Artificial Intelligence in Interdisciplinary Research Workshops*. Massachusetts Institute of Technology Press.

- OCDE. (2019). *Recomendaciones sobre la inteligencia artificial*. <https://legalinstruments.oecd.org/api/download/?uri=/public/db5053b5-93e0-4cf5-a7cf-edce5ee6e893.pdf>
- OCDE. (2021). *Artificial Intelligence in Society: Educational Implications*. OECD Publishing.
- Parlamento Europeo. (2024). *Reglamento de Inteligencia artificial*. Resolución legislativa del 13 de marzo de 2024. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0138_ES.pdf
- Paz, D. I. (2005). *El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas*. [Disertación doctoral, Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente]. <https://repositorio.uo.edu.cu/>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias para enseñar*. Graó.
- Sangrà, A. (2025, 17 de enero). No hay que mirar a la inteligencia artificial con miedo, sino con prudencia [Entrevista]. *El País*. <https://elpais.com/chile/2025-01-17/albert-sangra-experto-en-ensenanza-digital-no-hay-que-mirar-a-la-inteligencia-artificial-con-miedo-sino-con-prudencia.html>
- Tardif, M. (2004). *El conocimiento docente y la formación del profesorado*. Ediciones Morata.
- UNESCO. (2020). *Artificial Intelligence for Education (AI4E)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2021a). *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2021b). *AI in Education: Policy Recommendations and Best Practices*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UPR, Universidad de Puerto Rico. (2025a). *Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos [CIPSHI]*. Decanato Auxiliar de Investigación. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. <https://graduados.uprrp.edu/decanato-auxiliar-de-investigacion/cipshi/>
- UPR, Universidad de Puerto Rico. (2025b). *Colaborative Institutional Training Initiative [CITI Program]*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. <https://about.citiprogram.org/>
- Van, V. S. (2025, 20 de enero). *ChatGPT aprueba los exámenes: Steven Van Vaerenbergh, profesor de la Universidad de Cantabria* [Entrevista]. Ciencia y tecnología. Sociedad Española de Radiodifusión, S.L.U. Cadena SER. <https://cadenaser.com/cantabria/2025/01/20/chatgpt-aprueba-los-examenes-steven-van-vaerenbergh-profesor-de-la-universidad-de-cantabria-radio-santander/>

West, D. M. (2019). *The Future of Work: Robots, AI, and Automation*. Brookings Institution Press.

West, M. (2019). *Education and Artificial Intelligence: Bridging Gaps in a Digital World*. Cambridge University Press.

Williamson, B., Eynon, R., y Potter, J. (2020). *Pandemic Politics, Pedagogy and Privilege in Education*. Learning, Media and Technology.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Domínguez Saldívar, A., y González Rivera, P. E. (2025). La Inteligencia Artificial y su impacto en la docencia e investigación. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (52), 85-105. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15174112>



ARTÍCULOS

Formación en competencias digitales: uso de bases de datos académicas para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado

Training in Digital Competencies: Using Academic Databases for the Completion of Final Degree Projects

PAULA GIL-RUIZ

CES DON BOSCO. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6231-3916](https://orcid.org/0000-0001-6231-3916)

RUBÉN CABRERA JURADO

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8417-5101](https://orcid.org/0000-0002-8417-5101)

ALMA REGINA DÁVILA SÁMANO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4154-9078](https://orcid.org/0000-0003-4154-9078)

Resumen

Este estudio analiza el impacto de un seminario de capacitación en competencias digitales centrado en el marco DigComp y dirigido a estudiantes de Trabajo de Fin de Grado. Se implementa una metodología basada en aprendizaje activo, combinando sesiones expositivas con ejercicios prácticos. Los participantes realizan actividades comparativas de bases de datos, aplicación de comandos avanzados de búsqueda y corrección de referencias en APA 7ª edición. Los resultados muestran una mejora significativa en la precisión de búsqueda, selección de fuentes y normalización de referencias bibliográficas. No obstante, se detectan dificultades en la aplicación de filtros de búsqueda avanzada y en la diferenciación entre fuentes científicas y divulgativas. Los participantes demuestran una mayor autonomía en la identificación de literatura académica relevante y en el uso de herramientas digitales para su investigación. Como conclusiones se sugiere que la enseñanza de herramientas digitales debe ir más allá del dominio técnico, para promover un pensamiento crítico sobre la información en entornos digitales.

Palabras clave: alfabetización informacional, competencias digitales, educación superior, búsqueda documental, bases de datos académicas.

Abstract

This study analyses the impact of a training seminar on digital competencies based on the DigComp framework, which is aimed at students working on their Final Degree Projects. An active learning methodology is implemented, combining lectures with practical exercises. Participants engage in comparative activities using academic databases, apply advanced search commands, and correct references according to APA 7th edition guidelines. Results demonstrate significant improvement in search accuracy, source selection, and bibliographic reference standardisation. However, difficulties were identified in applying advanced search filters and differentiating between scientific and popular sources. Participants exhibited greater autonomy in identifying relevant academic literature and effectively utilising digital research tools. The conclusions suggest that teaching digital tools should extend beyond technical mastery to promote critical thinking about information within digital environments.

Keywords: information literacy, digital competencies, higher education, literature search, academic databases.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 13/02/2025

Fecha de aceptación: 22/03/2025

Educación y Futuro, 52 (2025), 109-130
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15174445>

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, estamos inmersos en una época de transformación constante donde la sociedad y las demandas de los agentes educativos evolucionan a un ritmo frenético. Muchos de estos cambios se producen por el asentamiento de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en nuestro día a día, fomentando la aparición de una dimensión vital para el siglo XXI: la competencia digital.

Garantizar un correcto grado en las habilidades digitales de la ciudadanía requiere de un importante compromiso y actuaciones coordinadas de las instituciones que velan por este derecho. La Comisión Europea (2006) fue el primer organismo que cita la competencia digital, situándose como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente con el fin de proporcionar a los estados miembros un marco de referencia que «todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo».

Años más tarde, la Unión Europea publica una segunda recomendación relativa a las competencias claves con cambios de consideración sustancial en cuanto a digital se refiere. El comienzo tiene una similitud significativa con la anterior: «la competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas» (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Sin embargo, las diferencias comienzan a mostrarse entre ambos escritos si atendemos a las capacidades personales que engloba lo digital para desarrollarse acorde a la sociedad del presente y del futuro. Si en el primero se observaba una mirada sencilla al tratamiento de la información en los medios digitales, ahora se anuncia una visión más amplia y compleja, incluyendo «la habilidad de utilizar, acceder, filtrar, evaluar, crear, programar y compartir contenidos digitales. Las personas deben ser capaces de gestionar y proteger la información, los contenidos, los datos y las identidades digitales» (Consejo de la Unión Europea, 2018). Además, en el aspecto actitudinal, se incluye que debe adquirirse «una postura curiosa, abierta y avanzada respecto a su evolución de las tecnologías» (Consejo de la Unión Europea, 2018) además de velar por una postura crítica y reflexiva como se mencionaba en el pasado documento.

Además de estas recomendaciones, la elaboración de marcos de referencia pretende establecer un punto común en las competencias que los ciudadanos necesitan para operar de una forma efectiva en la sociedad del presente. En este sentido, el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DIGCOMP) es una referencia desarrollada por la Comisión Europea para identificar y evaluar las competencias digitales necesarias para desenvolverse en la sociedad digital actual.

2. MARCO TEÓRICO

En este estudio nos centramos en el marco DigComp 2.1 (Vuorikari et al., 2022), que define cinco dimensiones y veintiuna competencias estructuradas en ocho niveles de aptitud. Organiza las habilidades digitales necesarias en la sociedad actual. Se divide en 5 áreas competenciales, que agrupan 21 competencias específicas (*tabla 1*). Además, el nivel de conocimiento en cada competencia se mide en 8 niveles de aptitud (de básico al nivel avanzado) que se reflejan en la *tabla 2*.

Cada área representa un conjunto de habilidades digitales que las personas necesitan en su día a día, ya sea para buscar información, comunicarse, crear contenido, protegerse en el mundo digital o resolver problemas tecnológicos.

Tabla 1
Áreas competenciales y sus competencias específicas

Área Competencial	Competencias
Información y Alfabetización de Datos	Navegar, buscar y filtrar información: Uso correcto de Google, bases de datos y bibliotecas digitales; Evaluar la información: Distinguir información confiable de fake news; Almacenar y recuperar información: Uso de la nube (Google Drive, Dropbox) para organizar documentos.
Comunicación y Colaboración	Interactuar a través de tecnologías: Uso de WhatsApp, Zoom, foros y chats; Intercambiar información y contenidos: Compartir archivos y publicaciones en redes sociales; Participar en la ciudadanía digital: Expresión en espacios digitales como blogs, foros y activismo online; Colaborar a través de canales digitales: Trabajo en equipo en Google Docs, Trello; Etiqueta electrónica: Comportamiento adecuado en redes sociales y correos; Gestionar la identidad digital: Protección de la reputación online.

Área Competencial	Competencias
Creación de Contenidos Digitales	Desarrollar contenidos: Escritura de blogs, edición de fotos y vídeos; Integrar y reelaborar contenidos: Uso y modificación de imágenes, textos o vídeos de terceros; Copyright y licencias: Conocimiento sobre el uso legal de contenidos; Programar: Uso de códigos básicos como HTML, Python o Scratch.
Seguridad	Proteger dispositivos: Instalación de antivirus y prevención de hackeos; Proteger datos personales: Seguridad en contraseñas y datos en redes; Proteger salud: Prevención de fatiga digital, cuidado de la vista, control del uso de pantallas; Proteger el medio ambiente: Uso sostenible de la tecnología (reciclaje de dispositivos, reducción de consumo energético).
Resolución de Problemas	Resolver problemas técnicos: Solución de errores en conexión, impresoras y software; Identificar necesidades tecnológicas: Selección adecuada de herramientas digitales según la situación; Usar la tecnología de forma creativa: Aplicación de herramientas digitales para innovar (IA, diseño, edición de vídeos); Identificar carencias en competencias digitales: Evaluación y aprendizaje de habilidades tecnológicas necesarias.

Nota. Elaboración propia a partir del marco DigComp.

Tabla 2
Niveles de aptitud según el marco DigComp

Nivel	Categoría	Significado	Ejemplo
1 - 2	Básico	Uso básico de herramientas digitales.	Nivel 1 → Sabe distinguir entre un blog y un artículo académico.
3 - 5	Intermedio	Manejo más fluido, evaluación crítica y adaptación.	Nivel 4 → Sabe analizar fuentes de información y reconocer fake news.
6 - 8	Avanzado / Experto	Dominio total, resolución de problemas complejos y creación de nuevos contenidos.	Nivel 7-8 → Puede enseñar a otros a buscar información confiable y evaluar su impacto.

2.1 Capacitación digital en España

Un instrumento para medir la adquisición de competencias digitales por parte de la ciudadanía son los Índices de la Economía y la Sociedad Digi -

tales (DESI). En España, durante su última evaluación del capital humano, se afirma que el 64 % de la población española posee al menos competencias digitales básicas, superando la media de la UE (54 %), aunque aún por debajo del objetivo de la Década Digital, que busca alcanzar un 80 % de la población europea con competencias digitales básicas para 2030. Además, España supera la media de la UE en los indicadores de competencias digitales y en la creación de contenidos digitales de nivel básico (38 % y 74 % respectivamente). Sin embargo, estas competencias que recogen el DIGCOMP también están presentes en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DIGCOMPEDU) recogidas en el área de contenidos digitales como un aspecto fundamental en el perfil pedagógico del profesorado (Redecker et al, 2017). En este sentido, investigaciones como las de Cabrera (2024) y Gabarda (2023) identifican las competencias correspondientes a los contenidos digitales con un nivel de adquisición bajo entre el profesorado.

Además, el desarrollo de estas competencias viene marcado por la presente ley educativa a lo largo de las diferentes etapas y áreas curriculares. No obstante, estudios como los de Cabrera (2024), Iglesias et al. (2023) y Alonso et al. (2021) alertan de unos niveles bajos de capacitación del profesorado para desarrollar una correcta alfabetización mediática en el alumnado a través de las situaciones de aprendizaje. El estudio de Zhao et al. (2021) ofrece a la comunidad académica una revisión sistemática sobre competencia digital desde 2015 hasta 2021, en el contexto de la educación superior, abordando aspectos como la definición de competencia digital, dimensiones utilizadas para su evaluación, propósitos de investigación, metodologías, resultados y limitaciones. Concluyen que la mayoría de los estudiantes universitarios y docentes poseen un nivel básico de competencia digital. Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2021) hacen un llamamiento a la responsabilidad del docente en la adquisición de competencias digitales para su futura docencia ya que la brecha digital se ha convertido en obstáculo para lograr un desarrollo inclusivo (Cisneros et al., 2023).

Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad urgente de generar más situaciones de aprendizaje en los futuros maestros para que integren estrategias específicas para la navegación, búsqueda y filtrado de datos e información en entornos digitales para el aprendizaje autónomo y crítico

(Tourón et al., 2021; Gil, 2024). La mayor preocupación se percibe en los estudios que incluyen habilidades para buscar, evaluar y gestionar información (Redecker y Punie, 2017; Spante, 2018; Gil, 2021). El marco Europeo DigCompEdu alerta en este aspecto y nos sugiere que los docentes debemos estar preparados para guiar a los estudiantes en la navegación y evaluación crítica de la información digital, lo que conlleva una formación específica (Redecker y Punie, 2017).

La formación docente puede enfocarse en proporcionar experiencias prácticas que fortalezcan estas competencias, permitiendo a los futuros educadores desenvolverse con mayor eficacia en la era digital. En relación con este último punto, Sánchez-Antolín et al. (2022) apunta que es vital que se produzca un abandono de las perspectivas tecnocentrista en la formación de las docentes basadas en el uso exclusivo de herramientas para dar paso a acciones formativas con un carácter más pedagógicos y didácticos relacionados con éstas mismas.

El mundo en el que vivimos se encuentra en constante cambio donde la tecnología avanza a la velocidad de la luz y las novedades digitales e información bombardean constantemente a la ciudadanía. Se pueden adoptar diferentes posturas con relación a este tema, pero, poniendo en alza la normativa comentada, se debe acoger esta evolución del siglo XXI y trabajarla para ponerla al servicio de los demás.

Según el marco teórico expuesto este estudio tiene como objetivo mejorar la formación del alumnado para la búsqueda y localización de registros académicos en Bases de Datos para su Trabajo de Fin de Grado (TFG) mediante un seminario de capacitación. En particular, se busca:

- Ofrecer una serie de propuestas formativas para localizar, filtrar y seleccionar información científica relevante en bases de datos académicos como Google Scholar, Dialnet, SCOPUS y SJR.
- Examinar las dificultades y barreras encontradas en el proceso de búsqueda, citación y gestión de referencias bibliográficas.
- Determinar la eficacia de los ejercicios prácticos en la adquisición de habilidades informacionales aplicables a la elaboración del Trabajo de Fin de Grado (TFG).

3. MÉTODO

Este estudio se realiza en el marco de un seminario realizado con los estudiantes de Trabajo de Fin de Grado del centro Universitario CES Don Bosco. Nos centraremos en el Área Competencial 1: Alfabetización en Información y Datos, para capacitar a los estudiantes en gestionar eficazmente recursos digitales para la investigación. A través de actividades específicas, trabajamos en la identificación de fuentes fiables, el uso de bases de datos científicas y la aplicación de criterios de evaluación para seleccionar información relevante.

3.1 Diseño del seminario y enfoque pedagógico

El seminario se diseña de una forma práctica, con el objetivo de facilitar al alumnado las competencias necesarias para localizar recursos en base a una búsqueda en Bases de Datos de relevancia académica, seguido de una selección de recursos según criterios y su posterior citación en la normativa APA 7. Las duraciones de las sesiones son de dos horas por grupo y se combina una fase expositiva con una dinámica práctica.

El enfoque pedagógico se estructura en dos fases:

1. La **primera de las fases** se centra en las bases de datos bibliográficas y su importancia en el ámbito académico. Se utilizan aquellas de mayor importancia para la localización de recursos como son Dialnet, SCOPUS, Google Académico. Para que el alumnado reconozca el impacto de una publicación nos introducimos además en SJR, SCOPUS y WHOIS. Para terminar, abarcamos los comandos de búsqueda avanzada en Google como estrategia para filtrar resultados. La *tabla 3* muestra los contenidos pedagógicos trabajados en la primera fase.

Tabla 3
Contenidos trabajados en los seminarios

Contenidos	Descripción
Introducción a las Bases de Datos	Concepto y clasificación de bases de datos bibliográficas, incluyendo bases primarias, secundarias y terciarias.
Uso de Bases de Datos en la Investigación	Importancia de las bases de datos en la producción científica y en la educación superior.

Contenidos	Descripción
Google Scholar	Motor de búsqueda de literatura académica con acceso a artículos, libros y tesis.
Dialnet	Portal especializado en publicaciones en español, especialmente útil en humanidades y ciencias sociales.
SJR (Scimago Journal Rank - Scopus - Elsevier)	Evaluación del impacto de revistas científicas y clasificación por cuartiles.
SCOPUS	Base de datos internacional que indexa publicaciones científicas en diversas disciplinas.
WHOIS	Herramienta para verificar información de dominios web, útil para el análisis de fuentes en la investigación.
Catálogo en línea de la Biblioteca del CES Don Bosco	Recurso digital clave en el contexto de trabajo académico para consulta y gestión de referencias bibliográficas.
Comandos de Búsqueda Avanzada en Google	Uso de operadores como «site:», «filetype:», «-» para optimizar la búsqueda de información académica.
Citación y Referencias Bibliográficas	Normas APA 7ª edición, herramientas para gestionar referencias y estrategias para evitar el plagio.

2. En la **segunda fase**, de naturaleza práctica, el alumnado trabajó con actividades específicos y de forma colaborativa, lo que facilita la corrección al momento de las actividades planteadas. Se proponen diferentes conceptos de búsqueda (cárceles, violencia de género en mujeres mayores, drogodependencia, drogas y mayores, *fake news* y metodologías activas).

Tabla 4
Actividades que vinculan teoría y práctica

Ejercicio	Descripción
Entender Scholar	Búsqueda individual en Google Scholar sobre metodologías activas en educación infantil, registrando cantidad de resultados, acceso al texto completo, idioma y número de citas.
Comparación Google Scholar y Dialnet	Comparación de búsquedas en Google Scholar y Dialnet sobre un tema de interés, analizando cantidad de recursos, acceso al texto completo, idioma y citas.
Búsqueda y comparación de recursos en Google Scholar y Dialnet	Búsqueda en Google Scholar y Dialnet sobre un tema de interés para el TFG, registrando número de resultados, acceso al texto, idioma y comparación de impacto.

Ejercicio	Descripción
Búsqueda de revistas sobre cárceles (SJR)	Acceso a SJR, selección de revistas Q1 en Sociología y Política, búsqueda de artículos sobre cárceles mediante el operador «site:».
Búsqueda de revistas sobre cárceles (Dialnet)	Acceso a Dialnet, selección de revistas sobre Educación Social y búsqueda de artículos sobre cárceles.
Búsqueda de violencia de género en mujeres mayores (SJR)	Acceso a SJR, localización de revistas sobre género, búsqueda de artículos sobre violencia de género en mujeres mayores.
Búsqueda de revistas sobre drogodependencia (Dialnet)	Acceso a Dialnet, localización de revistas sobre Educación Social, búsqueda de artículos sobre drogodependencia mediante el operador «site:».
Búsqueda de menciones a Fake News (Revista Barataria)	Búsqueda de menciones a «Fake News» en cinco artículos de la revista Barataria.
Búsqueda sobre drogas y mayores (Revista Española de Drogodependencias)	Identificación de artículos sobre drogas que más afectan a personas mayores en la Revista Española de Drogodependencias.
Búsqueda de metodologías activas en discapacidad intelectual (Revista Siglo Cero)	Búsqueda en la revista Siglo Cero sobre metodologías activas aplicadas a la discapacidad intelectual.
Corrección de referencias en APA 7ª edición	Corrección de referencias bibliográficas extraídas de Google Académico, aplicando normas APA 7ª edición.

La *tabla 5* muestra una síntesis de los contenidos teóricos y las actividades vinculadas.

Tabla 5
Resumen de los contenidos que vinculan teoría y práctica

Contenido Teórico	Actividades Vinculadas
Introducción a las Bases de Datos	Entender Scholar, Comparación Google Scholar y Dialnet.
Uso de Bases de Datos en la Investigación	Búsqueda y comparación de recursos en Google Scholar y Dialnet.
Google Scholar	Entender Scholar, Comparación Google Scholar y Dialnet.

Contenido Teórico	Actividades Vinculadas
Dialnet	Comparación Google Scholar y Dialnet, Búsqueda de revistas sobre cárceles (Dialnet).
SJR (Scimago Journal Rank - Scopus - Elsevier)	Búsqueda de revistas sobre cárceles (SJR), Búsqueda de violencia de género en mujeres mayores (SJR).
SCOPUS	No vinculado a ejercicios prácticos en esta fase.
WHOIS	No vinculado a ejercicios prácticos en esta fase.
Catálogo en línea de la Biblioteca del CES Don Bosco	Comparación Google Scholar y Dialnet, Búsqueda de recursos en el catálogo.
Comandos de Búsqueda Avanzada en Google	Búsqueda de menciones a Fake News, Búsqueda de recursos con operadores avanzados.
Citación y Referencias Bibliográficas	Corrección de referencias en APA 7ª edición.

3.2 Descripción del grupo de estudiantes participantes

Los participantes son estudiantes de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado del centro universitario CES Don Bosco en los Grados de Educación Primaria, Infantil, Social y Pedagogía y Dobles Grados del curso académico 2024/2025. Participan un total de 183 alumnos:

- Educación Infantil: 78 estudiantes.
- Educación Primaria: 55 estudiantes.
- Educación Social: 12 estudiantes.
- Pedagogía: 13 estudiantes.
- Doble Grado Primaria Pedagogía: 11 estudiantes.
- Doble Grado Infantil Primaria: 14 estudiantes.

4. RESULTADOS

A continuación, exponemos algunas actividades que pueden servir como un modelo replicable para futuros estudiantes en el proceso de elaboración de su Trabajo de Fin de Grado (TFG). La plantilla que se propone para archivar los resultados está disponible en el repositorio Zenodo (Gil-Ruiz, 2025).

4.1 Situaciones de aprendizaje

Actividad 1: Acceso y consulta del catálogo en línea de la Biblioteca del CES Don Bosco

Este ejercicio tiene como propósito familiarizar a los estudiantes con el uso de catálogos bibliográficos en entornos académicos. Se les solicitó que accedieran al catálogo en línea de la Biblioteca del CES Don Bosco a través de la plataforma digital oficial (<http://biblioteca.cesdonbosco.com>) o mediante la aplicación móvil *sophia*.

Los pasos que los estudiantes debían seguir eran:

1. Acceder a la plataforma y navegar dentro del catálogo en línea.
2. Localizar un recurso bibliográfico relevante dentro de su área de estudio.
3. Analizar los metadatos del recurso, registrando información clave como autor, año de publicación, título, editorial y número de páginas.
4. Evaluar la disponibilidad del recurso, identificando si era accesible en formato físico o digital.
5. Citar correctamente la fuente según las normas APA 7^a edición, asegurando la transcripción adecuada de los datos bibliográficos.

Actividad 2: Entender Google Scholar

En esta actividad, se planea como objetivo evaluar la diversidad y accesibilidad de los recursos. Cada estudiante realizó una búsqueda individual en Google Scholar sobre metodologías activas en educación infantil, y registra los siguientes datos en un documento colaborativo en la nube generado *ad hoc*:

- Número de resultados obtenidos.
- Disponibilidad del texto completo de los artículos.
- Idioma predominante de los artículos más relevantes.
- Cantidad de citas en los artículos con mayor impacto.

Actividad 3: Comparación entre Google Scholar y Dialnet

El estudiantil elige un tema de búsqueda relacionado con su Trabajo de Fin de Grado (TFG) y realiza una búsqueda en ambas plataformas con el objetivo de encontrar diferencias significativas.

1. Búsqueda en Google Scholar:

- Introducir el tema de investigación en la barra de búsqueda.
- Aplicar filtros por fecha, idioma y tipo de documento.
- Registrar datos como número de resultados, acceso al texto completo, idioma predominante y número de citas de los artículos más relevantes.

2. Búsqueda en Dialnet:

- Realizar la misma búsqueda en Dialnet con las mismas palabras clave.
- Filtrar por tipo de documento (artículos, tesis, libros).
- Registrar el número de resultados obtenidos, disponibilidad en acceso abierto, idioma predominante y relevancia de los artículos.

3. Resumen comparativo:

- Los estudiantes redactaron un informe corto (máximo una página) analizando:
 - Diferencias en la cantidad de resultados entre ambas plataformas.
 - Facilidad de acceso al texto completo.
 - Diferencias en idioma y enfoque temático de los artículos.

- Impacto académico basado en el número de citas.

Para gestionar los resultados obtenidos, se les facilita la plantilla disponible en la dirección (<https://doi.org/10.5281/zenodo.14785938>) que contiene los siguientes campos:

- Título – Nombre del libro o artículo.
- Autor(es) – Nombre(s) del autor(es) de la publicación.
- Año de publicación – Fecha en la que se publicó el documento.
- Tipo de documento – Especifica si es un libro, artículo, tesis, etc.
- Fuente – Indica la base de datos o sitio de donde proviene el documento.
- Enlace al documento – URL o referencia para acceder al recurso.
- Acceso completo (Sí/No) – Indica si el documento está disponible en acceso abierto.
- Tema – Área temática o palabras clave relacionadas con el documento.
- Revista o editorial – Nombre de la revista científica o editorial que publicó el documento.
- Citas (Google Scholar) – Número de veces que el documento ha sido citado en Google Scholar.
- Resumen o notas – Descripción breve del contenido del documento.
- Abstract – Resumen en español o inglés si está disponible.

Actividad 4. Búsqueda de información en revistas científicas

En esta actividad se hizo una búsqueda inversa dentro de las revistas de nuestro interés, y previamente localizadas en la base de datos SJR (posteriormente se replicó el modelo con SCOPUS y WHOIS). Cuando el alumno encontraba aquella revista que recogían temas relacionados con su ámbito del TFG, procedía a especificar búsquedas avanzadas mediante el comando «site» de Google para encontrar artículos dentro de la revista localizada.

En esta actividad los estudiantes debían identificar revistas académicas que abordaran el tema de cárceles en el contexto de la educación social.

Búsqueda en SJR:

- Acceder a la base de datos SJR (Scimago Journal Rank).
- Listar revistas de Sociología y Ciencias Políticas dentro del ranking de publicaciones.
- Seleccionar cuatro revistas dentro del cuartil Q1 para garantizar alto impacto académico.
- Buscar en cada revista artículos relacionados con cárceles utilizando el comando:
 - Cárceles site: <https://revistas.uam.es/riejs>
 - Cárceles site: <https://reis.cis.es/index.php/reis>

El ejemplo, el comando site se refiere a la URL de las revistas listadas en SJR cuartiles Q1 y Q3 respectivamente (Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Revista Española de Investigaciones Sociológicas).

Actividad 5: Búsqueda de artículos sobre violencia de género en mujeres mayores

El objetivo de este ejercicio era localizar estudios sobre violencia de género en mujeres mayores dentro de revistas científicas indexadas en SJR. Se utiliza el comando *site* pero además los filtros que permiten encontrar recursos con el mismo orden de palabras que has escrito (comillas) y el comodín sustituto de cualquier contenido textual (asterisco) seguido de la palabra que obligatoriamente debería estar en la cadena de búsqueda, en este caso «mayores»:

- Acceder a SJR y buscar revistas especializadas en estudios de género.
- Seleccionar cuatro revistas con alto impacto en la disciplina.
- Localizar artículos que aborden el tema de violencia de género en mujeres mayores utilizando el siguiente comando: «Violencia de género» mayores site: <https://hipatiapress.com/>

Los estudiantes registraron los títulos de los artículos y evaluaron la relevancia de las publicaciones en función del número de citas y el enfoque del estudio.

Actividad 6: Búsqueda de artículos sobre drogodependencia en Dialnet

Este ejercicio se enfocó en localizar artículos académicos sobre drogodependencia en el ámbito de la Educación Social y en la Base de Datos de Dialnet

- Acceder a Dialnet y explorar revistas dentro del área de Educación Social.
- Seleccionar cuatro revistas especializadas en la temática.
- Buscar artículos sobre drogodependencia en cada una de ellas aplicando comandos avanzados:
 - Educación social site: <https://dialnet.unirioja.es/>
 - Drogodependencia site: <https://www.eduso.net/>

Los estudiantes debían listar los títulos y autores de los artículos encontrados, comparando su accesibilidad y relevancia.

Actividad 7: Búsqueda temática en revistas científicas específicas

Para ampliar la práctica, los estudiantes realizaron búsquedas avanzadas en revistas concretas que facilitaba la docente:

1. Revista Barataria: localizar cinco artículos que mencionaran el término Fake News.
Fake News site: <https://www.revistabarataria.com/>
2. Revista Española de Drogodependencias: identificar artículos que abordan las drogas que más afectan a los mayores.
Drogas * mayores site: <https://www.drogodependencias.com/>
3. Revista Siglo Cero: encontrar publicaciones sobre metodologías activas en discapacidad intelectual.
Metodologías activas discapacidad intelectual site: <https://www.siglocero.com/>

4.2 Desempeño del alumnado en los ejercicios planteados

El alumnado evidencia buena implicación con una actitud proactiva en la búsqueda y análisis de las fuentes bibliográficas.

La ejecución de las actividades permitió observar un progreso significativo en el manejo de herramientas digitales para la investigación. En particular, se identificaron los siguientes logros:

- 1. Mejora en la precisión de las búsquedas:**
 - En los primeros ejercicios, los estudiantes realizaban búsquedas generales con términos amplios. Sin embargo, tras la instrucción y aplicación de comandos avanzados como `site:`, `filetype:`, comillas («») y asterisco (*), lograron acotar mejor los resultados y acceder a documentos de mayor relevancia.
- 2. Aumento en la capacidad de selección de fuentes:**
 - Los participantes adquirieron criterios más rigurosos para evaluar la calidad de las publicaciones científicas, priorizando revistas indexadas en SJR y SCOPUS sobre otras fuentes menos especializadas.
- 3. Corrección y normalización en la citación académica:**
 - La práctica en la citación bajo normas APA 7ª edición facilitó que los estudiantes mejoraran la forma en que referencian documentos, identificando errores comunes y corrigiéndolos mediante el uso de gestores de referencias.
- 4. Interacción y aprendizaje colaborativo:**
 - La metodología basada en trabajo individual y puesta en común colaborativa resultó clave para consolidar conocimientos. Durante la fase de autocorrección de ejercicios, los alumnos pudieron contrastar estrategias y corregir errores en tiempo real.
- 5. Incremento en la autonomía en la búsqueda de información:**
 - Al finalizar la sesión, los estudiantes demostraron mayor confianza en su capacidad para localizar, evaluar y gestionar recursos académicos de manera independiente, lo que sugiere un impacto positivo en su preparación para la elaboración de su TFG.

4.3 Dificultades detectadas en la búsqueda y citación

Se identificaron varias dificultades en el proceso de búsqueda, selección y citación de fuentes académicas. Estas barreras reflejan la necesidad de seguir fortaleciendo las competencias informacionales dentro de la formación universitaria.

1. Confusión de conceptos:
 - El alumnado prioriza resultados de conferencias en congresos o capítulos de libros que aún no comunicados, por delante de artículos académicos en revistas indexadas.
 - Desconoce qué entendemos como «artículo» en revista indexada.
2. Uso ineficaz de términos de búsqueda:
 - Durante las primeras prácticas, los estudiantes tendían a introducir términos de búsqueda demasiado generales o ambiguos, lo que generaba una gran cantidad de resultados poco relevantes.
 - Se observó una dificultad inicial en la aplicación de comandos avanzados de búsqueda (site:, filetype:, «», *), lo que limitaba la precisión de los resultados obtenidos. El comando por entender con mayor dificultad se refiere al uso de comillas que no identificaban con el orden de palabras sino con la frase literal.
3. Dificultades en la identificación de fuentes científicas:
 - Algunos estudiantes mostraron dificultades para distinguir entre fuentes académicas y fuentes divulgativas, especialmente en Google Scholar, donde se encontraron con blogs, informes no revisados por pares y documentos de baja calidad científica.
 - En Dialnet, varios participantes no supieron filtrar por revistas indexadas o acceso abierto, lo que los llevó a depender de documentos de acceso restringido.
4. Problemas en la citación bajo normas APA 7ª edición:
 - Se evidenció desconocimiento en la correcta estructuración de referencias bibliográficas, especialmente en la citación de artículos de revistas científicas y capítulos de libros.

- Varios estudiantes omitieron elementos clave en la referencia, como el DOI o el nombre de la revista, lo que generó errores en la normalización de citas.

5. Dificultades en la evaluación de la fiabilidad de los documentos:

- Un porcentaje del alumnado tendió a seleccionar los primeros resultados de la búsqueda sin evaluar la calidad y fiabilidad de los mismos.
- Se detectó una falta de criterios claros para determinar si un documento tenía revisión por pares o si provenía de una editorial científica de prestigio.

6. Gestión y organización de referencias:

- Casi ningún estudiante estaba familiarizado con gestores de referencias como Mendeley o Zotero, lo que dificultó la organización y exportación de citas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio coinciden con investigaciones previas que destacan la importancia de la alfabetización informacional en la educación superior. Por ejemplo, Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2021) señalan que los estudiantes universitarios suelen presentar un nivel básico de competencia digital, lo que limita su capacidad para buscar, evaluar y gestionar información de manera efectiva. Estudios como los de Zhao et al. (2021) y Cabrera (2024) recalcan que, a pesar de su familiaridad con las tecnologías digitales, el estudiantil presenta dificultad en la evaluación crítica de fuentes y en la búsqueda de información académica relevante. Durante las actividades observamos dificultades para aplicar comandos avanzados de búsqueda y distinguir entre fuentes académicas y divulgativas y en la normalización de citas según APA 7^a edición.

Asimismo, Spante et al. (2021) enfatizan que la formación en competencias digitales debe ir más allá del uso de herramientas tecnológicas y centrarse en el desarrollo de habilidades críticas para la evaluación de la información. En nuestro seminario, la incorporación de actividades prácticas como la comparación entre Google Scholar y Dialnet permitió a los estudiantes desarrollar estas habilidades, lo que coincide con las recomendaciones de

Redecker y Punie (2020), quienes subrayan la necesidad de formar a los docentes en estrategias específicas para la navegación y evaluación crítica de la información digital y de Iglesias et al. (2023) que resaltan que, aunque los marcos europeos como DIGCOMP establecen competencias digitales específicas, su implementación en el aula sigue siendo desigual.

La digitalización ha transformado el acceso a la información académica, pero también ha generado nuevos desafíos. Como señala Tourón et al. (2021), el exceso de información disponible en línea puede abrumar a los estudiantes, especialmente si carecen de las habilidades necesarias para filtrar y evaluar fuentes confiables. En nuestro estudio, esta problemática se evidenció en la dificultad de los estudiantes para aplicar comandos avanzados de búsqueda y seleccionar fuentes de calidad.

Por otro lado, Gisbert y Lázaro (2020) destacan que la digitalización ha democratizado el acceso a recursos académicos, pero también ha aumentado la necesidad de formar a los estudiantes en el uso ético y responsable de la información. En este sentido, nuestro seminario abordó esta necesidad al incluir actividades que fomentaban la citación correcta bajo normas APA 7^a edición, lo que contribuyó a mejorar la conciencia ética de los estudiantes en el uso de fuentes académicas. El acceso a información no garantiza su uso adecuado, en línea con lo planteado por Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2021), quienes sostienen que la brecha digital no solo implica falta de acceso a tecnología, sino también carencias en la capacitación para utilizarla de manera efectiva. La digitalización ha generado un ecosistema informacional complejo, en el que el dominio de herramientas de búsqueda se vuelve fundamental para evitar la desinformación y garantizar la producción de conocimiento riguroso en la educación superior.

La enseñanza de estrategias de búsqueda documental ayuda en el desarrollo de competencias informacionales y pensamiento crítico en el estudiante. Como señala Fernández-Batanero et al. (2021), estas habilidades no solo son esenciales para la elaboración de trabajos académicos, como el TFG, sino también para el aprendizaje autónomo y crítico a lo largo de la vida. Tourón et al. (2021) enfatizan que la alfabetización informacional debe ir más allá de la simple adquisición de competencias digitales y enfocarse en desarrollar un pensamiento crítico sobre la información. En nuestros seminarios observamos que la capacidad de discernir entre fuentes

fiables y no fiables no es innata en los estudiantes y requiere una formación específica. La inclusión de estrategias pedagógicas activas, como la comparación entre bases de datos y el uso de comandos avanzados, ha demostrado ser eficaz para mejorar esta alfabetización.

Además, Pérez-Escoda y Rodríguez-Conde (2021) destacan que la formación en competencias digitales debe ser transversal y estar integrada en todas las etapas educativas. En este sentido, nuestro seminario no solo se centró en la búsqueda de información, sino también en su evaluación y gestión, lo que permitió a los estudiantes desarrollar una visión más integral y holística.

Los resultados de este estudio tienen implicaciones para la formación docente. Redecker y Punie (2017) han advertido que los docentes deben estar preparados para guiar a los estudiantes en la navegación y evaluación crítica de la información digital y, como señala Cabrera (2024), los futuros maestros deben estar preparados para guiar a sus estudiantes en el uso crítico de la información, lo que requiere una formación específica en competencias digitales avanzadas. En nuestro seminario, la combinación de teoría y práctica permitió a los estudiantes desarrollar estas habilidades, lo que sugiere que este enfoque podría ser replicado en otros contextos formativos.

Además, Sánchez-Antolín et al. (2022) inciden en la importancia de abandonar enfoques tecnocentristas en la formación docente y adoptar perspectivas más pedagógicas y didácticas. En este sentido, nuestro seminario no solo se centró en el uso de herramientas digitales, sino también en su aplicación en contextos educativos reales, lo que permitió a los estudiantes comprender la relevancia de estas competencias para su futuro desempeño profesional.

En conclusión, este estudio evidencia la necesidad de generar más situaciones de aprendizaje que permitan a los futuros maestros desarrollar habilidades avanzadas para la navegación, búsqueda y filtrado de información en entornos digitales. La implementación de actividades prácticas, como las realizadas en este seminario, no solo mejora la competencia digital de los estudiantes, sino que también fomenta su autonomía y pensamiento crítico. Estas habilidades son esenciales para su formación académica y profesional, así como para su participación en la sociedad digital.

Finalmente, es importante destacar que la formación en competencias digitales debe ser un proceso continuo y adaptativo, que responda a las demandas cambiantes de la sociedad digital. Como señala Redecker y

Punie (2020), los docentes deben estar preparados para enfrentar los desafíos de la era digital, lo que requiere una formación integral y actualizada en competencias digitales. En este sentido, nuestro estudio ofrece un modelo replicable que puede ser adaptado a diferentes contextos educativos, contribuyendo así a la mejora de la formación docente y al desarrollo de una ciudadanía digital más competente y crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A., y Zabalba, M. (2021). Competencia digital del alumnado de educación primaria de Galicia. *Revista ICCT*, (25), 18-26.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2021). *La competencia digital docente: Una revisión sistemática de los modelos existentes*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 45-68. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Cabrera Jurado, R. (2024). *La competencia digital docente de Educación Primaria en Madrid capital: evaluación, análisis y propuesta formativa*. Universidad Complutense de Madrid.
- Cisneros Barahona, A. S., Marqués Molías, L., Samaniego Erazo, N., y Mejía Granizo, C. M. (2023). La Competencia Digital Docente. Diseño y validación de una propuesta formativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (68), 7-41. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.100524>
- Comisión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394/10-18. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Comisión Europea. (2024). *Índice de la Economía y la Sociedad Digital (DESI) 2024*. <https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu/s/goBkErMjP1zOd>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://shorturl.at/cuuA7>
- Gabarda, V., Ferrando, M., y Romero, M. (2023). El docente como prosumidor de contenidos digitales: revisión de la literatura. *REIDOCREA*, 12(1), 32-41.
- Gil Ruiz, P. (2021). Gamificación como motor de cambio para empatizar con procesos históricos en el currículo de Bachillerato, y en el área de Humanidades, y Ciencias Sociales y Artes. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (45), 181-212.
- Gil Ruiz, P. (2024). Gamification as a methodology to enhance analytical and sustainable engagement on social media. *Discover Education*, 3(4). <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00074-7>

- Gil-Ruiz, P. (2025). *Base de datos para archivar documentos* [Data set]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14785938>
- Iglesias, A., Martín, Y., y Hernández, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50.
- Punie, Y., & Redecker, C. (Eds.). (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (EUR 28775 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *DigCompEdu: European framework for the digital competence of educators*. Publications Office of the European Union. <https://shorturl.at/OIS32>
- Sanchez-Antolín, P., Ramos, F. J, y Santamaría, J. (2022). Formación continua y competencia digital docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 91-110.
- Spante, M., Sofkova Hashemi, S., Lundin, M., y Algiers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1519143. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Tourón, J., Martín, D., y Navarro Asencio, E. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, (393), 69-96. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: El marco de competencias digitales para ciudadanos, con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., y Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Gil-Ruiz, P., Cabrera Jurado, R., Martínez-Vérez, V., y Dávila Sámano, A. R. (2025). Formación en competencias digitales: uso de bases de datos académicas para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (52), 109-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15174445>

La escritura en trabajos académicos

Writing in academic papers

JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

PROFESOR EN EL CES DON BOSCO (CENTRO ADSCRITO UCM)

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7935-1633](https://orcid.org/0000-0002-7935-1633)

Resumen

La realización de una investigación se concibe con el propósito de alcanzar una comprensión de la realidad que, a posteriori, pueda ser publicada en un escrito académico y, así, contribuir al conocimiento científico. Redactar un documento escrito comienza con el plan de crear un manuscrito, no en el sentido literal de la palabra, con una forma específica. Su elaboración es un proceso que involucra la producción de documentos escritos, propios del trabajo investigativo, para favorecer su divulgación. Por último, resaltar la importancia del uso de las fuentes de información y documentación especializadas, ya que es la forma de contribuir a mejorar la competencia de quien aborda la investigación científica. Para la redacción de trabajos académicos y de investigación es esencial recoger las fuentes de información empleadas en su realización.

Palabras clave: escritura académica, trabajo académico, investigación.

Abstract

Conducting research aims to achieve an understanding of reality that can subsequently be disseminated through academic writing, thereby contributing to scientific knowledge. Drafting a written document begins with planning to create a manuscript—not literally, but as a structured text. Its preparation involves producing written materials characteristic of investigative work and facilitating its dissemination. Finally, the significance of employing specialised information and documentation sources must be emphasised, as this enhances the competence of individuals engaging in scientific research. Collecting and accurately citing the information sources is essential when writing academic and research papers.

Keywords: academic writing, academic papers, research.

1. TRABAJOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Investigar es la iniciación de un nuevo conocimiento, esencial para la solución de problemas (Carvajal Tapia, 2020). Procede del latín «investigare», originario de «vestigium» que significa «en pos de la huella», la búsqueda de algo ignorado, indocumentado, no investigado.

Quien investiga adquiere el compromiso de publicar y, cuando lo hace, se implica con premisas tales como el rigor y la cientificidad. Echeverri Álvarez y Echeverri Jiménez (2006) advierten que existe «una relación directa, podríamos decir consustancial, casi natural, entre la investigación, la escritura y la publicación de procesos, resultados y aplicaciones» (p. 51).

En el ámbito educativo, la investigación se define por un desarrollo muy amplio de sus técnicas, con la intención de llegar a un conocimiento riguroso de la realidad del aula mediante una metodología adecuada (Sánchez-Huete, 2015). Supone generar cambios con el objetivo de analizar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición, y para crear nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos (Imbernón, 2007). Estos argumentos se apoyan en las razones dadas por Macmillan y Schumacher (2005) para establecer esta importancia:

- Los educadores intentan entender los procesos educativos y tomar decisiones sobre ellos.
- Los estamentos políticos introducen cambios en la educación, que requieren el contraste de la experimentación.
- Las personas y las entidades interesadas han incrementado las actividades investigadoras, lo que requiere de los profesionales un mejor conocimiento para enriquecerse con sus aportaciones.
- Cuando se revisa el conocimiento ya adquirido, la investigación confirma la evidencia empírica acopiada.
- La investigación educativa es de más fácil acceso porque son innumerables las fuentes de difusión.

Cabe destacar que *la investigación educativa radica en el aula*, donde adquiere el mejor conocimiento pedagógico y de donde surgen la mayoría de los problemas de investigación. Una buena justificación para que un

docente se dedique a averiguar sobre lo que sucede en el día a día en su aula es la siguiente (Machado, 2010):

Es casi imposible enseñar sin hacer algún tipo de investigación. Las dos actividades presuponen la creación de centros de intereses en una temática relevante, enraizada en contextos problemáticos. El recado básico para profesores es simple: quien nada más tiene que descubrir y aprender en su actividad docente, más probablemente nada más tiene que enseñar. (p. 39)

Investigar es tarea compleja, con multitud de incertidumbres y vacilaciones que, superadas, inducen a una sensación del trabajo bien hecho. Las fases durante el proceso desembocan en el escrito que ha de generarse para modelar toda la tarea desarrollada durante un periodo de tiempo, más o menos largo, en el cual las ideas fluyen según los hitos alcanzados. Y es en este punto donde investigación y comunicación se fusionan, y donde las habilidades sociales emergen para vincular al autor con el potencial lector del trabajo. Se trata de cambiar ideas sobre las cosas que se hacen, para plantearlas de otra forma o, incluso, de transformar el pensamiento de quien debe realizar esos cambios.

La investigación, y su consecuente comunicación, son actos sociales que demandan una reflexión profunda acerca de cómo se vinculan el autor y el potencial lector (Booth et al., 2001). La redacción científica manifiesta como intención principal comunicar eficazmente sobre el resultado de una investigación. Como destreza, requiere cuatro requisitos:

1. Dominar el idioma, para escribir oraciones completas y coherentes, construir párrafos que lleven, de forma lógica, de un tema al próximo y usar correctamente las palabras y los signos de puntuación para producir un texto sencillo, claro y fácil de entender.
2. Acomodar el trabajo con fechas y plazos para comenzar y terminarlo, reservando tiempo para escribir.
3. Dedicar tiempo a la revisión del texto, a su redacción y corrección. Un buen texto es el producto de una escritura esmerada y de su revisión cuidadosa y constante.
4. Aplicar los principios fundamentales de la redacción científica:
 - Precisión: usar las palabras que comunican exactamente lo que se quiere decir.

- Claridad: el texto se entiende porque el lenguaje es sencillo y las oraciones están bien construidas, con párrafos que desarrollan su tema siguiendo un orden lógico.
- Brevedad: se incluye información pertinente al contenido del texto y se comunica con el menor número posible de palabras.

2. LA CIENCIA Y SU ESCRITURA

2.1 Cómo construimos ciencia

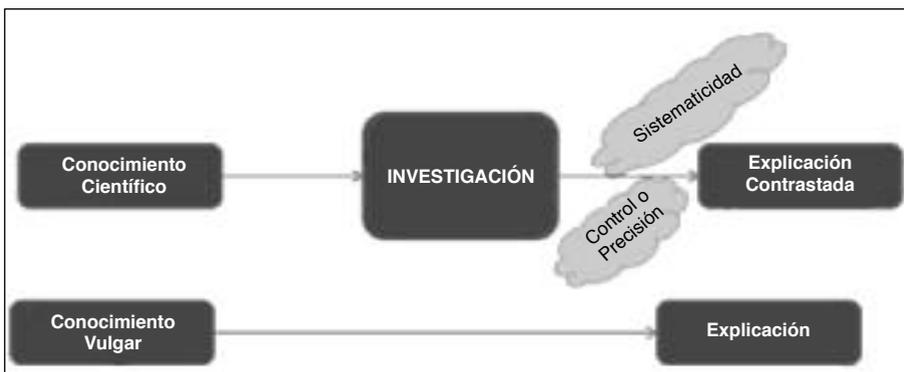
El conocimiento riguroso de la realidad permite conformar una ciencia determinada mediante la distribución de elementos básicos en su campo de investigación. Estos elementos son:

- La ordenación de un marco filosófico.
- La formalización de teorías necesarias para conocer el objeto de estudio.
- El fundamento de un conjunto propio de conocimientos.
- El manejo de una metodología rigurosa de investigación.

La *ciencia* es una continuación sistemática, controlada y precisa del *sentido común*. Los conceptos y esquemas teóricos apropiados para los usos prácticos es lo que denominamos sentido común. La diferencia entre este conocimiento científico y el conocimiento vulgar podemos observarla en la *figura 1*:

Figura 1

Diferencia entre conocimiento científico y conocimiento vulgar



Nota. Tomado de Sánchez-Huete (2013, p. 15).

Las discordancias sobre los términos «sistemático» y «controlado o preciso» están en las siguientes características:

- 1. Empleo de teorías:** la persona científica las conceptualiza de forma sistemática y ordenada, desde el convencimiento de que no existe «un progreso genuino del conocimiento científico si no se formulan hipótesis» (Cohen, 1956, p. 148). La persona común, sin embargo, argumenta de manera imprecisa y con un sentido utilitarista.
- 2. En el rigor:** la persona científica somete a prueba sus hipótesis y teorías desde lo empírico. La persona común las verifica eligiendo evidencias que coinciden con lo que sabe.
- 3. En el control o precisión sobre el conocimiento adquirido:** la persona científica elimina lo que «posiblemente» no sea la causa de los efectos que estudia. La persona común tolera las explicaciones que mejor se acomodan a sus ideas.
- 4. En la relación entre fenómenos:** la persona científica explora continuamente esta relación de manera consciente y sistemática. La persona común aprecia vagamente la aparición fortuita de dos fenómenos y los asocia el uno como causa del otro («*Post hoc, ergo propter hoc*»; ocurrió después, luego debe ser su efecto).
- 5. En la explicación de los fenómenos observados:** la persona científica estudia únicamente lo observable, lo medible, lo que se puede someter a prueba. La persona común se decide, a veces, por disquisiciones que van más allá de la ciencia; lo que podríamos denominar explicaciones esotéricas, enigmáticas, que pueden llegar a encerrar un cierto misterio.

El *método científico* es un proceso sistemático por el cual se obtiene el conocimiento científico basándose en la observación y la experimentación. Decía Bunge (1981) que «donde no hay método científico no hay ciencia» (p. 29).

La investigación científica es, por tanto, sistemática, controlada, empírica y crítica, sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales. Es sistemática y controlada porque hay seguridad crítica en los resultados. Y tiene carácter empírico porque se somete a prueba externa.

Sin embargo, la investigación científica, y el método que le corresponde, no debe finalizar ahí. Ha de llegar a la publicación para ser difundida a la comunidad científica; solo entonces su contribución pasará a formar parte del conocimiento científico (Grandi y Der Parsehian, 2011), entendido como algo serio, cierto, probado y acreditado que origina un aporte que se plasma y contribuye al desarrollo académico, social y económico (Carvajal, 2020).

Cualquier trabajo científico y académico es producto de una investigación, cuya elaboración puede estar más o menos perfilada, pero que siempre está dirigida a un proceso que implica la génesis y producción de algunos escritos para conferir un soporte divulgativo. El proyecto de redacción comienza con la creación de un documento con una forma específica, frecuentemente moldeada por la experiencia de generaciones de escritores (Booth et al., 2001).

2.2 Cómo escribimos la ciencia

Escribir ciencia supone, en primer lugar, escribir con estilo, con una finalidad eminentemente didáctica para mostrar los resultados derivados de un proceso planificado, lo que requiere un conjunto de normas necesarias para su correcta y adecuada escritura.

2.2.1 Característica de los textos científicos

La naturaleza de los escritos científicos y académicos presenta una característica predominante: su fin general es la exposición con tres propósitos diferenciados:

- **Argumentativo.** Para plantear una discusión y argüir en favor de una posición que trate de persuadir al lector, apoyándose en citas de autores contrastados con argumentos consistentes.
- **Analítico.** Para extraer conclusiones generales de hechos y certezas particulares, mediante un análisis exhaustivo, y llegar así a una síntesis que permita comprender las evidencias.
- **Explicativo.** Para interpretar un trabajo con la finalidad de mostrar sus contribuciones a un ámbito del conocimiento.

Antes de comenzar a escribir, además de identificar los posibles receptores del trabajo, es imprescindible saber la intención por la cual escribimos, en función de lo explicado anteriormente sobre los propósitos.

Para que un texto resulte claro es necesario cumplir con ciertas premisas, tales como:

- Empleo de palabras básicas; escribir las palabras importantes al principio de la frase o, en ciertos casos, al final (nunca en el medio de la frase); utilizar palabras vigentes, concretas y representativas y evitar palabras superfluas. Una buena redacción se consigue al enriquecer el vocabulario, familiarizándonos con sinónimos y antónimos, así como con las raíces, los prefijos y los sufijos de las palabras y con su etimología.
- Frases cortas (menos de veinte palabras) y con un lenguaje concreto; situación del verbo adecuada y lógica («sujeto + verbo + complementos»), aplicando correctamente los signos de puntuación y la variación tipográfica (cifras, negrita, cursiva).
- Por último, escribir párrafos con una extensión entre cuatro y diez líneas.

Lo que se pretende es crear unas normas de estilo que codifiquen los distintos componentes de la escritura científica y así facilitar la comprensión de la lectura (Fernández Mellado, 2015). El estilo es un acuerdo con respecto a la ortografía natural de un idioma (reglas ortográficas como la puntuación, las mayúsculas, etc.) y el orden y la disposición que se siguen en redacción y tipografía (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2014). El estilo nos asiste para poder enunciar los elementos principales de los resultados, a elegir la forma gráfica que resulte óptima para nuestros análisis, a reportar los detalles de nuestra investigación y a describir cualquier detalle sobre los individuos investigados (si es el caso) con precisión y respeto.

No existe un estilo único común a todas las disciplinas. Es habitual que la norma de estilo impida la ambigüedad al comunicar el conocimiento científico, favoreciendo la comprensión e interpretación de los resultados y conclusiones de cualquier trabajo de investigación.

2.2.2 El género literario académico científico

La difusión y transferencia de cualquier escrito discursivo en el ámbito académico, requiere de una depurada técnica para que este género se provea de rigor.

El conjunto de escritos que se generan en la cultura académica y científica tales como libros, capítulos de libros, artículos científicos, tesis doctorales, trabajos fin de máster, trabajos fin de grado, informes de investigación, ponencias, comunicaciones, monografías, ensayos, etc., no dejan de resultar acciones que, en el ámbito educativo, suponen un argumento concreto de aprendizaje. Lo que a su vez demanda, a quien los escribe, un alto nivel de exigencia a la hora de expresarse, pues a las pautas dadas para la comunicación normal, ahora se añade un plus de erudición, de conocimiento profundo que, en lo convencional, no se presta a darse, pues en este contexto elementos como la estructura, la redacción, la revisión y las referencias bibliográficas del texto cobran una dimensión diferente, ya que «los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos» (Carlino, 2003, p. 410).

En esta certeza reside la importancia de dominar el género académico-científico, pues «muchos de los textos que circulan en la comunidad científica presentan dificultades en la organización del contenido y, además, problemas de estilo» (Moyano, 2000, p. 7). Un buen número de los escritos resultan textos de difícil lectura, confusos en su gramática y sintaxis y desprovistos de coherencia argumentativa, lo que acaba provocando cierta desesperación de quien los lee.

El género literario académico presenta un predominio de tres tendencias: expositiva, explicativa y argumentativa. Cuando un texto presenta un carácter expositivo se ajusta más a una dimensión divulgativa, de forma que quien lo va a leer no precisa de un conocimiento previo de la información. El texto explicativo, si se asocia a la elaboración de una explicación científica, deja ese carácter de exposición para ser más de ilustración. El texto argumentativo exhibe conocimientos con la aspiración de convencer y persuadir de la validez de aquello que manifiesta.

La elaboración del propio punto de vista supone una construcción personal y una interacción continua con el contenido tratado; esto nos conduce a desarrollar consideraciones y juicios de valor que deben mantener una coherencia y un peso argumentativo capaz de plantear al potencial lector la inquietud al leer. «Escribir implica relacionar, jerarquizar, estructurar el caos del pensamiento primario» (Carlino, 2006, p. 18).

Es lo que más adelante explicaremos al diferenciar la escritura privada de la escritura pública.

3. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA INVESTIGACIÓN

3.1 Escritura académica

Carlino (2002) argumenta que:

La escritura debe ser enseñada en todas las disciplinas. Reconociendo que los requerimientos de la escritura académica difieren de un campo a otro, los defensores de la escritura a través del currículum sugieren que los profesores de escritura más idóneos son los que también son expertos en un campo disciplinar. (p. 6)

En los procesos de escritura se crean periodos de atasco donde es complicado avanzar. Esta situación demanda desplegar, de forma rigurosa, las ideas producidas en los procesos de indagación y que, una vez pensados y reflexionados, dan forma a un pensamiento que se plasma en el proceso de la escritura científica, para publicar la producción de conocimiento con el objeto de comunicarlo y hacerlo perdurable.

El buen escritor piensa muy bien lo que va a plasmar y no se deja llevar por la escritura espontánea. Escribir según se nos ocurre no es conveniente, pues nos dejamos llevar por requerimientos ocurrentes que, a la larga, pueden resultar poco argumentativos.

La calidad de la redacción y de la presentación de las ideas vertidas en el trabajo no deja de ser una cortesía hacia el potencial lector. Y en este punto es necesario advertir el cuidado y la pulcritud para atender aspectos básicos de la lengua escrita. Nos enfrentamos a la gramática y a la sintaxis, normas que rigen una lengua, la forma correcta de escribir respetando la ortografía y el modo en que se combinan las palabras para expresar significados.

En torno a las reglas sintácticas se debe considerar que los componentes de la oración concuerden; es decir, persona y número del verbo sean los mismos que los del sujeto; el género y el número del pronombre con función de objeto deben coincidir con los del sustantivo al que reemplazan; el sus-

tantivo y el adjetivo deben concordar en género y número. Otras cuestiones sintácticas para considerar son la correcta formación de oraciones con reglas concernientes al uso de preposiciones, el empleo del gerundio (que no es muy elegante), etc.

Es necesario determinar aspectos semánticos referentes al significado de las palabras, y de sus combinaciones, pues son las que transmiten el significado en un mensaje verbal. La precisión en un texto se logra si se seleccionan aquellos términos más apropiados para trasladar el significado de lo que se desea enunciar, evitando el uso de palabras cuyo significado sea muy genérico o vago y elegir sinónimos adecuados que favorezcan la exactitud léxica.

Un texto correctamente escrito es aquel que, por una parte, es adecuado a la situación de comunicación correspondiente y, por otra, es claro en la información que brinda. Conviene evitar la redundancia con la repetición innecesaria de ideas, o con el explicitado de otras que son obvias o se sobreentienden.

La información debe ser la apropiada a los requerimientos de la situación comunicativa. El discurso académico-científico se caracteriza por definir sus objetivos y su organización textual desde el comienzo y por remitir a otras fuentes. Suelen utilizarse diferentes procedimientos para guiar el reconocimiento de las partes y facilitar la comprensión mediante distintos epígrafes (títulos, subtítulos, etc.), figuras, tablas, gráficos, imágenes, cuadros, etc. También con marcas gráficas o tipográficas que permiten visualizar la jerarquización de la información (números, negrita, etc.).

Otras marcas importantes a considerar son los *marcadores que estructuran el texto* (ver *tabla 1*) y que afectan a un fragmento relativamente extenso, como puede ser un párrafo o un grupo de oraciones, que no ejercen propiamente una función sintáctica, pero que guían las inferencias que se realizan en la comunicación Portolés (1998), citado en Errázuriz Cruz (2012).

Los marcadores establecen orden y relación significativa y cumplen las siguientes funciones:

Tabla 1
Marcadores que estructuran el texto: función y ejemplos

Función	Ejemplos
Introducir el tema del texto	el objetivo principal es; nos proponemos exponer; este texto trata de; etc.
Iniciar un tema nuevo	con respecto a; en cuanto a; con relación a; en relación con; acerca de; etc.
Marcar orden	en primer lugar; en segundo lugar; finalmente; ante todo; luego; después; para empezar; etc.
Distinguir	por un lado (...) por el otro; por una parte (...) por otra; en cambio; ahora bien; no obstante; por el contrario; sin embargo; etc.
Continuar sobre el mismo tema	además; luego; después; así mismo; a continuación; también; y; por consiguiente; etc.
Hacer hincapié	vale la pena destacar; cabe destacar; hay que tener en cuenta; se ha de considerar; lo más importante; etc.
Detallar	por ejemplo; lo que equivale a; en particular; en el caso de; a saber; así; como por ejemplo; etc.
Terminar	en conclusión; para concluir; para finalizar; por último; etc.
Resumir	en resumen; en pocas palabras; en conjunto; para resumir; etc.
Indicar tiempo	antes; anteriormente; al mismo tiempo; durante; entonces; simultáneamente; etc.

Desde un punto de vista formal, el párrafo es un grupo de oraciones comprendido entre dos puntos y aparte, y que está conformado por un grupo de oraciones que desarrollan una idea principal. En ocasiones, su primera línea se escribe con una sangría al margen izquierdo. Ya se recomendó que su extensión oscila entre las cuatro y las diez líneas.

3.2 Fuentes de información

Una fuente de información es todo principio, fundamento y recurso (institución, documento o persona) que proporciona la información requerida por cualquiera (Villaseñor Rodríguez, 2015). Fernández Mellado (2015)

indica que «cumplen con un doble propósito: servir para verificar que una investigación considerada inédita no ha sido abordada antes y otorgar a la investigación confiabilidad como trabajo científico» (p. 74).

Cualquier trabajo académico supone búsqueda y consulta de fuentes, y lo que resulta de dicha pesquisa ha de ser correctamente citado y referenciado (Patiño Díaz, 2005). Iniciar un proceso de redacción de trabajos académicos y de investigación supone armonizar un *modus operandi* sistemático y crítico¹ que recoja las fuentes de información empleadas.

Citar una fuente es la referencia a un texto, idea o frase ajena, que guía al lector a la fuente directa de donde se obtuvo la información. Patiño Díaz (2005) manifiesta que es el uso de comillas lo que «indicará al lector que está leyendo una cita; es decir, que las palabras que ve no pertenecen al autor del texto, sino que éste las tomó de otro autor». Originar las citas adecuadas apoya la argumentación del texto y, además, se alinea con la perspectiva teórica del tema seleccionado para su desarrollo pues, como afirma Castelló (2012), «las citas ayudan a definir el contexto específico de conocimiento o el problema respecto al cual el trabajo es una contribución» (p. 141).

Las citas deben aparecer en el apartado de *Bibliografía* o *Referencias Bibliográficas*. Citar significa referenciar una fuente de información dentro del texto y por eso deben tener una correspondencia exacta con las entradas consignadas en este epígrafe; por tanto, no deben incluirse en *Bibliografía* o en *Referencias Bibliográficas* aquellas entradas que no se correspondan con las citas que aparezcan en el desarrollo del trabajo.

Las referencias bibliográficas son los datos que le indican al lector de quién es la cita que está leyendo y dónde puede encontrarla en su versión original. Las referencias a trabajos ya publicados son ideas reconocidas como provechosas por el autor que las cita. Es decir, se convierte en un reconocimiento expreso de un compromiso intelectual hacia una fuente de información previa (Culebras-Fernández et al., 2008).

¹ Fernández Mellado (2015, p. 74) lo denomina «aparato crítico»: cita y referencia de las investigaciones de otros autores apoyadas por las notas al pie de página en el texto.

4. REDACTAMOS EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

4.1 Generalidades

La investigación es un proceso que culmina con la publicación del manuscrito (Ríos González y Carvajal Tapia, 2016), y sigue siendo el principal factor para la obtención de indicadores de alta calidad académica (Soto Arango y Forero Romero, 2016).

Maxwell² (1996) denominaba *memo* a la escritura producida que no es para publicar. «Los memos hacen a las ideas lo que las notas de campo y las transcripciones hacen a la percepción» (p. 12); esto es, inmovilizan esas ideas en el tiempo para que no se pierdan, cambiando el pensamiento en una cuestión para la metacognición (introspección facilitada por ese pensamiento atrapado en la escritura).

La escritura no debe considerarse solamente un medio para comunicar el pensamiento elaborado previamente (Carlino, 2002). Escribir facilita la incursión sobre el propio conocimiento. Por una parte, poner por escrito conceptos implica percibirlos y entenderlos mejor que cuando simplemente se leen. Por otro lado, la escritura permite objetivar el pensamiento y plasmarlo, para ser revisado.

Existen dos ámbitos de la escritura en investigación: «escritura privada», donde el investigador escribe para sí mismo; «escritura pública», la que se comunica, porque se escribe para difundir a los demás aquello que solo es nuestro inicialmente, y que puede generar una publicación, si llega el caso.

La «escritura pública» favorece un proceso de objetivación de aquello que en un principio se mueve en la esfera de lo subjetivo. Y esto es una evidencia en la misma forma de expresión empleada, empleando la tercera persona en vez de la primera: «concluimos que...» por «concluyo que...»; «pensamos que...» por «pienso que...»; o incluso empleando una forma impersonal: «se concluye que...»; «se piensa que...». Esta separación entre investigación e investigador desempeña una función importante, que es la de argumentar las ideas con mayor credibilidad.

² Antropólogo estadounidense responsable del taller de tesis de la Escuela de Educación de Harvard durante diez años.

Conviene demarcar las acciones de escribir de forma privada y públicamente. En el ámbito académico, esta última requiere la lectura de textos con toma de notas, redactar las ideas procedentes de dicha lectura y referenciar las notas bibliográficas proveniente de las consultas efectuadas.

Ante situaciones de bloqueo, es recomendable variar el contexto. Supongamos que no sabemos cómo desarrollar las diferentes ideas adquiridas para configurar el marco teórico. ¡No importa! Por ejemplo, pasemos a una labor más mecánica, pero no menos significativa, como es organizar las referencias bibliográficas obtenidas.

Otra vía de acción consiste en insistir en la tarea. Mantenerse en el trabajo de creación y génesis de ideas, escribiendo sin un aparente control, pero que permita el fluir de la escritura, repasando lo escrito de forma cíclica, una y otra vez, hasta que vaya tomando cuerpo; en definitiva, es un proceso de transformación de la escritura privada para convertirla en pública.

4.2 Génesis del trabajo de investigación

Una vez iniciada la búsqueda de la información, y realizada su posterior lectura, es ineludible concretar la temática objeto de nuestro trabajo, apuntalando así el proyecto de investigación donde se disponen las distintas secciones que formarán el escrito.

Esta situación permite detallar un conjunto de ideas acerca de la temática, de los aspectos más relevantes que la conforman, de las fuentes consultadas que pueden convertirse en el apoyo definitivo para otras acciones que deben considerarse: marcar las referencias bibliográficas; constituir la discusión pertinente con la bibliografía que pueda ser más crítica con nuestros planteamientos; fundamentar la metodología para el análisis e interpretación; convenir la utilidad o no de algunos instrumentos de trabajo; fijar la organización de los diversos puntos que comprenden el estudio; y formular las probables conclusiones que se puedan alcanzar.

El trabajo de investigación se puede esbozar en tres partes fundamentales y complementarias (Botta, 2002): esquema, descripción y la propuesta de fuentes, métodos y procedimientos.

- Esquema. Su objetivo es proponer una coherencia y funcionalidad para aportar un conjunto unitario y de dependencia entre las partes

del trabajo. Como si se tratara de un índice, recoge un bosquejo de los aspectos más relevantes en los que se divide el tema propuesto. A modo de capítulos, se determina a cada uno de ellos un título según la finalidad que se persigue y, con la misma intención, se analizan aspectos comprendidos en cada capítulo para constituir los puntos secundarios necesarios. La forma de organizar y secuenciar capítulos y epígrafes secundarios, responde a una estructura lógica según la expositiva seguida por el autor, con una introducción al comienzo y unas conclusiones al final.

- Descripción. Consiste en realizar una introducción donde se explica el objetivo de la investigación, el problema que la suscita, las intenciones por las cuales iniciamos el proyecto, detallando el interés o la necesidad que nos mueve, así como el alcance que se desea tras la investigación. Es importante resumir el contenido general, así como particularizar cada capítulo en la proyección del todo.
- Propuesta de fuentes, métodos y procedimientos. En cada capítulo se ha de indicar, en líneas generales, las fuentes principales, los enfoques, métodos y técnicas y los procedimientos empleados.

Es recomendable iniciar, simultáneamente, la estructura requerida para la presentación del trabajo. Es decir, en generar de forma provisional una portada, un índice general, un listado de figuras, gráficas, tablas y cuadros, y los títulos de las partes principales del proyecto.

Otra cuestión es la de los aspectos del formato que han de configurar el documento, entre ellos, la dimensión del papel, los márgenes, el interlineado, la sangría de la primera línea del párrafo, la justificación para distribuir el texto de forma homogénea entre los márgenes y la numeración de páginas. Conviene personalizar el texto con la fuente convenida y su tamaño adecuado.

Sobre las notas a pie de página recordar que se agregan como un comentario o citación, al objeto de proporcionar más información sobre algún elemento del documento. A través de ellas se producen nuevas asociaciones entre conocimientos, aparición de ideas inéditas o la posibilidad de profundizar en la forma de abordar un tema (Echeverri Álvarez y Echeverri Jiménez, 2005). La forma de presentación se rige por una norma no escrita y de sentido común, y es que se añaden al texto números en superíndice

con el fin de hacer referencia a su correspondiente nota a pie de página. La consulta rápida de la nota se realiza cuando está en la misma página. Ir a otra parte del trabajo para buscar la nota, cansa al lector. Ídem sobre aquellas que pasan de una página a otra por culpa de su excesiva extensión. No conviene que sean muy extensas, porque la nota tiene sentido para aclarar o informar mínimamente, no para ampliar profusamente. Irán colocadas en el margen inferior, debajo de una línea que el procesador crea automáticamente.

Ya estamos en disposición de representar la información, de trabajar sobre el pensamiento porque, al escribir, damos forma a las ideas (Carlino, 2006).

5. EL TRABAJO FINAL DE INVESTIGACIÓN

5.1 Generalidades

Lograr escribir el trabajo requiere destrezas de investigación y de redacción que se alcanzan mediante la recogida de la información y organización de la misma de forma coherente para, después, plasmarla por escrito de una manera que resulte fiable y convincente.

El objetivo es hacer público el resultado de un proceso investigador para que, como manifiesta García Llamas (2024)³, se comuniquen «los resultados a la comunidad científica y al público interesado, procurando alcanzar la máxima objetividad en sus planteamientos». Botta (2002) se refiere a que «consiste esencialmente en una descripción de los fenómenos observados y una interpretación de ellos en términos del conocimiento teórico» (p. 21).

Se trata de divulgar los resultados y situarlos al alcance de la comunidad científica para dar a conocer, de forma ordenada, la naturaleza del estudio, los objetivos y métodos utilizados, y los resultados obtenidos. Por lo general, no permite abrir juicio acerca de la investigación, sino que cumple con el propósito de informar.

³ J. L. García Llamas, comunicación personal, 4 de octubre de 2024.

El investigador que elabora el trabajo decide las explicaciones que emplea, en un plano de exigencia epistémica, tras leer la información obtenida de las diversas fuentes consultadas, contrastar opiniones y ahondar en un conocimiento preciso para configurar un contenido concreto. Esto le permite anticipar el enfoque que el potencial lector pudiera tener, preocuparse de cómo justificar un conjunto de argumentos para sostener el propio punto de vista, por una parte, y cómo rechazar los posibles argumentos contrarios, por otra. De eso se trata, de convencer al lector; y para ello existen diversos tipos de argumentos:

- Analógico: cimienta una relación de semejanza entre lo argüido y otro hecho con el fin de facilitar la comprensión.
- Mediante ejemplos: con la ejemplificación se intenta extraer una regla general.
- De autoridad: transcribe la opinión de algún autor o autora de prestigio para refrendar la tesis propia.
- De probabilidades: al sustentarse en datos estadísticos se fundamenta sobre bases reales, lo que confiere un argumento más científico.

Es necesario apuntalar la idea que, en el campo de la ciencia y la técnica, se le concede gran importancia a la divulgación de los conocimientos científicos, partiendo del criterio de que el conocimiento no se almacena, sino que se comparte y se sociabiliza (Cabrera-González, 2011).

5.2 Aspectos del formato y estructura

5.2.1 Aspectos del Formato

Como documento de divulgación, el trabajo de investigación pretende dar a conocer información mediante un soporte digital o en papel. Se empleará el tamaño 216 x 279 mm o 8,5 x 11,0 pulgadas, con márgenes superior e inferior de 2,5 cm y derecho e izquierdo de 3 cm.

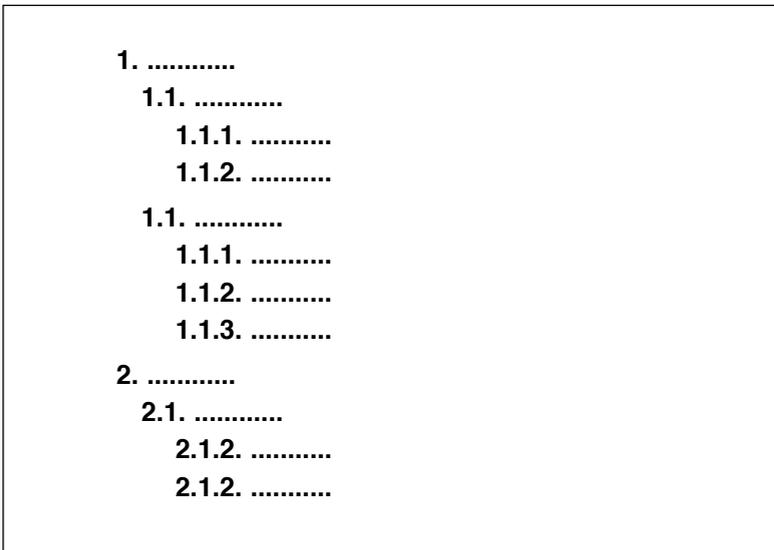
El tipo de letra ha de permitir una lectura fácil, con lo que recomendamos, por nuestra experiencia editorial, estos tipos: «Garamond», «Times New Roman», «Bookman Old Style» o «Calibri». Su tamaño ha de ser de 12 puntos el texto normal, 11 puntos el texto de tablas, figuras, etc., y 10 puntos para el texto de las citas a pie de página.

El texto debe estar constantemente con un interlineado de 1,5, excepto para las citas en bloque, notas, entradas de bibliografía, títulos de tablas y leyendas de figuras. Para justificar el texto se sugiere la «justificación completa», que permita distribuirlo de forma homogénea entre los márgenes, porque así se logra que los bordes del documento sean nítidos y definidos para conseguir una presentación más cuidada.

Los símbolos que se emplean para las divisiones del trabajo dependen del grado de complejidad del tema, de tal modo que se procede con una *división por numeración decimal* que alcanza hasta un tercer nivel, tal y como se muestra en la *figura 2*.

Figura 2

División por numeración decimal



5.2.2 Estructura del trabajo

- 1. Portada:** Página entera al comienzo del documento, con el título como elemento más destacado, donde se identifica a los autores, su acreditación académica y la institución de afiliación o referencia. La portada no se numera.

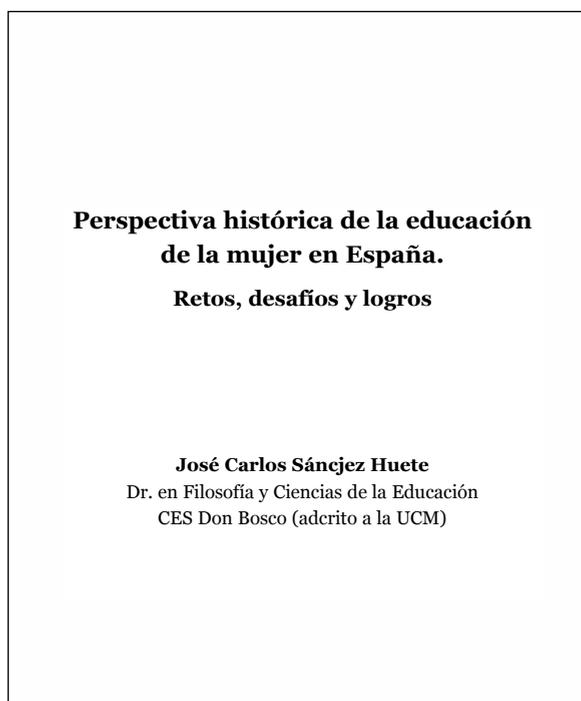
El título, en negrita y con un tamaño de letra entre 16 o 18 pt (si llevara subtítulo, se escribirá en tamaño dos puntos por debajo con rela-

ción al título), se situará alineado al centro, tanto vertical como horizontalmente. Como de él se extraen las palabras clave que permitirán su posterior indexación, se requiere sea lo más explicativo posible (evitando sea muy breve o muy extenso).

Debajo del título y alineado en el centro, escribiremos nombre y apellidos de la persona o personas responsables de su autoría, con un tamaño de letra de 12 pt y en negrita. Debajo de cada nombre y apellidos, aparecerá el perfil profesional que corresponda (doctor, licenciado, magister, profesor, etc.) y su afiliación institucional, todo ello en tamaño de letra de 11 pt y sin negrita.

Figura 3

Formato de portada



- 2. Agradecimientos:** siguiendo el principio de urbanidad que «es de ser bien nacido ser agradecido», sirve para reconocer la ayuda recibida por personas y/o instituciones, que han aportado al desarrollo del trabajo; también para corresponder con gratitud a quienes han alentado con su apoyo desinteresado. En la parte más personal, a familiares que han

sacrificado tiempos y espacios para que el trabajo llegue a su culminación. En lo profesional, a quienes con su ayuda técnica han facilitado la aplicación de algún instrumento, el análisis de los datos, sugerencias para el desarrollo de la investigación, ideas para explicar los resultados, examen y revisión del documento tras su elaboración, etc.

3. **Resumen y abstract:** párrafos que describen el trabajo, de forma muy genérica, con una longitud determinada (en torno a 150-250 palabras). En las dos versiones, español e inglés, debe aparecer el mismo contenido.
4. **Palabras clave:** listado de términos sustantivos o frases nominales (nunca deben utilizarse verbos), entre tres y cinco, en relación con el contenido del trabajo. Son usadas por los servicios bibliográficos para clasificar el trabajo por temática. Se escriben también en inglés porque las recopilaciones bibliográficas más importantes se publican en este idioma. Algunas revistas exigen que los términos seleccionados como «palabras claves» se tomen de listas especializadas preestablecidas, como el *Tesaurus de la UNESCO*, que es una lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en varios campos, entre ellos el de la educación.
5. **Introducción:** se expone con un lenguaje preciso y exento de ambigüedad qué es lo que motiva el trabajo realizado, el interés de aquello que se constituye en su temática y cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar. Toda investigación se inicia con una *idea general* (hipótesis), con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional.
6. **Marco teórico:** se propone el problema de la investigación, se revisa la bibliografía sobre el estado de la cuestión y se formulan las hipótesis de trabajo. Se ha de considerar la importancia de identificar un área a mejorar y tener la completa seguridad de que el cambio es posible, desarrollando una práctica reflexiva de manera que tengamos claro los motivos.

El problema debe justificar lo que se propone investigar, constituirse en una situación relevante, ser resoluble y definirlo en términos de

relación entre dos o más variables. En ciencia lo observado se denomina *variable*, una misma característica estudiada en diferentes sujetos, u objetos, que genera diferencias de unos a otros. Una vez identificado, se plantea la hipótesis como una acción estratégica que genera una clase de conocimiento. La búsqueda intencionada de información es esencial para plantearla. Las hipótesis son un instrumento de trabajo de las teorías, que son comprobables, ciertas o falsas, y que nos permiten aspectos tales como:

- Alcanzar un nivel de meditación considerable sobre el problema.
- Estructurar el análisis estadístico, si es preciso.
- Dar consistencia al informe sobre el análisis de los datos y los resultados.
- Permitir la comprensión de las pretensiones del investigador.

Las hipótesis han de ser breves y concretas, en sentido afirmativo y nunca plantearse como presunciones imprudentes o temerarias.

7. **Metodología:** en la investigación cuantitativa, identificado el problema y su naturaleza, se ha de diseñar un plan de acción, elaborado para que la investigación pueda llevarse a cabo y dé respuesta a las intenciones planteadas en la misma. Es un esquema global donde se recoge la redacción de las hipótesis, se definen las variables y las estrategias de control de las variables extrañas, las características de la muestra, los instrumentos y el proceso de recogida de datos y, por último, el análisis estadístico de los mismos.

En la investigación cualitativa, destaca la implicación y el contacto con la realidad objeto de trabajo. Es necesario, por tanto, definir el rol a desempeñar por el propio investigador y concretar el modo de selección de los sujetos, que no suele ser aleatoria en estos casos.

8. **Trabajo de campo o recogida de datos:** permite conocer con más detalle, y de forma sistemática y rigurosa, la realidad educativa que nos ocupa. Hay dos aspectos fundamentales en esta parte del proceso: dedicar algún tiempo al entrenamiento de recoger datos y saber detenerse cuando se dispone de una cantidad suficiente de datos.

9. Análisis de los datos: el tratamiento de los datos se realiza de forma crítica y rigurosa, sopesando la validez interna y externa de la investigación, y se extraen los resultados provenientes de este análisis. Se planifica para que cada una de las hipótesis se contraste directamente con los datos, de forma que conteste a las preguntas de la investigación. Si se necesita la estadística para el estudio, se deben determinar tres aspectos del plan de análisis de datos:

- Seleccionar los procedimientos estadísticos que se van a utilizar.
- Escoger un nivel de significación que guíe el análisis de datos.
- Examinar los supuestos y limitaciones del proyecto.

Es bastante común que numerosas investigaciones empleen la estadística descriptiva, con el fin de comunicar características de los datos como su margen de variación, su tendencia central y su variabilidad. En el caso de la cualitativa, para llevar a cabo un análisis sobre la validez de estos trabajos, se suele recurrir habitualmente a la triangulación, consistente en utilizar diferentes enfoques de análisis para verificar si se originan resultados similares entre los distintos críticos consultados. En cualquier caso, se pretende que la información obtenida permita identificar evidencias para comprender si la mejora ha tenido lugar o no.

De forma objetiva y ordenada se redactará narrando qué resultados se consiguieron tras las averiguaciones efectuadas, presentando los datos para su interpretación veraz e indicando, como ya hemos señalado, las fuentes consultadas.

La técnica de recogida de datos se selecciona mediante la concreción del tipo de datos que se necesitan para contestar el problema planteado por la investigación. Han de considerarse los métodos que existen y seleccionar el más adecuado. En la selección actúan criterios determinantes tales como:

- Las necesidades de la investigación.
- El coste temporal y económico de los distintos métodos.
- Las condiciones que cada método impone a los sujetos de la investigación.
- La formación y conocimientos necesarios para analizar los datos.

Los instrumentos de recogida de datos y la situación en la que actuarán los consultados en la investigación, son dos aspectos a considerar en esta etapa. El investigador ha de ser consciente que está entrometiéndose, de alguna forma, en la vida de los sujetos de investigación. Por tanto, debe considerar sus motivaciones, sus sentimientos, su derecho a conocer la naturaleza de la investigación, lo que se les va a pedir que digan o hagan, y el uso que se va a hacer de los datos, antes de que tomen una decisión sobre si van o no a participar.

- 10. Conclusiones:** la finalidad en este último apartado es dar respuesta a los objetivos planteados y extraer conclusiones que generarán mejoras y/o nuevas cuestiones e hipótesis. Desde la indagación y el estudio de los resultados, se expondrán valoraciones acerca de las limitaciones encontradas durante el proceso y todo tipo de recomendaciones para futuras líneas de investigación que puedan iniciarse sobre la temática.

Las conclusiones se piensan tras una reflexión profunda que proporcione relevancia. Es el momento para que los datos adquieran su significado, lo que implica una elaboración conceptual de la información y un modo de enunciarla que permita su comunicación con la finalidad de advertir sobre nuestro trabajo de investigación a cualquier posible lector. Este análisis permite conocer la realidad de la problemática investigada, evaluar la situación y planificar las acciones que mejoren y solucionen la situación que definíamos como problema.

- 11. Referencias bibliográficas:** proveen de fundamento teórico, fiabilidad y rigor al trabajo y facilitan la verificación de los datos consultados mediante su autoría, lo que permite confirmar si la temática ha sido tratada con anterioridad. Referirse a los autores, mediante citas textuales, o parafraseadas, otorga credibilidad porque afianza los argumentos de forma más consistente, y permite cotejar, al potencial lector de nuestro trabajo, aquellas ideas que considere oportunas con otras fuentes de información bibliográfica.
- 12. Anexos:** la Real Academia Española (2022) define como anexo lo que es unido o agregado a algo, en este caso concerniente a escritos o documentos. Son elementos opcionales dentro del trabajo de

investigación, tales como datos, ilustraciones, gráficos, glosarios, etc., que son relevantes y que pretenden incluir información complementaria que no aparece en el cuerpo del trabajo por la limitación del número de páginas. Se colocarán tantos como asuntos se anexas, en páginas independientes y asignando un código de número (romano o arábigo) o de letra mayúscula, y ubicados después de las referencias bibliográficas. Es importante la referencia a cada anexo en el texto del documento donde se hable de él, escribiendo entre paréntesis «ver anexo A».

6. CONCLUSIONES

Los trabajos de investigación requieren su difusión a la comunidad científica con un status propio, definido en principio por un plan que se proyecta de manera definitiva en el trabajo. Es un proceso que culmina con la publicación del manuscrito.

La redacción científica pretende comunicar eficazmente sobre el resultado de una investigación. El propósito de redacción de un documento escrito comienza con el plan de crear una estructura específica para su presentación, que ha de regir la conformación del documento, consistente en aspectos formales convenidos por la comunidad científica.

Por último, destacar que cualquier trabajo académico supone búsqueda y consulta de fuentes. Todo lo que resulta de dicha indagación, aquello que provenga de una fuente, ha de ser correctamente citado y referenciado. Es importante recoger las fuentes de información empleadas en su realización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, W. C., Colomb, G. G., y Williams, J. M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Gedisa.
- Botta, M. (2002). *Tesis, monografías e informes: Nuevas normas y técnicas de investigación e información*. Editorial Biblos.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica*. Ariel.

- Cabrera-González, A. C. (2011). Un contenido significativo para el contexto de las ciencias técnicas: el texto argumentativo. *Ingeniería Mecánica*, 14(1), 1-12.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Universidad de San Andrés.
- Carvajal Tapia, A. E. (2020). La cultura de investigar y publicar: una reflexión pedagógica. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 8-12.
- Castelló, M. (coord.) (2012). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Cohen, M. (1956). *A Preface to Logic*. Meridian.
- Culebras-Fernández, J., García de Lorenzo, A., Wanden-Nerghe, C., David Castiel L., y Sanz-Valero, J. (2008). ¡Cuidado!, sus referencias bibliográficas pueden ser estudiadas. *Nutrición Hospitalaria*, 23(2), 85-88.
- Echeverri Álvarez, J. C., y Echeverri Jiménez, G. (2006). Investigar para publicar: una pregunta y una propuesta para la escritura de los docentes en la universidad. *Uni-pluri/versidad*, 5(2), 51-60. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12152/11033>.
- Errázuriz Cruz, M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117.
- Fernández Mellado, R. (2015). Referencia y cita de fuentes de información: Estilo APA (6ª ed.). *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (33), 73-110.
- Grandi, C., y Der Parsehian, S. (2011). La importancia de investigar y de publicar: 30 años de revista Sardá. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 30(1), 2-3.
- Imbernón, F. (coord.). (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó.
- Machado, N. J. (2010). *Educação: Microensaios em mil toques*. Escrituras.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. (2014). <http://www.merriam-webster.com/dictionary/style>

- Moyano, E. I. (2000). *Comunicar Ciencia: El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Patiño Díaz, G. (2005). *Citas y referencias bibliográficas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ríos-González, C. M., y Carvajal-Tapia, A. E. (2016). El rol de las revistas científicas estudiantiles en la difusión de conocimientos en pregrado. *MedUNAB*, 19(1), 7-8.
- Sánchez-Huete, J. C. (2013). *Métodos de investigación educativa*. Punto Rojo Libros.
- Sánchez-Huete, J. C. (2015). Métodos de investigación en el área de Educación. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (33), 163-194.
- Soto Arango, D. E., y Forero Romero, A. (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los Desafíos del Siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18(26), 279-309.
- Villaseñor Rodríguez, I. (2015). Las fuentes de información en los trabajos académicos y de investigación. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (33), 15-32.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Sánchez-Huete, J. C. (2025). La escritura en trabajos académicos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (52), 131-156. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15180947>

Prevención de la transmisión de la violencia paterno-filial en contextos de violencia de género: *Kintsukuroi*

Preventing the Transmission of Parent-Child Violence in Contexts of Gender-Based Violence: Kintsukuroi

GREISI JOHANA ALVARADO CASTILLO
GRADUADA EN EDUCACIÓN SOCIAL EN EL CES DON BOSCO

Resumen

La violencia de género tiene un impacto significativo no solo en las víctimas directas, sino también en los hijos e hijas de las mujeres afectadas. Estos menores experimentan diversos tipos de violencia, lo que ha llevado a reconocerlos desde 2015 como víctimas directas de violencia de género, otorgándoles los mismos derechos que a sus madres en este contexto. Aunque la violencia de género ha sido ampliamente abordada como un maltrato hacia la mujer, su transmisión intergeneracional, particularmente hacia los niños y niñas, ha recibido menos atención. La prevención de este ciclo de violencia requiere una educación integral que involucre tanto a los profesionales del ámbito social como a los entornos más cercanos a los menores, en especial a las madres, quienes juegan un papel crucial en la prevención del aprendizaje de la violencia. Este artículo explora la importancia de la educación y el apoyo a las madres para romper el ciclo intergeneracional de violencia y garantizar el bienestar de los menores mediante una propuesta de intervención que dota de recursos a la maternidad como parte activa de prevención e intervención con sus hijos e hijas.

Palabras clave: transmisión intergeneracional, violencia de género, educación, maternidad competente, valores.

Abstract Gender-based violence has a significant impact not only on the direct victims but also on the sons and daughters of the affected women. These children experience various forms of violence, which led to their official recognition in 2015 as direct victims of gender-based violence, granting them the same rights as their mothers in this context. While gender-based violence has been widely addressed as abuse against women, its intergenerational transmission—particularly to children—has received less attention. Preventing this cycle of violence requires a comprehensive approach to education involving both professionals in the social sphere and those closest to the children, especially mothers, who play a crucial role in preventing the internalisation of violent behaviours. This article explores the importance of educating and supporting mothers to break the intergenerational cycle of violence and ensure children's well-being through an intervention proposal that equips mothers with resources, positioning them as active agents in prevention and intervention with their children.

Keywords: intergenerational transmission, gender-based violence, education, competent motherhood, values.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 21/10/2024

Fecha de aceptación: 24/03/2025

Educación y Futuro, 52 (2025), 157-191
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15181035>

1. INTRODUCCIÓN

Cada día se puede observar, según las cifras del Instituto Nacional de Estadística, que la violencia de género está aumentando. Se cree que se puede estar transmitiendo el aprendizaje de la violencia, tal como nos indica Varela (2016) en su artículo *Las sutilezas del patriarcado en la transmisión de valores que alimentan la violencia de género*. Es por ello que el presente estudio se centra en cómo la exposición de los menores a situaciones de violencia de género influye en su desarrollo, comportamientos y relaciones futuras. En este contexto, los padres y madres actúan como los principales modelos de referencia para los niños, quienes tienden a reproducir roles de género observados en su entorno familiar. En particular, los menores que crecen en un hogar donde se perpetúan actitudes violentas, tanto físicas como verbales, pueden adoptar estos comportamientos en su vida adulta, replicando la violencia observada, como avala la teoría del aprendizaje de Bandura por observación e imitación.

Este artículo aborda la importancia de la prevención de la transmisión de violencia desde una perspectiva educativa, proponiendo que la intervención debe centrarse en las madres como figuras clave en la socialización de los niños. El proyecto aquí presentado se enmarca dentro de un enfoque preventivo y consiste en el diseño de una página web dirigida a mujeres víctimas de violencia de género y sus hijos e hijas. La página tiene como objetivo proporcionar a las madres herramientas educativas que fomenten la igualdad de género y la prevención de comportamientos violentos en sus hijos, con el fin de romper el ciclo intergeneracional de violencia.

La metodología del estudio se basa en una revisión bibliográfica sobre la socialización diferencial, la maternidad competente y el apego, así como en un análisis de los programas existentes en España dirigidos a menores víctimas de violencia de género. Además, se examina la legislación actual relacionada con la protección de los menores y se identifican las necesidades no cubiertas por los programas existentes. A partir de esta base teórica y práctica, se desarrolla una plataforma digital que ofrece recursos educativos, información sobre ayudas económicas y talleres para fomentar una maternidad positiva y responsable.

El propósito principal de esta intervención es empoderar a las madres para que puedan educar a sus hijos en igualdad, previniendo la transmisión de

violencia. A través del vínculo afectivo con sus hijos, las madres tienen la capacidad de promover valores fundamentales como la igualdad y la resolución de conflictos de manera asertiva. Este enfoque innovador destaca la importancia de intervenir no solo con los niños y niñas, sino también con las madres, para garantizar un cambio profundo en las dinámicas familiares y contribuir a la erradicación de la violencia de género desde la base.

2. FUNDAMENTACIÓN

2.1 Marco teórico

2.1.1 Violencia

En este primer eje, se explican los conceptos generales de la violencia, su tipología, clasificación, así como el punto central de la violencia de género y el maltrato infantil.

A lo largo de la historia, el concepto de violencia se ha ido ampliando según se creaban organizaciones que velaran por los derechos humanos. Por ejemplo, una de las definiciones más amplias la proporciona la Organización Mundial de la Salud (OMS), para la cual la violencia es:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (párr. 1)

Es una definición amplia y general que pone la base para los diferentes tipos de violencia, que se pueden clasificar según como se ejerza sobre el individuo, según por qué se realice o también según sobre quién la padezca

En esta propuesta de intervención del presente artículo, nos centramos en dos destinatarios en concreto: la mujer y los niños, siendo el vínculo que les une el de madre e hijos. Con lo cual, se destaca la violencia de género, la violencia infantil y la violencia vicaria.

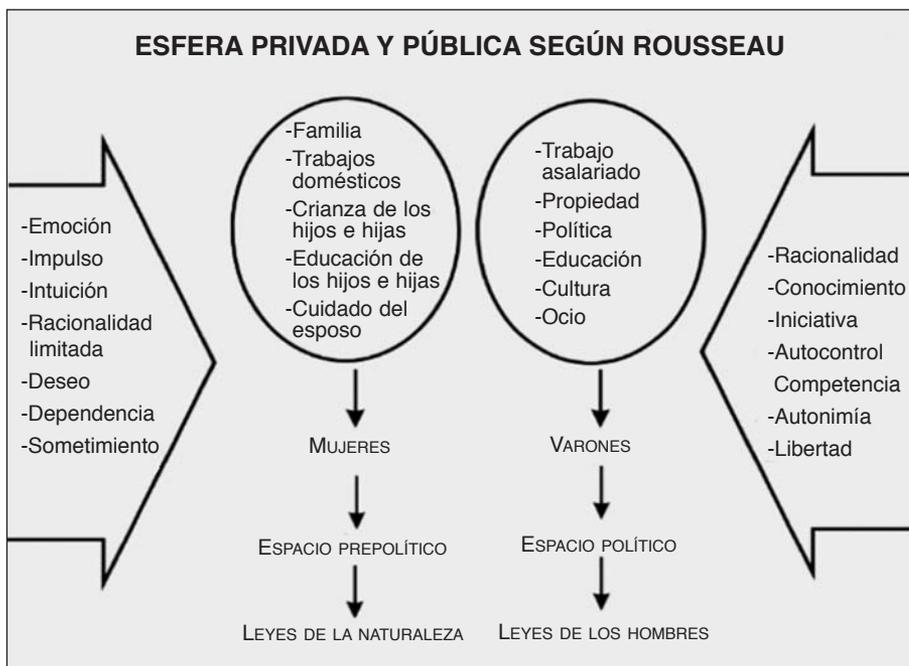
Sin embargo, antes de hablar de violencia de género, se debe hacer referencia al género. El género no es lo mismo que el sexo (masculino o femeni-

no), sino que es una construcción social y cultural en base al sexo. Es decir, es lo que se ha decidido que puede y debe hacer el sexo femenino o el masculino, no solo en cuestión de lo que deben hacer, sino también en cómo deben pensar y sentir.

Esto viene determinado por el patriarcado, definido por la Real Academia Española (RAE) como una organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón, jefe de cada familia, extendiéndose ese poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje. Nace de la construcción de género de algunas culturas. Dándose dos tipos: el de coerción, es decir, mediante la violencia hacia la mujer, o el de consentimiento, que da lugar a la socialización diferencial, que es la aplicación de esa construcción de género de forma aceptada hacia el hombre o la mujer.

En la siguiente imagen se puede observar esa socialización diferencial según Rousseau. Él plasmó la situación de su época y manifestó que, mientras la mujer no pasara a la esfera pública, a esta no se la podría ni proteger ni ver como igual.

Figura 1
Esfera privada y pública según Rousseau



A la mujer se la deja en la esfera privada en todos los ámbitos, todo lo contrario que al hombre. La asocian el cuidado, el hogar, se la tacha de poca racionalidad y se hace hincapié en lo emocional; por el contrario, el hombre es libre, autónomo, tiene propiedades, sueldo, conocimiento y racionalidad.

Frente al patriarcado surge el feminismo, denominado por la RAE como «el principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre». Esta definición solo da un breve aporte de lo que es; una definición más completa la aporta la Organización de las Naciones Unidas de Mujeres (s. f.), que lo define como un movimiento que defiende la igualdad de derechos de la mujer respecto al hombre en todos los ámbitos. A esto, la Delegación del Gobierno contra la violencia de género de España (2022) añade que el feminismo se puede ver desde dos perspectivas:

«Como teoría científica que nos da información sobre las desigualdades que existen entre los hombres y las mujeres», o «como movimiento político y movimiento de organizaciones que defienden la igualdad entre mujeres y hombres». (p. 10)

Lo que tienen en común estas tres definiciones del mismo concepto es que aúnan el término Igualdad como base del feminismo. Se recalca que la igualdad es un derecho, citado el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (párr. 5).

Esto lleva a la definición de violencia de género, la cual se ha denominado erróneamente como violencia doméstica o intrafamiliar, siendo la de género un tipo de violencia específica que se ejerce sobre la mujer por el hecho de ser mujer. Ha sido definida por la ONU Mujeres (s. f.) como «actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas» (párr. 2), uno de estos actos dañinos para violentar a la mujer es atacar a sus hijos.

Cuando el fin de este ataque hacia otro ser es lastimar a la madre, se crea un tipo de violencia específica, acuñada hace poco más de una década como violencia vicaria, haciendo alusión a la sustitución. Tal como señala Garcés de los Fayos (2022), es descrita como un tipo de violencia que utiliza a los hijos e hijas de las mujeres que sufren violencia de género para lastimarlas de la forma más cruel.

La violencia vicaria, además de ser una de las más crueles acciones para realizar violencia de género, también es maltrato infantil. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) enmarca este tipo de maltrato como:

Cualquier forma de abuso o desatención que afecte a un menor de 18 años, abarca todo tipo de maltrato físico o afectivo, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otra índole que vaya o pueda ir en perjuicio de la salud, el desarrollo o la dignidad del menor o poner en peligro su supervivencia en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. (párr. 1)

El maltrato infantil también se puede clasificar según varios sistemas, el más común es el jerárquico, el cual divide el maltrato en dos tipos: activo y pasivo. Entendiendo así el maltrato activo como el abuso sexual o el maltrato físico, y el maltrato pasivo como la negligencia infantil y el maltrato emocional, como se puede ver a continuación en la clasificación elaborada por Lau et al. (2005) citada en Aparicio (2008).

Tabla 1
Clasificación del maltrato infantil

TIPO DE MALTRATO	CLASIFICACIÓN
Abuso sexual	Cualquier abuso sexual (puede incluir cualquier otro tipo)
Maltrato físico	No abuso sexual, cualquier maltrato físico (puede incluir la negligencia infantil)
Negligencia infantil	No abuso sexual/maltrato físico, cualquier experiencia de negligencia infantil (puede incluir el maltrato emocional)
Maltrato emocional	Maltrato emocional de forma aislada (no otros tipos)

Nota. Tomado de Aparicio (2008).

Con esto se quiere afirmar que un menor, que no es sometido a maltrato físico, no deja de ser un menor maltratado en el ámbito emocional, o pasivamente si es el receptor del maltrato hacia su figura de apego, como suele ser la madre, a través del vínculo que se tiene con ella.

Para ser más precisos en la importancia del vínculo entre el menor y su maltratador, hay otro sistema de clasificación elaborado por Barnett et al. (1993), que tienen en cuenta ese factor, destacando que cuando es por parte de la madre o el padre, las consecuencias aumentan considerablemente. También se acentúa la relevancia en la edad del menor, pues es importante cuánto tiempo ha pasado en esa situación de maltrato, ya que, según esto, las consecuencias pueden perdurar durante toda la vida del niño.

2.1.2 Maternidad y paternidad: buena praxis

En este segundo eje se explica el apego, el vínculo y la importancia de la parentalidad competente.

Según el diccionario de la lengua española, el apego es el afecto, cariño o estimación hacia una persona o cosa, mientras que el vínculo es lo que ata, une o relaciona a las personas o las cosas; con lo cual el apego es lo que genera el vínculo. Desde el nacimiento el ser humano necesita de otros para poder sobrevivir e integrarse en la sociedad.

Generalmente, es el apego que sentimos hacia alguien lo que genera esos vínculos a lo largo de la vida, salvo cuando el ser humano es pequeño y vulnerable. Un bebé hacia su cuidador principal lo que genera primero es un vínculo, que es lo que hace despertar en él el apego. Ese apego generado por ese vínculo materno o paterno es vital en el bebé, pues marcará cómo generará su relación con otras personas y cómo serán esos vínculos a lo largo de su vida.

Analizando en profundidad el apego y su importancia, es clave destacar a John Bowlby y su teoría del apego. Apoyado por la psicóloga Mary Ainsworth, desarrollaron una tipología de apego basándose en el vínculo generado y las consecuencias de ello. En la siguiente tabla se recoge esa tipología:

Tabla 2
Tipología de apegos

APEGO SEGURO	Es el más sano, refleja confianza e incondicionalidad del menor en su cuidadora o cuidador. Son menores validados emocionalmente y seguros de sí mismos. Son exploradores activos con la compañía de sus cuidadores y se intranquilizan si se separan de ellos.
APEGO ANSIOSO Y AMBIVALENTE	Sentimientos de incertidumbre, angustia, desconfianza del menor hacia sus cuidadores. Genera adultos con esos sentimientos hacia toda persona con la que generen vínculos. Su forma de descubrir el mundo es mediante el miedo y la constante supervisión de que no se les abandone.
APEGO EVITATIVO	Sentimientos de vacío emocional. Son menores que se sienten infravalorados, muestran indiferencia ante los cuidadores y evitan a lo largo de su vida el contacto, desarrollando altos niveles de estrés.
APEGO DESORGANIZADO	Sentimientos de miedo e inseguridad hacia los cuidadores. Son menores que tiene comportamientos explosivos e impulsivos con muy bajo control de sus emociones. Pudiendo desarrollar con el paso del tiempo comportamientos disruptivos en sus ámbitos de vida.

Nota. Tomado de Abaterapia (2021).

Tal como recoge la tabla, el primer vínculo, determinará nuestro comportamiento en las siguientes etapas de la vida, pero esto es modificable y puede cambiar a un apego sano con el correspondiente apoyo, como puede ser una parentalidad positiva a través de la educación, mediante la educación en valores, en igualdad, en equidad, no solo de los padres que son el referente de los menores, sino en los propios menores para que puedan transmitirlos y cultivarlos.

En la sociedad, cada persona cumple un rol a nivel personal, laboral, educativo... Con lo cual, dentro de las familias los miembros cumplen ciertos roles según lo que se espera que deben hacer de acuerdo con lo aceptado socialmente respecto a mujer-madre y hombre-padre.

Según la tradición y cultura, a la madre se le atribuye la crianza y, en consecuencia, el cuidado. Al padre, ser el sustento de la casa económicamente. Así se formaría una familia aceptada socialmente, con una madre cuidadora

y un padre sustentador. Pero lo que define a una familia no es el rol que cumple cada miembro, sino el vínculo que se establece entre ellos. Las funciones que adquieren ambos progenitores, independientemente del género, son las de satisfacer las necesidades del menor y la de satisfacer los roles que dicta la sociedad. Por ello, la familia se define como: «núcleo de personas que cuida, brinda atención y protección, ya sean padres, abuelos o tíos nos brinda el afecto y apego emocional que forma parte de nuestra historia» (UNICEF, s. f., párr. 4).

Además, a esta definición se puede agregar la palabra responsabilidad, tal como se indica en la Convención de los derechos de la Infancia, en la cual se hace un especial hincapié a la responsabilidad de la familia en el bienestar del niño, pues asemeja el núcleo familiar al medio o espacio idóneo para que se dé el crecimiento, integración y desarrollo del menor. Si bien, destaca la responsabilidad desde dos vertientes, desde la que se debe tener con el propio menor, y la que a la vez se asume con la sociedad al darle un miembro más.

Como se ha indicado, la familia debe proporcionar ese apego al menor, pues es vital para su supervivencia, mediante una parentalidad y marentalidad competente.

Jorge Barudy distingue entre dos tipos de parentalidad y marentalidad: la biológica y la social. La biológica es la capacidad del ser humano de procrear, mientras que la social hace referencia a esas capacidades marentales y parentales que convierten a la persona en madre o padre. Se denomina social porque esas capacidades y funciones se basan en modelos o patrones que nos han ido transmitiendo la familia y en sí la sociedad.

Una marentalidad y parentalidad competente hace referencia a la capacidad para cuidar de los hijos y dar respuestas adecuadas a sus necesidades desde el amor, el reconocimiento, la no violencia, la atención y orientación del menor.

Una definición más holística de la marentalidad y parentalidad la aporta Rodrigo et al. (citado en Domenech y Cabero, 2011), quienes definen las competencias parentales como:

Conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de forma flexible y adaptativa la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las

necesidades evolutivas y educativas de los hijos/as y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les ofrecen los sistemas de influencia de la familia para desarrollar estas capacidades. (p. 5)

Para desarrollar unas competencias parentales competentes, se ha de determinar cuáles son las necesidades que cubrir en el menor. Según Barudy y Dantagnan (2010; adaptado en Domenech y Cabero, 2011), son cinco:

- **Nutritivas, cuidados, afecto, y estimulación:** asegurar cubrir estas necesidades, aportará seguridad al niño en sí mismo y en su entorno, así como ayudará a la adaptación que irá sucediendo según los ciclos vitales de la persona.
- **Resiliencia:** es una necesidad vital en el ser humano que debe desarrollarse desde la infancia como elemento fundamental de supervivencia y adaptación.
- **Necesidades educativas:** este tipo de necesidad nace con el niño, y determinará el acceso a su mundo social. Este proceso está fuertemente relacionado con la vinculación emocional que tengan padres e hijos, es decir, está relacionado con afecto, la comunicación, el apoyo y el control que haya entre ambos.
- **Protección:** es vital y muchas veces instintivo la protección de todo lo extraño o peligroso que pueda atentar contra el niño y del cual este aún no tenga las herramientas suficientes para su propia protección.
- **Socialización:** es función de los padres, contribuir a la construcción de la identidad del niño, así como colaborar en la formación positiva del autoconcepto y la autoestima.

Pero cuando esto no sucede, es decir, cuando no se da una parentalidad social competente, no se cubren las necesidades del niño, lo que crea consecuencias negativas, a corto, medio y largo plazo tanto para el menor, como para la sociedad. Un menor que no tiene cubiertas sus necesidades de socialización encontrará otras formas de relacionarse con su entorno. Probablemente, si proviene de un hogar violento, esa será su forma de hacerlo, atentando contra sus semejantes. Si no se cubren sus necesidades, si no se le dan herramientas para crear su identidad, puede desarrollar trastornos. No cubrir las necesidades de un menor en todos los ámbitos es

una pérdida y un fracaso de la sociedad, no solo de los padres. Ejemplos de consecuencias a corto plazo pueden ser enfermedades en el menor, a medio plazo comportamientos disruptivos y, a largo plazo, puede incurrir en delitos contra la sociedad y las personas que en ella conviven.

Un menor que vive en un entorno de violencia de género, en el que uno o ambos progenitores, por diversas razones, no ejercen una parentalidad competente, acaba produciendo un fuerte impacto en el vínculo materno y paterno.

2.1.3 Violencia de género: no hay una sola víctima

Este último eje se centra en los menores víctimas de violencia de género, en la resiliencia que desarrollan, la transmisión del ciclo de la violencia, y cómo la educación es una herramienta de prevención.

Según Save the Children:

Durante la infancia, la exposición a estas situaciones tiene repercusiones negativas significativas a corto, medio y largo plazo en el desarrollo emocional, social, cognitivo y académico, pudiendo afectar incluso al funcionamiento en la vida adulta. (Save the Children, 2020, párr. 2)

Hasta hace poco se consideraba a los menores víctimas invisibles, incluso a nivel legal, pese a ser testigos directos de la violencia que sufrían sus progenitoras. Actualmente son considerados víctimas directas como indica la clasificación del maltrato infantil previamente vista.

Sin embargo, es la taxonomía de Holden la que se centra más en los hijos de las mujeres víctimas de violencia de género y elabora una clasificación de a lo que están expuestos. Según esta taxonomía, los menores son víctimas desde antes de nacer, mientras son niños y niñas, y aun cuando pasan a ser adultos, por las secuelas. Como se puede observar en la siguiente tabla, elaborada a partir de datos expuestos en Menores: las víctimas olvidadas. Consecuencias de la violencia de género sobre la infancia y la adolescencia CPCM (2022) elaborado por Colegio Profesional de Criminología de la Comunidad de Madrid, se clasifican las consecuencias del maltrato activo o pasivo en el que se ven inmersos los menores por ámbitos:

Tabla 3
Consecuencias en menores víctimas de violencia de género

Social	Inhibición y miedo, agresividad, escasez de habilidades prosociales de resolución de conflictos, tendencia a interpretar de forma negativa y hostil las conductas de otras personas, aislamiento e inseguridad, soledad, desconfianza, conductas antisociales y delincuencia.
Emocional	Ausencia de empatía, ansiedad, depresión, desorganización en el apego, asunción de roles que no le corresponden a su edad (paternalización y de género), escasa tolerancia a la frustración, sensación de desamparo, conducta impulsiva, escaso autocontrol y explosiones de ira.
Cognitivo	Baja autoestima, problemas de rendimiento académico, indefensión aprendida, legitimidad en el uso de la fuerza, problemas de atención, memoria y concentración, egocentrismo y locus de control externo.

Nota. Tomado de García Martí (2021).

Y según la edad en la que se dé el maltrato incidirá de una forma u otra como se puede observar en la siguiente imagen:

Tabla 4
Consecuencias de la exposición a la violencia de género en menores

	BEBÉS Y PEQUEÑOS/AS	EDAD PRE-ESCOLAR	EDAD ESCOLAR	ADOLESCENTES
Conductual	Irritabilidad.	Agresividad, problemas de conducta.	Agresividad, problemas de conducta, desobediencia.	Conductas violentas, fugas, delincuencia.
Emocional		Miedo, ansiedad, tristeza, preocupación por la madre, trastorno de estrés postraumático, dificultades afectivas.	Miedo, ansiedad, depresión, baja autoestima, culpabilidad, vergüenza, trastorno de estrés postraumático.	Depresión, ideas suicidas, trastorno de estrés postraumático.
Física	Problemas para dormir y comer, angustia.	Alto nivel de actividad, intentos de llamar la atención y de aferrarse, actos regresivos.		Abuso de sustancias.
Cognitiva	Dificultades de comprensión.	Comprensión limitada, sentimientos de culpabilidad.	Culpa, problemas de rendimiento escolar, actitudes a favor de la violencia.	Actitudes a favor de la violencia.
Social		Problemas a la hora de interactuar con los iguales o adultos, relación ambivalente con la madre o el/la cuidador/a principal.	Menos y peor calidad en las relaciones con sus iguales.	Relaciones (de pareja) con conductas violentas.

Nota. Bizkaia (2017).

Es muy importante la etapa de la vida del menor en la cual se da esta exposición a la violencia, pues, si bien es un bebé y crece inmerso en la violencia, puede asumirlo como parte de su cotidianidad. O si, por el contrario, se da en etapas y periodos cortos, pueden desarrollarse un pensamiento crítico en el menor sobre ello. Pero, como se observa en la tabla, hay consecuencias en cualquier etapa del menor, aunque la frecuencia sea muy corta.

Frente a estas consecuencias, es importante que el niño pueda desarrollar resiliencia. Esta palabra proviene del latín «resalire» que significa recomenzar. Se usa para denominar la propiedad del acero de volver a su forma inicial pese a intentar deformarlo (significado aportado por la física). Sociológicamente, se atribuye esa propiedad a la persona, es decir, una capacidad de la persona de poder sobreponerse a las dificultades y salir fortalecida. En el caso de los menores al pasar por una situación de violencia de género, es importante desarrollar esa resiliencia para su desarrollo personal. La resiliencia no es una característica de determinadas personas, sino que es un proceso que puede llevar a cabo cualquier ser humano, puesto que es el «resultado de las interacciones entre el individuo y sus semejantes, sus condiciones de vida y, por último, su ambiente vital» como nos indica Jorge Barudy en su libro *Los buenos tratos a la infancia* citado en *Agencia de Noticias del Colegio de la UPB* (2020, párr. 1).

En cuanto a la familia, según Giddens (1993 y 2006) citado en Aroca Montolio et al. (2012), «la familia es el lugar más peligroso en la sociedad moderna» (p. 2). Esto es debido a que, según la teoría del aprendizaje social acuñada por Bandura, las figuras de referencia, empezando por la familia, van haciendo de modelo de la persona. La teoría rechaza un componente genético que predisponga a ciertos comportamientos y pone el foco en el aprendizaje por observación. Muchos menores que viven en entornos violentos, que padecen esta violencia o simplemente la observan, pueden llegar a replicar estas conductas, tanto las del agresor como las de la víctima.

El apego, como ya se ha visto, es fundamental en el desarrollo de todos los ámbitos del menor, pero, aunque este no se dé de forma segura, como es el caso de menores víctimas de violencia de género, no son menores irrecuperables. Las consecuencias a largo plazo se pueden mitigar incluso invertir hacia algo positivo mediante la resiliencia y, sobre todo, la educación en feminismo, convirtiendo a las madres en transmisoras del feminismo

en sus hijos e hijas, siendo así agentes transformadoras del presente y futuro de los menores, y el de las futuras generaciones.

Mediante la propuesta innovadora explicada en este artículo, se pretende dotar a estas madres de herramientas educativas para crear factores de protección para la prevención de la transmisión de la violencia paterno-filial, y a su vez fomentar la implicación en la igualdad de género. Es importante destacar que muchas veces, las madres son transmisoras del patriarcado de consentimiento y es importante que ellas puedan ser conscientes de lo que implica educar en igualdad.

2.2 Marco legal

2.2.1 Internacional

Todos los seres humanos tienen una serie de derechos según la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Específicamente, en los siguientes artículos se hace referencia a la no violencia:

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 5: Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

En el artículo 1 se hace referencia claramente al ser humano y destaca el comportamiento fraternal. En el artículo 3 se mencionan tres derechos fundamentales: la vida, la libertad y la seguridad. Y en el artículo 5 se rechaza cualquier acto que conlleve violencia.

Sin embargo, a las mujeres no se les permitió reafirmar y respaldar sus derechos a nivel internacional hasta la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), el 18 de diciembre de 1979. Esta convención surgió debido a la preocupación por el incumplimiento de los derechos humanos de las mujeres. Con esta convención se toman las medidas legislativas, judiciales, administrativas o de otra índole necesarias para cumplir con los derechos de las mujeres. Además, se

creó el Comité integrado por un miembro de cada Estado que forman parte de la ONU, con el objetivo de ver el progreso de estas medidas y velar por su cumplimiento. Entre las medidas aportadas destacan la de la eliminación de prejuicios y estereotipos que fomenten la desigualdad entre sexos y la deconstrucción de lo que se atribuye a las mujeres.

Una vez que se reconoce y se vela por una serie de derechos para ellas, surge la posibilidad de poder atentar contra esos derechos de manera legal, es decir, con una consecuencia apoyada por la ley. La violencia de género vulnera todos los derechos de la mujer y también los derechos de sus hijos e hijas, citados en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1989. Entre los derechos otorgados a la infancia se incluye el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo. La violencia que se ejerce sobre sus madres incide directamente en su desarrollo en todos los ámbitos.

Para prevenir que se vulnere los derechos de ambos, se han creado una serie de leyes y convenios para protegerlos, tanto a nivel internacional, como los ya citados, como a nivel europeo, estatal, autonómico o municipal.

2.2.2 Europa

A nivel europeo, según la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género en España (s. f.), «no existe ningún instrumento legal a escala de la UE que aborde la violencia contra la mujer de manera integral y que incluya todas las formas de violencia contra la mujer» (párr. 1).

Sin embargo, en el Tratado de Lisboa celebrado en 2007, se vincula la declaración 19 al artículo 8 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, estableciendo una nueva base legal con relación a la violencia de género, citada en las Declaraciones anejas al acta final de la conferencia intergubernamental que adoptó el tratado de Lisboa (2012):

La Conferencia conviene en que (sic), en su empeño general por eliminar las desigualdades entre la mujer y el hombre, la Unión tratará en sus distintas políticas de combatir la violencia doméstica en todas sus formas. Es preciso que los Estados miembros adopten todas las medidas necesarias para prevenir y castigar estos actos delictivos y para prestar apoyo y protección a las víctimas. (p. 347)

Con ello, insta a cada estado miembro a tomar medidas contra la violencia de género y las consecuencias derivadas de ella.

También se ha de mencionar, por su importancia, el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, elaborado por el consejo de Europa y celebrado en Estambul en 2011. En este convenio se reconoce la vulneración de los derechos de las mujeres y los atentados que se ejercen contra ellas, declarando que: «Aspirando a crear una Europa libre de violencia contra las mujeres y de violencia doméstica» (p. 4), se alcanzan los siguientes acuerdos, entre los que destacan las políticas integrales y la recogida de datos, que actualmente en España lleva a cabo la Delegación del gobierno contra la violencia de género, creada por el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España.

2.2.3 Nacional

Dentro del marco jurídico estatal español, están vigentes las siguientes leyes:

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género: Esta ley surge como respuesta global a la violencia de género. Con ella se creó la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, el Observatorio Estatal de Violencia sobre la mujer y juzgados y fiscalías especialistas en materia de violencia de género.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres: En el preámbulo de esta ley se manifiesta que, aunque la igualdad es un derecho humano y se ha intentado llevar a cabo, esto ha resultado insuficiente, dando como resultado esta ley, que pretende fomentar una igualdad real entre hombres y mujeres. Su aportación viene dada por la utilización de la transversalidad y la aplicación de medidas de acción positiva, puesto que modifica muchas leyes reguladoras en casi todos los ámbitos. Incorpora novedades como el permiso de paternidad retribuido o la paridad de trabajadores en empresas.
- Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género: Esta ley nace de un estudio realizado por órganos del gobierno sobre por qué no se está avanzando en la lucha contra la violencia de género.

Una vez realizado este estudio, se elaboraron una serie de estrategias y medidas recogidas en esta ley, que a su vez modifica varios artículos de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, añadiendo también la asistencia a los hijos de las víctimas, reforzando la asistencia judicial y afirmando que la víctima pueda personarse como acusación particular en cualquier fase del procedimiento.

- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia: Esta ley reciente surge para introducir la prevención y hacer hincapié en el desarrollo integral del menor, puesto que la anterior se centraba en la sanción, poniendo el foco en el agresor y no en el menor. Aporta un enfoque preventivo, define el principio del buen trato al menor, y crea figuras claves como el coordinador de bienestar y el delegado de protección, entre otras.

2.3 Marco social

2.3.1 Estadísticas de menores víctimas de la violencia

Los últimos datos recogidos sobre las y los menores víctimas de violencia de género provienen de la macroencuesta de violencia contra la mujer realizada en 2019 por la Delegación del Gobierno de España contra la Violencia de Género, y del estudio promovido y coordinado por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, titulado Menores y violencia de género, ambos publicados en 2020.

Respecto a la macroencuesta, estas se realizan desde el 1999 y son clave como indicador para evaluar la violencia de género invisible, es decir, la violencia de género que no se llega a denunciar.

La última macroencuesta data de 2019 y aportó los siguientes datos tras encuestar a 9.568 mujeres como muestra representativa de la población femenina en España a partir de 16 años, es decir, los datos obtenidos luego se extrapolan a la población total que se representa.

Estos datos arrojaron un gran porcentaje de mujeres que han sufrido o siguen sufriendo violencia de género. De las mujeres que han sido víctimas y madres, el 54,1% afirman que sus hijos eran menores, presenciaron la violencia y, además, algunos la padecieron con los siguientes porcentajes.

El 89,6% de los hijos que presenciaron los episodios eran menores, y de este porcentaje, el 51,7% también sufrió las agresiones.

Otro dato concluyente que nos aporta la encuesta ya citada es la estimación del número de menores que viven actualmente en hogares de mujeres que han sufrido violencia en la pareja en los 12 meses previos a las entrevistas de la macroencuesta, exponiendo que hay un total de 265.860 menores que viven en los hogares de las mujeres entrevistadas y que están sufriendo violencia. De esa cantidad, el 232.818 son hijos suyos y 33.042, otros niños que conviven con la víctima.

Extrapolando estos datos a la población total, y tal como nos indica este estudio, hay 1.678.959 menores en hogares expuestos a la violencia de género, como nos indica a continuación la siguiente tabla:

Tabla 5
*Estimación del número de menores expuestos a la violencia
que conviven con la víctima*

ESTIMACIÓN DEL NÚMERO DE MENORES EXPUESTOS A LA VIOLENCIA POR VIVIR EN EL HOGAR DE UNA MUJER QUE SUFRE VIOLENCIA EN LA PAREJA (N=FRECUENCIA MUESTRAL, %= PORCENTAJE*)			
	Violencia física y/o sexual en los últimos 12 meses de cualquier pareja	Violencia psicológica (control, económica, emocional, miedo) en los últimos 12 meses de cualquier pareja	Violencia total en los últimos 12 meses de cualquier pareja
Número estimado de mujeres víctimas de violencia en los 12 meses previos a la entrevista	374.175	2.164.006	2.197.691
Número medio de hijos menores que viven con la mujer en el hogar	0,62	0,60	0,60
Total hijos menores que viven en hogares de mujeres que actualmente están sufriendo violencia	232.818	1.293.169	1.314.712
Número medio de otros menores distintos a los hijos que viven con la mujer en el hogar	0,09	0,16	0,17
Total otros menores distintos a los hijos que viven en hogares de mujeres que actualmente están sufriendo violencia	33.042	356.926	364.247
Total menores (hijos + no hijos) que viven en hogares de mujeres que actualmente están sufriendo violencia	265.860	1.650.095	1.678.959

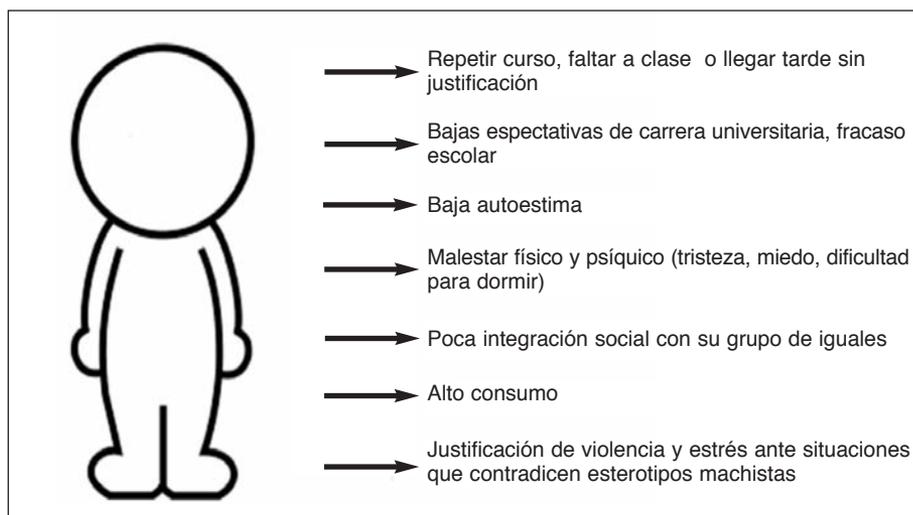
Nota. Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (2020).

Por otro lado, el estudio publicado en 2020 titulado *Menores y violencia de género*, elaborado por M.^a José Díaz-Aguado Jalón (Dirección general), Rosario Martínez Arias (Metodología) y Javier Martín Babarro (Ejecución técnica), y editado por el Ministerio de Igualdad, en el cual se ha encuestado a 10.465 menores, de 14 a 18 años, de 304 centros educativos de Educación Secundaria de España, aportan datos que crean tres grupos según sus respuestas: menores con exposición máxima a la violencia (es decir, que hayan convivido o estén conviviendo con violencia de género), menores de exposición media, y menores que no están expuestos a ello. Los menores expuestos y medio expuestos manifiestan estar de acuerdo con frases como «está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle» o «un buen padre debe hacer saber al resto de la familia quién es el que manda». Es decir, se ha identificado que, en menores expuestos de forma constante (convivencia) a la violencia de género, se genera una mentalidad que conduce a la violencia de género, frente a los menores que no están expuestos a ella, quienes afirmaban no estar nada de acuerdo con esas frases.

Asimismo, este estudio también nos aporta un patrón del menor que ha sido expuesto a la violencia sobre su madre de manera reiterada:

Figura 2

Patrón de menores expuestos de forma continua a la violencia de género



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de Díaz-Aguado et al. (2020).

Para finalizar con las aportaciones significativas que realiza este estudio, es importante resaltar que ninguno de estos menores es irrecuperable, tal como dice su autora M.^a José Díaz-Aguado Jalón, catedrática de Universidad en Psicología de la Educación, quién pone la clave de la eliminación de la violencia en la educación en valores, alegando que nadie nace siendo un maltratador, basándose en la plasticidad humana para aprender, dando así esperanza a la humanidad con la prevención de la violencia, es decir, no solo es cuestión de eliminarla, sino de prevenirla desde la educación.

2.3.2 Referencias sociales sobre la violencia de género en niños

En este segundo apartado, se examina el eco social, es decir, cómo repercute la violencia de género en los menores y, por ende, en la sociedad en su conjunto.

Como se abordó en el marco teórico, la socialización diferencial es un fenómeno social que, aunque no está formalmente legislado, se transmite de manera voluntaria e inconsciente. La sociedad asigna roles diferenciados según el género, construyendo así una serie de comportamientos, valores y creencias que se transmiten de generación en generación. Esta transmisión, si bien puede incluir valores positivos, también perpetúa antivalores como la intolerancia, la desigualdad y, en muchos casos, situaciones de violación de derechos humanos.

Desde el año 2013, los menores han sido reconocidos como víctimas de violencia de género y contabilizados como tales. Sin embargo, persiste una falta de conciencia social sobre lo que acarrea que un menor sea expuesto a ella. La sociedad, en general, solo reacciona con fuerza en momentos extremos, como cuando se produce el asesinato de un menor a manos de su progenitor. En esos momentos, los medios de comunicación y las protestas sociales cobran visibilidad, pero el daño ya está hecho, tanto para el menor como para la madre.

Según los datos del último boletín estadístico, que data de enero de 2023, elaborado por el Ministerio de Igualdad y la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, desde 2013 han muerto 49 menores por violencia de género, y 388 han quedado huérfanos.

Estos números, aunque alarmantes, solo representan una fracción de la tragedia, ya que muchos de estos casos ocurren durante el régimen de visitas al que los padres tienen derecho, incluso cuando cuentan con antecedentes de violencia de género. Como señala Rosa Guiralt, fiscal delegada de violencia sobre la mujer, en un informe publicado en el Centro de Estudios Jurídicos, en 12 de estos casos había denuncias previas y medidas de protección solicitadas por las madres para sus hijos.

Este fenómeno resalta la necesidad urgente de revisar las políticas de protección infantil y la importancia de crear una conciencia social que permita prevenir estos hechos trágicos antes de que se materialicen. La violencia de género no solo afecta a las mujeres, sino que también tiene un impacto devastador en los menores, quienes quedan atrapados en un ciclo de violencia que los marca a nivel emocional, psicológico y social.

2.3.3 Programas de atención a los menores

Para concluir, a través de una tabla se exponen algunos de los programas de atención a las menores y los menores víctimas de violencia de género en el ámbito nacional:

Tabla 6
Programas de intervención específicos para menores expuestos a violencia de género a nivel nacional

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS PARA MENORES EXPUESTOS A VIOLENCIA DE GÉNERO A NIVEL NACIONAL		
PROVINCIA	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
Comunidad de Madrid	Programa Mira	Es un recurso de atención psicosocial específico y especializado cuyo objetivo es la recuperación emocional y social de las mujeres y los hijos de éstas.
Comunidad de Madrid	Programa Atiende	Recurso que ofrece atención sanitaria, sobre todo a nivel mental, tanto a los menores como a sus madres mediante terapias individuales o grupales.
La Rioja	Programa Apóyame	Recurso de carácter socioeducativo que interviene sobre menores de 18 años que hayan vivido en un ambiente de violencia de género.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS PARA MENORES EXPUESTOS A VIOLENCIA DE GÉNERO A NIVEL NACIONAL		
PROVINCIA	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
Murcia	Programa Sapmex	Recurso cuyo objetivo es reducir el impacto de los menores derivados de recursos especializados en violencia de género. Su intervención es psicológica y personal, y también llevan terapia asistida con animales.
Castilla la Mancha	Programa de asistencia psicológica a menores víctimas de violencia de género	Recurso de atención psicológica a menores de 4 a 17 años. La intervención es especializada e individualizada, y el objetivo es aminorar el impacto emocional y psicológico de los menores. También interviene con mujeres menores de edad entre 14 y 17 años que sufren violencia de género.
Bizkaia	Programa TXIKIAK-Intervención Especializada en Menores Víctimas de Violencia de machista	Recurso especializado en el área psicoterapéutica y socioeducativa en menores de 3 a 18 años, no sólo se centran en el bienestar del menor, sino en favorecer el vínculo materno-filial.
Sevilla	Talleres de Arteterapia	Recurso que ofrece un espacio de igualdad donde se atiende, sensibiliza y se previene la transmisión de la violencia intergeneracional a través de la terapia psicológica mediante el arte.
A Coruña	Programa de atención a mujeres y menores en situación de vulnerabilidad	Intervención psicológica con menores de 4 a 18 años que hayan vivido en contextos donde ha padecido o presenciado violencia de género.
Málaga	Atención e intervención a menores víctimas de violencia de género	Recurso llevado a cabo por la asociación Deméter, su principal objetivo es reparar y detener la transmisión intergeneracional mediante atención psicológica, educativa y social a los menores; y apoyo y asesoramiento a las madres.

Esta fundamentación es la base de la propuesta de intervención emprendedora que se explicará en el siguiente apartado.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En la búsqueda de soluciones efectivas para abordar las consecuencias emocionales y sociales de la violencia de género, se ha diseñado una intervención innovadora bajo el nombre de *Kintsukuroi*, una página web dotada de recursos cuyo propósito es el de restaurar y fortalecer el vínculo entre madres e hijos afectados por esta problemática.

Figura 3

Logo de la página web



El nombre «Kintsukuroi», inspirado en la técnica japonesa de reparación de cerámica con oro, simboliza la resiliencia y el proceso de curación que sigue a la violencia de género. El logo de la asociación, creado mediante inteligencia artificial, refleja con precisión el profundo vínculo entre madre e hijo, un lazo único que, al igual que la cerámica rota, se puede restaurar. La incorporación de una corona de laurel en el diseño del logo refuerza este simbolismo, representando la idea de que, como el oro rellena las grietas de la cerámica, la resiliencia puede sanar las cicatrices dejadas por la violencia de género. Tanto la corona como el nombre de la asociación están representados en color oro, no solo por la referencia directa al concepto de «oro» en el nombre, sino también como un símbolo del valor intrínseco del vínculo materno-filial. Este vínculo es, sin lugar a dudas, invaluable, al igual que el oro, y tiene la capacidad de resistir y superar las adversidades impuestas por la violencia. A través de esta intervención, Kintsukuroi busca ofrecer apoyo emocional y psicológico a madres e hijos, restaurando el lazo materno y ayudando a las familias a sanar, protegiendo así a las generaciones futuras de los efectos devastadores de la violencia de género.

A continuación, describo el modelo de negocio de la asociación, el formato en tabla disponible en el anexo.

3.1 Segmento de clientes

El segmento de clientes son las madres y menores a su cargo, siendo el vínculo general el de madre e hijo que hayan sufrido o estén sufriendo violencia de género y que habiten en España.

El fin es frenar o disminuir la violencia intergeneracional en los menores y que sus progenitoras puedan desarrollar y fomentar una maternidad positiva que ayude a ello.

- Población destinataria directa: son las madres y los menores que convivan con ellas, resaltando el vínculo materno-filial. Se accederá a ellas mediante asociaciones que trabajen con violencia de género.
- Población destinataria indirecta: los familiares de estas mujeres y de los menores con los que trabajemos, pues indirectamente todo lo que consigamos con ellos a través de nuestro proyecto cambiará el entorno de ambos.
- Población destinataria potencial: todas las personas que accedan a nuestra página web.

3.2 Propuesta de valor

La propuesta de valor es la oferta de recursos educativos para la prevención de la transmisión de la violencia paterno-filial a través del vínculo materno-filial. Es decir, dotar a sus madres de herramientas para evitar que los niños repliquen las conductas que han vivido. Es hacer a la madre protagonista de la educación de sus hijos. Al haber sido expuestos a esa situación, generalmente son asociaciones las que trabajan con los menores en estas situaciones; en este caso, se propone que sean las madres las que, con apoyo de la página web, puedan trabajar la prevención y eliminación de este tipo de violencia basándose en el vínculo que les une a sus hijos.

- General:
 - Prevenir la transmisión de la violencia filio-parental en entornos de violencia de género mediante recursos educativos online para eliminar la transmisión de la violencia de padre a hijo.

- Específicos:
 - Dotar de herramientas educativas a las madres a través de una página web para que puedan educar a sus hijos en valores tan importantes como la igualdad y la empatía.
 - Potenciar la buena praxis maternal a través de recursos educativos para favorecer una mejor inclusión social.
 - Promover un espacio seguro de diálogo y expresión para compartir a través del foro de la web.

3.3 Relación con los clientes

Para garantizarnos la fidelidad de nuestras destinatarias, es decir, que acudan a la página web, se ofrecen constantemente información y recursos actualizados. Además, quien quiera, por medio de un correo electrónico, puede recibir avisos de las noticias que se vayan publicando. También se les ofrece y se creará red con ellas mediante el foro y el chat, lo cual garantiza una atención individualizada, donde podrán solicitar recursos educativos personalizados según la edad de madre e hijo.

3.4 Asociados claves

La organización interna está conformada por una coordinadora con estudios en Educación Social, pues realiza funciones de ello, dos educadores sociales, y una diseñadora informática.

En cuanto a la modalidad de gestión del proyecto, se trabaja un modelo democrático. Aunque existe una persona encargada de la coordinación para que todo el trabajo en equipo funcione, cada miembro del grupo tiene unas funciones determinadas. Respecto a la organización externa, se realizan reuniones online y presenciales con asociaciones que trabajen con víctimas de violencia de género y con ello mejorar los servicios ofrecidos en la página web.

3.5 Canales

Para llevar a cabo la promoción y difusión de la página web, se realizarán carteles informativos que se enviarán a asociaciones que trabajen con

violencia de género. También, mediante redes sociales, se difundirá información sobre Kintsukuroi y su metodología.

3.6 Actividades claves

Kintsukuroi se compone de varias secciones:

- **Primera sección «SOMOS».** El inicio, en ella se presenta la utilidad de esta herramienta, así como los valores, misión y visión.
- **Segunda sección «SABEMOS».** Se contextualiza los puntos clave a través de las siguientes cuestiones:

Tabla 7
Descripción de la sección «Sabemos»

PREGUNTA	MOTIVO
¿A qué están expuestos?	Se da una visión global que aporta Holden, sobre a todo lo que está expuesto el menor en estos entornos, con ello se busca que la madre pueda identificar estos factores para evaluar hasta qué punto ha sido expuesto.
¿Patriarcado de consentimiento?	Uno de los objetivos que se persigue con la elaboración de esta web, es concienciar a las madres de que hay patrones que se transmiten sin tener ellas conciencia de que no es tradición, sino asimilación de conductas que se pueden modificar.
¿Maternidad competente?	Se invita a reflexionar sobre las necesidades de los menores.
¿Hay consecuencias?	Es muy importante que no solo se identifiquen a todo lo que se expone al menor, sino también qué consecuencias pueden tener, por ejemplo, según la edad del menor. Es muy importante conocerlas para poder prevenirlas.
¿Transmisión de la violencia?	Se pretende una vez más concienciar de la existencia de esa transmisión y qué puede cambiarse mediante la educación.

- **Tercera sección «QUEREMOS».** En esta sección se explica por qué son importantes y necesarios los valores, se denomina queremos porque la ausencia de ellos es precisamente lo que ocasiona situaciones de violencia, estos valores son necesarios transmitirlos

para conseguir prevenir y disminuir la transmisión de la violencia de género.

- **Cuarta sección «PODEMOS».** Aquí se sitúa unos de los puntos más fuertes, pues es dónde se plasman actividades diseñadas para las destinatarias, recursos de apoyo para prevenir y disminuir la transmisión de la violencia de género a través de la educación en valores que se explican en la sección de queremos, y que en esta sección toman forma. También hay recursos para fortalecer el vínculo materno filial mediante compartir tiempo de calidad u otros temas de interés para las destinatarias, como por ejemplo ayudas económicas del estado o asociaciones y programas de apoyo.

A continuación, se presentan algunas actividades de este apartado:

Tabla 8
Actividad de Autoestima

AUTOESTIMA: CARTAS Y DIBUJOS	
Objetivos específicos	Dotar de herramientas a la madre para que pueda aumentar su autoestima y la de su hijo. Concienciar a madre e hijo de los puntos buenos de cada uno.
Explicación de la actividad	Dependiendo de la edad del menor se puede adaptar. Esta dinámica consiste en escribirse cartas cada un tiempo determinado con 3 aspectos claves que siempre tienen que estar: agradecimiento por algo que se quiera destacar de ese periodo, las cosas buenas que han hecho y algo que se admire de la forma de ser del otro. La entrega de las cartas y el cómo lo lee el otro dependerá de la madre y el hijo, de si quieren hacerlo en voz alta, leyendo la suya juntos o en la intimidad.
Temporalización	La temporalidad dependerá de la madre y el menor.
Recursos materiales	Papel y lápiz o bolígrafo.
Recursos humanos	Madre y menores.
Recursos espaciales	Cualquier lugar que cuente con los materiales y en el que los participantes estén cómodos.

Tabla 9
Actividad de Igualdad de Género

IGUALDAD DE GÉNERO	
Objetivos específicos	Concienciar de los estereotipos de género para apoyar su desarrollo personal. Fomentar un pensamiento crítico para cortar las limitaciones sociales según su sexo.
Explicación de la actividad	Madre e hijo contarán con una revista online de juguetes que deberán descargar (también puede obtenerse en algunas jugueterías o centros comerciales). La revisarán juntos y la madre le hará las siguientes preguntas a su hijo: ¿Cuáles te han llamado la atención? ¿Con cuáles te gustaría jugar? ¿Qué colores predominan en las muñecas? ¿Qué colores en los coches? ¿Yo podría jugar con un coche? ¿Y una niña? ¿Tú podrías jugar con una muñeca? ¿Quién dice con lo que se puede jugar o no? ¿Podemos jugar juntos con los que queramos? A continuación, recortarán la revista y crearán una revista de juguetes para niños y niñas sin separar los juguetes que se encasilla para cada uno.
Temporalización	La temporalidad dependerá de la madre y el menor.
Recursos materiales	Revista en papel, tijeras, folios y pegamento.
Recursos humanos	Madre y menores.
Recursos espaciales	Cualquier lugar que cuente con los materiales y en el que los participantes estén cómodos.

Tabla 10
Actividad de Asertividad

ASERTIVIDAD	
Objetivos específicos	<p>Crear un diálogo de concienciación sobre la resolución de conflictos.</p> <p>Desarrollar herramientas de resolución de conflictos.</p>
Explicación de la actividad	<p>La madre le contará varias situaciones y le explicará cómo resolvería ella esas situaciones, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si una compañera de trabajo me insultara yo le respondería que no me gusta lo que está haciendo y que si quiere podemos hablar, pero sin insultar. <p>Acto seguido se le preguntaría al niño, ¿tú qué harías?</p> <p>Ejemplos de situaciones que puede usar la madre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo responderías a alguien que te pide algo que no quieres hacer? • Si tú quieres jugar a una cosa y tus amigos a otra, ¿qué harías?
Temporalización	La temporalidad dependerá de la madre y el menor.
Recursos materiales	Ninguno.
Recursos humanos	Madre y menores.
Recursos espaciales	Cualquier lugar que cuente con los materiales y en el que los participantes estén cómodos.

- **Quinta sección «COMPARTIMOS».** Esta penúltima sección se diseñó para que las madres puedan compartir dudas, inquietudes o desafíos que les ha traído la maternidad. Cada semana tendrán una pregunta y podrán opinar sobre ello. Esto también da pie a que se conozcan entre ellas y puedan crear una red de apoyo.
- **Sexta sección «CONECTEMOS».** En la última sección se ha recogido la forma en que puedan ponerse en contacto con educadoras.

Esta sección, vinculada a un chat en todas las secciones, es nuestra forma de ofrecer una atención más personalizada a las usuarias a la hora de darles recursos según edades específicas.

3.7 Recursos Claves

Los recursos se dividen en humanos, en materiales (todo lo necesario para llevar a cabo la página web), y por último los recursos intelectuales.

3.8 Estructura de Costos y Vías de Ingresos

Este proyecto cuenta con tres vías de ingresos: donaciones desde la página web, la subvención de la Comunidad de Madrid para que se desarrollen proyectos de prevención y atención frente a la violencia de género, igualdad y diversidad en 2023, y una red abierta de crowdfunding denominada Goteo. Esta red abierta de colaboraciones se entrelaza con las donaciones de la página web.

En cuanto a costos, se debe hacer frente al gasto salarial, al material y tener una cantidad para imprevistos.

4. CONCLUSIONES

Este estudio partió de la premisa de que el aumento de los casos de violencia de género no solo es producto de una mayor visibilidad mediática, sino también de la transmisión intergeneracional de comportamientos violentos. Como se expuso en el marco teórico, los roles de género tradicionales, transmitidos a lo largo de generaciones, siguen siendo predominantes a pesar de los avances sociales. Esta transmisión no solo afecta a las víctimas directas, sino también a los niños expuestos a estos entornos, quienes, en muchos casos, replican los comportamientos violentos observados.

Una de las conclusiones clave de este estudio es la relevancia de la familia como primer agente de socialización. La violencia dentro del hogar tiene consecuencias devastadoras tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. En este contexto, la maternidad competente, entendida como la capacidad de las madres para cubrir las necesidades emocionales y educativas de sus hijos, es esencial para la prevención de la transmisión de violencia. Sin embargo, la responsabilidad de fomentar una maternidad competente recae no solo en los padres, sino en toda la

comunidad, y en especial en los profesionales de la educación, quienes desempeñan un papel crucial como agentes de cambio.

Desde un enfoque legal, este estudio destaca que, aunque hasta hace poco el menor no era considerado víctima directa de violencia de género, la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia frente a la Violencia (2021) ha avanzado significativamente al centrarse en la prevención y el establecimiento de entornos seguros y de buen trato para los menores, reconociendo por fin su vulnerabilidad dentro del contexto de la violencia de género.

Como intervención, se diseñó una página web dirigida a las madres víctimas de violencia de género, con el fin de empoderarlas como figuras de referencia para sus hijos, promoviendo la prevención de la transmisión de violencia. La innovación de esta propuesta radica en situar la prevención en las madres, quienes, a través del vínculo materno, pueden ejercer un rol fundamental en la transmisión de valores de igualdad y en la canalización positiva de las emociones, como alternativa a la violencia observada. Esta plataforma también ofrece recursos educativos y actividades lúdicas, tanto para las madres como para los hijos, con el objetivo de fortalecer la relación entre ambos y fomentar una educación en igualdad.

El diseño de este proyecto ha permitido aplicar competencias adquiridas en el uso de las TIC y en la creación de recursos digitales como herramientas de apoyo educativo. Además, ha sido una oportunidad para reflexionar críticamente sobre el impacto social de los estereotipos de género y la violencia de género, y cómo los medios de comunicación pueden influir en la percepción pública de estas problemáticas.

Finalmente, este estudio reafirma la importancia del apego y el vínculo en el desarrollo humano, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Siguiendo la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, se concluye que los niños aprenden mediante la observación y la imitación de los comportamientos de su entorno. Si se les ofrece un entorno alternativo basado en valores de igualdad, también es posible «desaprender» patrones violentos y aprender nuevas formas de relación. La educación, como motor de cambio, juega un papel fundamental en la rehabilitación de aquellos que han vivido situaciones de violencia, destacando el rol crucial de los educadores en este proceso de transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

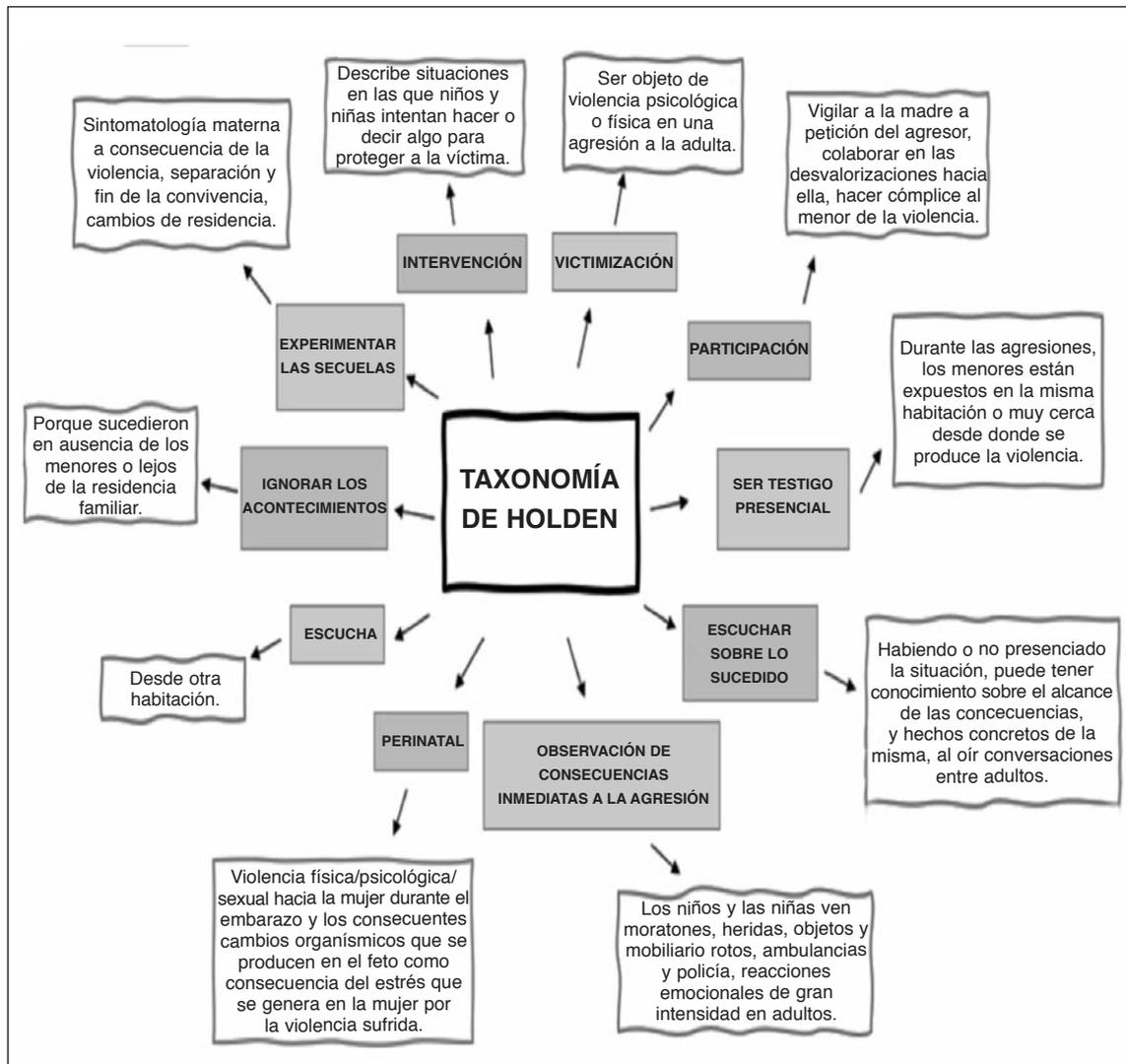
- Abaterapia Psicología Infantil. (2021). *Los tipos de apego*. <https://abaterapia.com/maternidad-y-paternidad/tipos-de-apego/>
- Agencia de Noticias del Colegio de la UPB. (2020). *Resiliencia infantil, la consecuencia del buen trato*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://www.upb.edu.co/es/colegio/resiliencia-infantil-la-consecuencia-del-buen-trato>
- Aparicio, A. M. (2008). Hacia un sistema de clasificación nosológico de maltrato infantil. *Anales de Psicología*, 24(1), 77-87. https://www.um.es/analesps/v24/v24_1/10-24_1.pdf
- Aroca Montolío, C., Bellver Moreno, M. C., y Alba Robles, J. L. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. *Revista Complutense de Educación*, 23(2). https://doi.org/10.5209/rev_rced.2012.v23.n2.40039
- Asociación Demeter por la Igualdad. (s. f.). *Atención e intervención a menores víctimas de violencia de género*. http://asociaciondemeter.org/?page_id=987
- Asociación para el Desarrollo de la Salud Mental en Infancia y Juventud, «Quiero Crecer» y Delegación del Gobierno para la Violencia de género. (2015). *Las víctimas invisibles de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. <https://shorturl.at/nKdZm>
- Bizkaia, C. R. (2017). *Consecuencias de la exposición a la violencia de género en menores*. Blog de Salud, Cruz Roja Bizkaia. <https://shorturl.at/6Hk3n>
- Bizkaiko Foru Aldundia, Diputación Foral de Bizkaia. (s. f.). *Programa TXIKIAK: Intervención Especializada en Menores Víctimas de Violencia de machista*. <https://shorturl.at/ptUuU>
- Comisión para la investigación de malos tratos a mujeres. (2022). *Arteterapia para niñas y niños*. <https://shorturl.at/UgPoL>
- Concejalía de igualdad, bienestar social y participación ciudadana de A Coruña. (s. f.). *Intervención psicológica con menores víctimas de violencia de género*. Servicios Sociales de A Coruña. <https://shorturl.at/WDLng>
- Consejería de asuntos sociales Comunidad de Madrid. (s. f.). *Programa Mira: caminos hacia la recuperación de mujeres y menores víctimas de violencia de género*. Red de centros y servicios para mujeres. <https://rb.gy/8wu8uw>
- Consejo de Europa. (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*. <http://rm.coe.int/0900001680462543>
- Delegación de Gobierno contra la violencia de género. (2022). *Estrategia Estatal para Combatir las Violencias Machistas 2022 a 2025*. Ministerio de Igualdad. <https://rb.gy/0292z1>

- Delegación de Gobierno contra la violencia de género. (s. f.). *Estrategia Estatal para Combatir las Violencias Machistas 2022 a 2025*. <https://rb.gy/24gkwq>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (s. f.). *Normativa: Tratamiento de la Violencia contra la Mujer en el Derecho Originario y Derivado de la Unión Europea*. Ministerio de Igualdad. <https://rb.gy/s1lj7r>
- Diario oficial de la Unión Europea. (2012). Declaraciones anejas al acta final de la conferencia intergubernamental que ha adoptado el tratado de Lisboa: firmado el 13 de diciembre de 2007. *Diario Oficial de la Unión Europea*, c. 326/377. <https://rb.gy/ihz3tp>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Martín Babarro, J. (2020). *Menores y violencia de género. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género*. <https://tinyurl.com/pz3btp49>
- Dirección general de la mujer, Consejería de políticas sociales y familia. (s. f.). *Centros y servicios de la red de atención integral para la violencia de género de la Comunidad de Madrid*. <https://n9.cl/vtkrw>
- Dirección General de Servicios Sociales La Rioja. (s. f.). *Programa de atención integral a menores expuestos a violencia de género (APÓYAME)*. Portal del Gobierno de la Rioja. <https://n9.cl/ulzkl>
- Domenech, C. S., y Cabero, S. G. (2011). Les competències parentals en la família contemporània: descripció, promoció i avaluació. Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa*, (49), 25-46.
- Fundación Platoniq. (s. f.). *Goteo*. Goteo.org. <https://www.goteo.org/>
- Garcés de los Fayos, M. L. (2022). *¿Qué es la violencia vicaria? Amnistía Internacional Sección Española*. <https://n9.cl/xgzvo>
- García Martí, R. (2021). *Menores: las víctimas olvidadas. Consecuencias de la violencia de género sobre la infancia y la adolescencia (CPCM)*. (2022). Colegio Profesional de Criminología de la Comunidad de Madrid. <https://n9.cl/3udnzz>
- Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. (s. f.). *Programa de asistencia psicológica a menores víctimas de violencia de género*. <https://n9.cl/imoot>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre. (2004, 29 de diciembre). [Ley] de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, (313), 42166 -42197. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo. (2007, 23 de marzo). [Ley] para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, (71). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio. (2021, 5 de junio). [Ley] de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, (71), 68657-68730. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-9347>

- López Trujillo, N. (2022). *Menores asesinados por violencia vicaria: de 47 víctimas, en 12 casos había denuncia previa*. Newtral. <https://n9.cl/nv601>
- ONU Mujeres. (s. f.). *Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. <https://n9.cl/eleb>
- Organismo Competente en Igualdad y Violencia de Género de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (s. f.). *Servicio de Atención Psicológica para las y los Menores expuestos a la Violencia de Género - Violencia e Igualdad*. Portal de igualdad y prevención de violencia de género. <https://n9.cl/o4d70>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Maltrato infantil*. <https://n9.cl/smgz>
- Save the Children. (2010). *En la violencia de género no hay una sola víctima. Save the Children*. <https://n9.cl/xcl0v>
- Servicio de Coordinación del Sistema Integral contra la Violencia de Género. (2012). El concepto de menor víctima de violencia de género en el ámbito familiar. En *Guía de intervención con menores víctimas de violencia de género* (p. 135). <https://n9.cl/1ekpfe>
- Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género, Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019 Principales resultados. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género*. <https://n9.cl/ro3yy>
- Torres, A., y Torres, A. (2016). *Los 11 tipos de violencia (y las clases de agresión)* <https://psicologiaymente.com/forense/tipos-de-violencia>
- UNICEF. (s. f.). *Vida en familia y no en albergues*. <https://www.unicef.org/peru/historias/vida-en-familia-y-no-en-albergues>
- Varela, N. (2016). *Barcos y corazones. Las sutilezas del patriarcado en la transmisión de valores que alimentan la violencia de género*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163212>

ANEXOS

Figura 4
Taxonomía de Holden



CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Alvarado Castillo, G. J. (2025). Prevención de la transmisión de la violencia paterno-filial en contextos de violencia de género: Kintsukuroi. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (52), 156-191. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15181035>

Expresión corporal y lenguaje no verbal para el fortalecimiento de la comunicación asertiva, en niños de 10-12 años en riesgo de exclusión social

Body Expression and Non-Verbal Language to Strengthen Assertive Communication in Children Aged 10-12 at Risk of Social Exclusion

KARINA SILVA ARAYA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

EMILIO MIRAFLORES GÓMEZ
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

Se trata de una propuesta de intervención para niños de 10 a 12 años, que se encuentran en riesgo de exclusión social, a través del uso del lenguaje corporal, fomentando una comunicación efectiva con los demás. La exclusión social puede generar dificultades en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, lo que, a su vez, puede perpetuar su situación de exclusión (Navas, 2010). Los talleres, desarrollados en 6 sesiones, están divididos en tres etapas: Expresión Corporal, Lenguaje No Verbal y Comunicación Asertiva. A través de diferentes ejercicios, los alumnos explorarán y practicarán la conciencia corporal, las emociones y la transmisión de mensajes corporales.

Palabras clave: expresión corporal, lenguaje no verbal, comunicación asertiva, exclusión social.

Abstract

This intervention proposal targets children aged 10 to 12 at risk of social exclusion, using body language to encourage effective communication with others. Social exclusion can hinder the development of social and communication skills, potentially reinforcing their exclusion status (Navas, 2010). The workshops, delivered across six sessions, are structured into three stages: Body Expression, Non-Verbal Language, and Assertive Communication. Through various activities, participants will explore and practice body awareness, emotions, and conveying messages through body language.

Keywords: body expression, non-verbal language, assertive communication, social exclusion.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación asertiva desempeña un papel fundamental en el desarrollo socioemocional de los niños, ya que les permite expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara, respetuosa y efectiva (UNICEF, 2020). Una de las mayores atribuciones de una persona asertiva es poder defender sus derechos y opiniones, empoderándose e incrementado su autoestima, pero sin ser autoritario, ni faltar al respeto o hacer daño al resto de las personas, reforzando la empatía (De Mangione y Difabio, 2002).

Sin embargo, para aquellos niños que se encuentran en riesgo de exclusión social, el desarrollo de esta habilidad puede verse comprometido por múltiples factores, como la falta de modelos de comunicación efectiva, las dificultades dentro del entorno familiar, provocando limitaciones en su capacidad para expresar sus emociones y pensamientos (Martín et al., 2004).

Con el objetivo de abordar estas barreras, el artículo plantea una intervención práctica que se enfoca en la enseñanza de la Expresión Corporal y el Lenguaje No Verbal, para poner en práctica la comunicación asertiva (Monjas, 2012; De Miguel, 2014) y superar las barreras comunicativas, mejorando su integración social y bienestar emocional.

Los paradigmas tratados en este trabajo, sobre el que se centran las propuestas de intervenciones prácticas son:

- **El cuerpo:** la conceptualización del cuerpo ha variado en el transcurso de la historia. En este sentido, según Carballo y Crespo (2003) se distinguen tres grandes momentos: en primer lugar, hasta el siglo XVIII, se percibe el cuerpo con rasgos dualistas y metafísicos. Posteriormente, en el siglo XIX, los filósofos de la época transfieren al cuerpo un sentido materialista (el cuerpo como máquina y herramienta de trabajo), despojado de su esencia espiritual. Y, por último, durante el siglo XX, desde el existencialismo de Sartre (1905-1980), Merleau-Ponty (1908-1961) y Marcel (1889-1973) ven el cuerpo como integración con la razón y el pensamiento (De Castro et al., 2006). Desde la perspectiva del psicoanálisis, se plantea que el cuerpo es un símbolo. Esto significa que el cuerpo no es simplemente un contenedor o lugar donde reside el individuo, sino que es la representación inherente de su otro yo (Leibson, 2022).

- **Expresión Corporal:** según Blanco (2009), la Expresión Corporal «es un medio que a través de códigos del cuerpo y de movimiento se comunica con el entorno, con otros y consigo mismo» (p. 15). Esta definición de la Expresión Corporal, podría considerarse el resumen del significado de este concepto, que muchos otros autores (Stokoe, 1967; Motos, 1983; Ortiz, 2002; Shinca, 2002; Verde, 2005; Sefchovich y Waisburd, 2005) han estudiado a lo largo del tiempo. Las dimensiones de la Expresión Corporal, según Learreta et al. (2005), son: dimensión expresiva (expresión de uno mismo y de su mundo interno), dimensión comunicativa (cómo deseamos comunicarnos y de qué manera nos comunicamos) y dimensión creativa (investigación de recursos personales, para diseñar respuestas de seguridad y espontaneidad de la persona).
- **Lenguaje no verbal:** se trata de una comunicación que acompaña a las palabras y les da un matiz adicional. La comunicación no verbal tiene cuatro funciones para la interacción comunicativa (Stavraki e Izquierdo, 2017): complementar o resaltar el significado de los mensajes verbales; regular las interacciones verbales; sustitución de palabras por gestos; contradicción entre lenguaje verbal y lenguaje corporal. Dicha comunicación no verbal, abarca diferentes disciplinas, como: kinésica (estudio de los movimientos corporales), proxémica (estudio del espacio y la distancia física entre personas durante el proceso comunicativo) y paralingüística (cómo hablamos – tono o entonación, volumen, ritmo) (Poyatos, 1994).
- **Habilidades sociales:** son las capacidades de utilizar comportamientos aprendidos, que permiten satisfacer las necesidades de comunicación y responder de manera efectiva a las demandas y situaciones sociales (Gil y León, 1998). Los tipos de habilidades sociales en el ámbito educativo pueden variar según diferentes autores y en función de las dimensiones en que se encuentren (conductual, cognitiva, emocional).
- **Comunicación asertiva:** de acuerdo con De Mangione y Difabio (2002), asertividad es una forma consciente y equilibrada de expresión, que busca comunicar las ideas y sentimientos, así como defender los derechos legítimos, sin la intención de dañar o perjudicar a otros. En lugar de dejarse llevar por emociones limitantes como la ansiedad, la culpa o la rabia, se actúa desde un estado interior de

autoconfianza. Ser asertivo implica decir lo que se piensa y actuar en consecuencia, haciendo lo que se considera más adecuado. Siguiendo a Stavraki e Izquierdo (2017), la conducta asertiva se refiere al comportamiento de las relaciones sociales, donde las personas asertivas expresan sus ideas de manera clara y concreta, son conscientes de las situaciones y de las emociones que se experimentan al comunicarse con otra persona y tienen claridad de sus pensamientos y sus derechos.

- **Exclusión social:** las circunstancias de exclusión social son producto de una serie de eventos generados o acentuados por desigualdades económicas y sociales, así como por definiciones organizativas. De esta manera, la definición de exclusión social pretende recomponer la permanente disyuntiva del «asunto social», de una forma diferente y pretende tener la capacidad de agrupar la multiplicación de eventualidades en las cuales se evidencia no solo la inequidad, sino también la carencia de relaciones, marginación social o disociación (Subirats et al., 2004). La exclusión social no es algo estático y estable, sino que es un proceso activo que afecta a las personas de diversas formas. No solo está relacionada con la organización social y económica, sino que también se manifiesta como un fenómeno activo y en constante propagación (Leyton y Muñoz, 2016). Además, la exclusión social no se limita a un solo aspecto o componente, sino que implica una acumulación de elementos o carencias que se interrelacionan. De acuerdo con Laparra y Pérez (2008) y complementado con el Informe de la Fundación Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada (FOESSA, 2022), se diferencian tres grandes ejes de exclusión: el económico, el político y el social.

2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

2.1 Objetivo general

Fortalecer y fomentar la comunicación asertiva, a través de la exploración y descubrimiento del cuerpo, como herramienta comunicativa, con ejercicios de Expresión Corporal y Lenguaje No Verbal, para niños de 10 a 12 años, en riesgo de exclusión social.

2.2 Objetivos específicos

- Promover la conciencia corporal en los niños, desarrollando su capacidad para reconocer, explorar y utilizar de manera consciente su propio cuerpo, como medio de comunicación.
- Fomentar la integración y desarrollo de habilidades motrices básicas, a través de la exploración del propio cuerpo, como instrumento de expresión y comunicación personal y grupal.
- Explorar y reconocer las emociones, a través de la acción y el sonido corporal, fomentando así la empatía y comprensión emocional en las interacciones sociales.
- Desarrollar la conciencia y la observación activa para interpretar y comprender las señales no verbales, trabajando las disciplinas kinésicas, proxémica y paralingüística.
- Capacitar a los participantes en técnicas específicas de comunicación asertiva, para que puedan expresar sus opiniones, deseos y necesidades de manera clara, respetuosa y efectiva, utilizando elementos clave, como el tono de voz adecuado y el lenguaje corporal abierto y positivo.
- Estimular rasgos y cualidades potenciales de los niños que conformen y afirmen su identidad personal en el acto de pertenecer y participar.
- Promover la autoestima y confianza en sí mismo, viendo la vida de manera positiva.
- Impulsar una actitud de respeto, tolerancia y aceptación hacia la diversidad de expresiones y características individuales, cultivando un sentido de pertenencia y acogida en el grupo.

3. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

Esta intervención práctica consta de 12 sesiones que tienen una duración aproximada de cincuenta minutos por sesión, planificadas para ser desarrolladas una vez a la semana. Estas sesiones han sido diseñadas para llevarlas a cabo con alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria (entre 10 y 12 años).

La intervención está planificada para ser implementada en colegios que tengan un nivel o porcentaje de vulnerabilidad alto respecto a la exclusión social. Se llevará a cabo en las horas de tutoría, con una cantidad 20 a 30 alumnos, aproximadamente; de igual forma, se podría realizar en otros lugares como en centros de acogida, centros de día o cualquier centro educativo en el área formal y no formal.

3.1 Planificación de la propuesta

- **Etapas I: Expresión Corporal** (cuatro sesiones), basándose en la Dimensión Expresiva que propone Learreta et al. (2005), en la investigación y toma de conciencia del movimiento, que brinda el cuerpo para poder expresarse.
- **Etapas II: Lenguaje No Verbal** (cuatro sesiones), basándose en la Dimensión Comunicativa (Learreta et al., 2005), en concreto, la toma de conciencia del lenguaje corporal, gestual y sonoro, examinando cómo se transmite ese mensaje hacia los demás. Explorando las disciplinas kinésicas, proxémica y paralingüística.
- **Etapas III: Comunicación Asertiva** (cuatro sesiones), basándose en Programas de entrenamientos de Habilidades Sociales (Roca, 2007), centrándose en los estilos de comunicación (pasivo, agresivo, asertivo), explicando otros conceptos como la empatía, autoestima e inteligencia emocional.

Las estructuras de estas sesiones se han ido desarrollando a través de adaptaciones de diversos modelos pedagógicos de diferentes autores, como Motos y Aranda (2004) que las divide en «juego inicial, relajación, respiración y creatividad corporal»; Vaca (1996) plantea los «momentos de encuentro, actividad motriz y despedida»; Costes (1991) la sesión en «calentamiento, parte principal y parte final»; Caballo (2002) utiliza los modelos de entrenamiento de habilidades sociales como «el ensayo de conducta, el modelado, instrucciones, retroalimentación, reforzamiento y tareas para casa»; Monjas (2012) incluye «la instrucción verbal, el modelado, moldeamiento, práctica, reforzamiento, feedback, deberes».

3.2 Contenidos

Dentro de los contenidos de la primera etapa, se han considerado los expuestos en el libro «Los contenidos de la Expresión Corporal» (Learreta et al., 2005), a partir de la Dimensión Expresiva:

- **Alfabeto expresivo:** búsqueda, exploración, concienciación y descubrimiento de las posibilidades del movimiento con el cuerpo. Dentro de este contenido, de manera específica, se pueden trabajar las superficies de apoyo, tensión muscular, gravedad, conceptos espaciales y ritmo corporal.
- **Mundo interno:** expresar y reconocer ideas, conceptos, emociones, pensamientos y sentimientos, a través del movimiento con la intención de exteriorizarlo y manifestarlo.

Dentro de la segunda etapa, las sesiones tendrán contenido en base a la Dimensión Comunicativa, (Learreta et al., 2005), desarrollando la capacidad de comunicarse con los demás, mediante el lenguaje corporal:

- **Alfabeto comunicativo:** aprender y adquirir códigos de comunicación, para poder transmitir y comprender un mensaje, conocer recursos para mejorar el lenguaje no verbal. Dentro de estos contenidos podemos trabajar: lenguaje gestual (miradas, gestos, posturas, orientación espacial), componentes sonoros comunicativos (volumen, entonación, velocidad, pausas).
- **Interacción personal:** busca comunicarse y actuar en conjunto con otras personas, desarrollando el dialogo corporal.
- **Mundo externo:** se entiende por mundo exterior la utilización del movimiento figurativo y del sonido para expresar y ser comprendido por los demás al transmitir una idea, situación, sentimiento o emoción que se propone al intérprete, procedente del exterior y que no pertenece a su mundo interior. Simular estados de ánimo, ideas y sentimientos y/o situaciones corporales. Organizar la acción con un principio, un desarrollo y un final.

Dentro de la tercera etapa, las sesiones de Comunicación Asertiva, tendrán contenido en base a la Dimensión Comunicativa (Learreta et al., 2005) y del libro «Cómo mejorar tus habilidades Sociales» de Roca (2007):

- **Interacción personal:** busca comunicar y actuar en conjunto con otras personas. La idea es potenciar la capacidad del sujeto para escuchar activamente las posibilidades, habilidades, características y aportaciones de los demás y para adaptarse a las necesidades de los demás, desarrollando empatía.

- **Alfabeto comunicativo:** lenguaje gestual (miradas, gestos, posturas, orientación espacial), componentes sonoros comunicativos (volumen, entonación, velocidad, pausas).
- **Mundo externo:** utilización del movimiento figurativo y del sonido para expresar y ser comprendido por los demás al transmitir una idea, situación, sentimiento o emoción.
- **Estilos de comunicación:** descubrimiento de las diferentes formas de expresarse en la comunicación (pasiva, agresiva, pasiva-agresiva y asertivamente), identificándolos en diferentes situaciones.
- **Estrategias asertividad:** aprender y adquirir técnicas para mejorar la comunicación asertiva y sus derechos básicos. Los contenidos de estas habilidades inciden en la defensa asertiva de los derechos de las personas, defender las propias opiniones, puntos de vista, ideas y posturas de manera adecuadas.
- **Práctica de asertividad:** desarrollar y poner en acción las habilidades de escucha, de comunicación verbal, comunicación no verbal y comunicación paraverbal (componentes sonoros) que se han aprendido durante las sesiones anteriores, implementando sus técnicas.

3.3 Recursos

- **Recursos Materiales:** sala o aula espaciosa, para que los alumnos puedan moverse libremente y con buena iluminación e instalación de medios audiovisuales. Algunos materiales necesarios son: altavoz o equipo de música, proyector de vídeo, pendrive con los vídeos, 6 pelotas pequeñas, una silla por participante, una mesa, pandero o silbato, 10 fotografías de personas en situaciones cotidianas, 7 frases de eslogan y/o refranes, 10 situaciones cotidianas para trabajar el Modelado y Rol Play en la Etapa III, cuestionarios impresos en la primera sesión del taller y para las últimas sesiones de cada Etapa, lápices para rellenar los cuestionarios.
- **Recursos Humanos:** la persona que lidere las actividades debe tener conocimiento en estas tres áreas a tratar: Expresión Corporal, Lenguaje No Verbal y Comunicación Asertiva. También, experiencia en relacionarse con niños en riesgo de exclusión social; por eso,

es propicio que sea un educador social, aunque también pueden ser profesores de magisterio, psicólogos, profesores de teatro, sociólogos, antropólogos y cualquier profesión que tenga contacto con el mundo social y que pueda llevar a cabo un taller de esta envergadura.

- La persona que esté a cargo de las sesiones debe tener unas características muy específicas según Learreta et al. (2006): no caer en comparaciones entre los participantes; deberá crear un clima de confianza en el grupo; actitud de respeto y tolerancia; tener un sentido lúdico al trabajo, rol de «animador»; debe promover las relaciones interpersonales; lograr que los participantes disfruten realizando los ejercicios; debe saber utilizar el Lenguaje No verbal en todo momento, usar un tono de voz dinámico, proyectando la voz; ser entusiasta, tener una visión positiva del trabajo y de los logros que se esperan; promover la motivación del participante.

4. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

A continuación, se presentan las sesiones de la intervención por cada una de las etapas indicadas. Algunas actividades son adaptadas de los libros de Learreta et al. (2005, 2006), Motos y Aranda (2004), García-Huidobro (2018), Monjas (2012), Segura y Arcas (2016) y también de elaboración propia de los autores del artículo.

El objetivo general de cada sesión será el mismo para todas las sesiones, es decir: fortalecer y fomentar la comunicación asertiva, a través de la exploración y descubrimiento del cuerpo, como herramienta comunicativa, con ejercicios de Expresión Corporal y Lenguaje No Verbal para niños de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social.

ETAPA I: EXPRESIÓN CORPORAL

Sesión I: Expresión corporal

Objetivos específicos: Investigar el propio cuerpo, para entenderlo como instrumento de expresión personal y grupal. Integrar habilidades

motrices básicas de movimiento, coordinación y disociación corporal, a nivel individual y grupal. Conocer al grupo potenciando la desinhibición, relajación, concentración y confianza.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Expresivo, investigación y toma de conciencia del movimiento, de las superficies de apoyo, conceptos espaciales y ritmo corporal.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, explicar de qué va a tratar el taller, dar una pequeña introducción de los beneficios que conlleva trabajar la Expresión Corporal, para luego comentar los objetivos de la sesión.

Juego inicial

- *Nombres con balón:* ejercicio para conocer los nombres y atraer la atención de los participantes. Colocados en círculo, el educador lanzará una pelota a un participante, llamándolo por su nombre, luego este se la lanzará a otro compañero y así hasta que todos pasen. Una vez que ya esté dominado, el profesor lanzará más de una pelota, formando una cadena para trabajar concentración y memoria.
- *A mí me gustan las personas que:* ejercicio para conocer los gustos y fortalecer la unión del grupo. En círculo todos sentados, un compañero permanecerá de pie en el centro, este debe decir en voz alta «a mí me gustan las personas que» y debe decir algo que le guste, por ejemplo: le gusta el chocolate, todas las personas que les gusta el chocolate deberán cambiarse de silla, el compañero que está de pie, deberá buscar una silla y, así, el último que quede de pie, deberá volver al centro y empezar de nuevo.

Fase de desarrollo

- *Marionetas vivas:* repartidos por el espacio, deben buscar posibilidades en los movimientos de los segmentos corporales (cabeza, cuello, brazos) y tomar conciencia de las diferentes expresiones que se generan; luego deberán desplazarse por la sala realizando diferentes niveles (alto, bajo, medio).

- *Más deprisa y más despacio*: repartidos por la sala, deberán elegir un movimiento fijo o acción sencilla y la realizará siempre de la misma forma, pero trabajando las velocidades (despacio, rápido, cámara lenta), tomando conciencia de las diferentes sensaciones que provoca cambiar la velocidad del movimiento.
- *Los cuatro elementos clásicos*: el educador indicará un nivel de la siguiente forma: para nivel alto dirá «aire», para nivel medio dirá «tierra», para nivel bajo dirá «agua» y para movimiento rápido dirá «fuego». Después de explorar cada elemento, se irán mezclando y combinando, de acuerdo a los segmentos corporales. Ejemplo: mis brazos son aire o mi cabeza es fuego.

Relajación y respiración

- *Respiración*: se trabajan diferentes técnicas de respiración, para relajarse y calmar el cuerpo. Tomar conciencia de la función del diafragma y de las costillas en el acto de respirar.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta el próximo encuentro.

Sesión II: Expresión corporal

Objetivos específicos: Investigar mediante ejercicios, el movimiento y la expresividad de los diferentes segmentos que componen el esquema corporal. Desinhibirse, desarrollar la espontaneidad y conocer los diferentes ritmos corporales. Desarrollar la iniciativa personal y el trabajo en equipo.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Expresivo, investigación y toma de conciencia del movimiento, de las superficies de apoyo, conceptos espaciales y ritmo corporal. Mundo interno, expresión de ideas, conceptos y emociones personales.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron.

Juego inicial

- *Hap, hep hip, hop, hup*: ejercicio para calentar el cuerpo y trabajar la memoria y concentración. En 2 círculos interior-exteriores los participantes se empiezan a mover según las coordenadas, previamente explicadas por el profesor. Donde deben seguir las instrucciones:
 - HAP (círculo de afuera hacia la derecha) HAPHAPHAP (deberán correr).
 - HEP (Cambiar de dirección) HEPHEPHEP (deberán correr).
 - HIP (Subirse al caballito del compañero del círculo interior).
 - HOP (pasar entre las piernas del compañero del círculo interior).
 - HUP (Todos deberán correr libremente).
- *Sillas ordenarse*: ejercicio para conocerse y trabajar en equipo. Se colocan dos filas de sillas, en dos equipos, los participantes deberán subirse en ellas, en silencio y solo ocupando una silla por participante, deberán ordenarse de acuerdo a las consignas que les diga el educador. Por ejemplo, ordenarse de mayor a menor en estatura, en edad, en cantidad de hermanos.

Fase de desarrollo

- *Teléfono corporal*: por grupos de 7-8 participantes deberán ponerse en fila, todos mirando hacia una dirección fija; el último deberá hacer un movimiento y mostrárselo al compañero de adelante, este deberá recordar ese movimiento y mostrárselo al que le sigue y así, sucesivamente, hasta llegar al primero. Se comparará el primer movimiento con el último y se verá cómo este se va transformando al pasar por diferentes cuerpos.
- *Siguiendo la música*: repartidos en forma homogénea por el espacio se escucha música con diferentes cambios de ritmo (lento, normal, rápido) y se realizarán movimientos abstractos de los diferentes segmentos corporales.
- *Creando espacios*: repartidos por la sala, se escuchará música de diferentes estilos y ritmos, y se realizarán movimientos al igual

que el ejercicio anterior, pero ahora se les pedirá que imaginen que están en otro lugar y que se queden en un movimiento fijo (como estatuas), expresando la emoción que les provoca ese lugar imaginario.

Relajación y respiración

- *Relajación:* distender y relajar todo el cuerpo. Se colocan boca arriba y se invita a los participantes a que se coloquen en una postura cómoda. Se les pide que cierren los ojos para tomar conciencia de la posición del cuerpo y del estado de los músculos, tratando de relajar los que sientan más tensos. Esto puede ir acompañado de una música relajante y de un relato del profesor.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta la próxima sesión.

Sesión III: Expresión corporal

Objetivos específicos: Explorar y reconocer la emoción, a través de la acción y sonido corporal, tanto a nivel individual como grupal. Indagar y comprender los matices distintivos de las expresiones corporales asociadas a diferentes emociones. Desarrollar y fomentar el trabajo en equipo, concentración y memoria.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Expresivo, investigación y toma de conciencia del movimiento, del sonido corporal y ritmo corporal. Mundo Interno, expresión de ideas, conceptos y emociones personales.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron.

Juego inicial

- *Los números locos:* los participantes caminarán libremente por el espacio, mientras que el profesor les dará las siguientes indicacio-

nes, por ejemplo, cuando nombre el número 1 todos deben saltar; número 2, todos deben sentarse; número 3, subirse arriba de un compañero; número 4, cuerpo a tierra; número 5, hacer sentadillas y número 6, cambiarse de lugar de un salto. La idea es ir intercambiando los números para trabajar memoria y concentración.

Fase de desarrollo

- *Sonando el cuerpo:* investigar todas las posibilidades de emitir sonido no vocal con el cuerpo, por ejemplo, chasquidos, palmadas, pisadas, golpes, tomando conciencia de qué sensaciones provoca. Luego investigar los posibles sonidos vocales que puedan producir.
- *El rincón de:* el espacio se distribuye en 6 sectores (amor, tristeza, rabia, miedo, asco y felicidad), donde cada participante deberá pasar por ese sector, expresando con el cuerpo y con algún sonido vocal o no vocal, lo que le provoca esa emoción.
- *Graduar la emoción:* se dividen en grupos de 6-7 participantes, a cada grupo se les dará una emoción y estos deberán realizar 6 estatuas de diferentes posturas que pueda tener esa emoción, de la mínima expresión hasta la máxima expresión, tomando conciencia de los diferentes matices que se pueden producir con el cuerpo.

Relajación y respiración

- *Masajes:* en círculo, los participantes se colocan uno tras otro y se hacen un masaje grupal (el participante de detrás al participante de delante), desde la cabeza, cuello, hombros, deseando buenas vibras y pensamientos positivos.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta la próxima sesión.

Sesión IV: Expresión corporal

Objetivos específicos: Utilizar el cuerpo y el sonido, como vehículo para expresar e interpretar ideas, sentimientos y/o valores. Fomentar la interre-

lación de grupo, creando un clima de contacto, tanto físico como de comunicación. Desarrollar la creatividad y la improvisación corporal.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Expresivo: investigación y toma de conciencia del movimiento, del sonido corporal y ritmo corporal. Mundo Interno: expresión de ideas, conceptos y emociones personales. Alfabeto Comunicativo y Mundo externo: contacto físico, organización de la acción con un inicio, desarrollo y final.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron.

Juego inicial

- *Cada vez más juntos:* desplazarse por la sala caminando, intercambiando miradas, cuando se para la música, se forma un círculo entre todos y se atiende a la consigna dada por el educador, por ejemplo: abrazar al compañero de la derecha, dar un apretón de mano al que tienes a la izquierda, etc. Tomando conciencia del contacto físico que se genera entre los compañeros.

Fase de desarrollo

- *Composición en cadena:* en grupos de 6-7 participantes deben colocarse en fila, uno al lado del otro, el primero deberá hacer una acción cotidiana incorporando algún sonido vocal o no vocal. Cuando lo estime oportuno, se detiene, entonces el siguiente compañero debe continuar la historia, desde la misma posición que le dejó su compañero y así, hasta que pasen todos.
- *Museo de las imágenes:* fotos distribuidas por el espacio y con música ambiente, los participantes se desplazan libremente alrededor de ellas, cuando se detiene la música, deben acercarse a una foto y expresar en una estatua lo que les sugiere la imagen.
- *Fotografías:* en grupos de 6-7 participantes, deberán elegir una fotografía y crear solo con el cuerpo una secuencia de 5 fotos, que al sumarse formen una secuencia del antes, actual y consecuencia de esa fotografía.

Relajación y respiración

- *Masajes en pareja:* en parejas, se hacen un masaje de 1 minuto cada uno, desde la cabeza, cuello, hombros, espalda y expresando pensamientos positivos al compañero.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se hace un recuento de lo trabajado, para conectarse con la siguiente etapa de Lenguaje No Verbal.

ETAPA II: LENGUAJE NO VERBAL

Sesión I: Lenguaje no verbal

Objetivos específicos: Reconocer y analizar los gestos y posturas corporales que reflejan actitudes específicas. Comprender cómo los diferentes elementos del lenguaje no verbal, como la posición del cuerpo, los brazos, las manos y la cabeza, pueden comunicar.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Comunicativo: Lenguaje gestual, actitud corporal. Interacción Personal, diálogo corporal. Mundo externo: contacto físico, simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron. Explicar los objetivos de esta etapa y para introducir al tema se les mostrará un vídeo, en concreto, algunos extractos del documental realizado por History Channel (2013), «Los Secretos del Lenguaje Corporal» y luego se dejará un espacio para reflexionar sobre el tema.

Juego inicial

- *Formas de saludar:* desplazarse por la sala libremente con música, cuando esta se detenga, realizar saludos de acuerdo a las consignas que diga el educador, por ejemplo: saludo formal, saludo a

alguien que conoces, saludo a alguien que no ves hace tiempo. Tomar conciencia y reflexionar sobre los diferentes contactos que establecen en los saludos y cómo cambia tu cuerpo en cada uno de los saludos.

Fase de desarrollo

- *El país de:* repartidos por la sala, se desplazarán libremente, luego el educador propondrá viajar al país de los: enojados, profesores, tristes, alegres, cantantes etc.... La idea es ir probando diferentes personajes, para que vayan cambiando su postura y actitud corporal.
- *Museo de las actitudes:* colocados por parejas y ocupando todo el espacio de la sala, una de las parejas adopta una actitud, transformándose en una estatua, el compañero puede ayudar a formar esta actitud con ayuda de algún material u objeto. Luego, las otras personas caminarán viendo todas las estatuas formadas, como si fuera un museo. A la señal del educador, se cambian los roles.
- *Representando:* tras haber pasado por diferentes personajes y emociones, se les pide a los participantes que elijan uno y que preparen una representación en la que puedan reflejar las actitudes propias; posteriormente, se mostrara al resto del grupo y deben identificar la situación.

Relajación y respiración

- *En un movimiento:* en círculo, después de una ronda de respiración y estiramiento, se les pide a los participantes que realicen un movimiento, tratando de resumir como se sintieron en la sesión.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta el próximo encuentro.

Sesión II: Lenguaje no verbal

Objetivos específicos: Comprender cómo la mirada puede transmitir información y emociones de manera significativa. Aprender a utilizar los gestos y movimientos faciales para reforzar y complementar el mensaje

verbal. Fortalecer la cohesión del grupo fomentando la empatía, la colaboración y la comprensión mutua.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Comunicativo: Lenguaje gestual, contacto ocular, gesto, actitud corporal. Interacción Personal: Dialogo Corporal.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión. Para seguir analizando los beneficios de saber técnicas del lenguaje no verbal, se mostrará un vídeo llamado «19 cosas que tu Lenguaje Corporal dice de ti» (Sapiencia Práctica, 2022), luego se dejará un espacio para reflexionar sobre el tema.

Juego inicial

- *Círculo expresivo:* colocados en círculo, buscar a algún compañero con la mirada y caminando, se cambia de sitio con dicho compañero, pero en línea recta, teniendo en cuenta el espacio de encuentro y para eso hay que estar atentos y concentrados, mirando lo que sucede alrededor. Tomando conciencia que la mirada debe ser dirigida hacia mi compañero, centrando la atención en él y estableciendo una relación.
- *Mucho ojo:* en parejas, situadas frente a frente, una se dirigirá a la otra solo con la mirada, dándole señales, acciones, indicaciones: que se pare, que se siente, que le abrace; pero solo con la mirada, enfatizar en la concentración y la toma de conciencia del contacto ocular.

Fase de desarrollo

- *Jugando con la cara:* en círculo, ir probando diferentes expresiones de acuerdo a las consignas entregadas por el educador: sonreír solo con los labios, levantar las cejas, abrir los ojos, cerrar los ojos, levantar labio superior etc. Luego deberán copiar la expresión de la cara de diferentes compañeros, que saldrán al azar. Enfatizar en el valor comunicativo del gesto facial, junto con las manos es lo que más transmite información.

- *Gesticulando que es Gerundio*: en parejas, situadas frente a frente, una se dirigirá a la otra solo con las manos, dándole señales, acciones, indicaciones: que se pare, que se siente, que la abraza, pero solo con las manos, luego deberán intercambiarse.
- *¿Qué hiciste el fin de semana?*: por parejas, con sonidos no articulados y gestos que apoyen la historia, un compañero deberá contarle al otro lo que hizo el fin de semana, luego cambiaran de papeles, después se reflexionará y se comentará al resto del grupo qué gestos fueron claves para poder entender el mensaje del compañero, enfatizando las funciones de la comunicación no verbal.

Relajación y respiración

- *Relajación y masajes*: en 2 círculos interior-exterior, los participantes del interior deberán sentarse y los de exterior le harán un masaje, cuando el profesor diga «al lado», los participantes del exterior cambiarán a la derecha para realizar masaje a otro compañero y cuando el educador diga «cambio» los círculos intercambian roles.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta la próxima sesión.

Sesión III: Lenguaje no verbal

Objetivos específicos: Desarrollar la conciencia y dominio de la orientación espacial en la comunicación no verbal y desarrollar habilidades para utilizarla de manera efectiva. Explorar cómo el tono de voz, el ritmo, el volumen, la entonación y otros aspectos sonoros pueden afectar la comunicación. Promover la autoconfianza, la autoexpresión y la creatividad.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Comunicativo: Lenguaje Gestual, Orientación espacial interpersonal, componentes sonoros comunicativos. Interacción personal, Diálogo Corporal. Mundo externo: contacto físico, simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron. Reforzar lo aprendido en las últimas sesiones, sobre Lenguaje No Verbal.

Juego inicial

- *Bola de energía:* colocados en círculo, el educador tendrá en sus manos una bola de energía y se irá pasando de compañero en compañero, a través de una palmada, primero puede ser el de al lado, pero también puede ir en diferentes direcciones. Una vez dominado, pueden pasar la energía agregando un sonido.
- *Grítame que no te veo:* por parejas, entablan una conversación de lo que hicieron el fin de semana, he intentan seguir con la conversación cambiando de distancia (alejarse, acercarse), tomar conciencia de cómo influye la distancia en la conversación y como debo cambiar mi voz (volumen, intensidad).

Fase de desarrollo

- *Cambia mi frase:* en círculo, un compañero dice una frase con la entonación que le corresponde, luego el siguiente compañero repite esa misma frase, pero cambiando la entonación: enfadado, alegre, con tono de pregunta, etc. Al terminar la ronda, empieza otro compañero con otra frase. Se sugiere que acompañado de la frase se utilicen gestos faciales y postura corporal.
- *Más fuerte, más fuerte, más flojo, más flojo:* en parejas, repartidas libremente por la sala, una de ellas deberá elegir una frase y su compañero le dirá en qué tono, intensidad y volumen se deberá decir esa frase. Para eso utilizará su cuerpo: mano en la cabeza será tono y volumen alto, la mano en la cintura normal, mano en las rodillas más bajo. Luego cambian los roles.
- *Contar una historia:* en grupos de 6-7 personas, estarán en fila una al lado de la otra, el grupo deberá contar una historia, cuento, película etc.... Cuando el educador se coloque al frente de un participante, este deberá empezar. Cada participante deberá tener una entonación, volumen, intensidad y velocidad diferente. Luego podrán elegir algún estilo con entonaciones diferentes (uno habla como reportero de fútbol, otro como leyendo noticias, otro como cuento infantil, otro como poesía etc.).

Relajación y respiración

- *En una palabra:* en círculo, después de una ronda de respiración y estiramiento, se les pide a los participantes que digan una palabra para resumir cómo se sintieron en la sesión.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta el próximo encuentro.

Sesión IV: Lenguaje no verbal

Objetivos específicos: Explorar y reconocer los tipos de distancia y cómo afectan a las relaciones interpersonales. Aprender a valorar el mensaje no verbal que se emite en cada situación y diálogo entre los compañeros. Promover la participación activa de todos los miembros del equipo.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Comunicativo: Lenguaje Gestual, Orientación espacial interpersonal, componentes sonoros comunicativos. Interacción personal, Diálogo Corporal. Mundo externo: contacto físico, simulación corporal de los estados de ánimo, sentimientos, realización de la acción con un inicio, desarrollo y final.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron. Reforzar lo aprendido en las últimas sesiones, sobre Lenguaje No Verbal.

Juego inicial

- *Contéstame:* por parejas, se dispersan por la sala, con música, un compañero realiza una secuencia o movimiento abstracto y su compañero deberá responderle, creando un diálogo entre ambas partes. Luego se comenta y reflexiona al respecto.
- *Que sí, que no:* frente al resto de los compañeros, salen en pareja, donde uno puede decir solamente «sí» y el otro solo puede responder «no» y se empezara a crear un diálogo entre los dos, los compañeros podrán decir en qué situación o emoción se encuentran y pueden ir variando e implementando el lenguaje gestual.

Fase de desarrollo

- *Cambiando la orientación:* previo al ejercicio, el educador explicará las diferentes distancias en las relaciones interpersonales: íntima, personal, social y pública, dando a entender que dependiendo en la situación que se encuentren deben tener cierta distancia. En parejas, van caminando por el espacio y el educador dará diferentes consignas, por ejemplo: caminan dos amigos, padre-hijo, profesor-alumno, médico-paciente, novios etc.... y verán cómo sus distancias van cambiando.
- *Historias del ayer:* en parejas, situadas frente a frente, una deberá contarle a su compañera algo que le pasó por medio de gestos y sonidos no articulados, la otra persona deberá ir descifrando y relatando con palabras la historia. Cada pareja tendrá una distancia establecida desde el principio.
- *Adivina qué digo:* en grupos de 6-7 personas, se les reparte un eslogan o refrán, cada grupo deberá representar sin palabras, pero sí con sonidos, para que el resto del grupo intente adivinar el eslogan o refrán que les tocó.

Relajación y respiración

- *Masajes de manos:* se forma un círculo con todos juntos, cierran los ojos y cada participante pasa por todos los compañeros, acariciando las manos, formando una especie de cadena de masajes.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión, se comenta lo trabajado en esta etapa y se conectan ideas con la siguiente etapa de Comunicación Asertiva y se despiden hasta el próximo encuentro.

ETAPA III: COMUNICACIÓN ASERTIVA

Sesión I: Comunicación asertiva

Objetivos específicos: Identificar y comprender los diferentes estilos de comunicación: pasiva, agresiva, pasivo-agresivo y asertiva, así como sus

características y efectos en las interacciones interpersonales. Reforzar los códigos del lenguaje corporal, gestual y sonoro. Mejorar la capacidad de escucha activa y empatía.

Contenidos a trabajar: Estilos de comunicación. Alfabeto Comunicativo: Lenguaje Gestual. Interacción Personal. Mundo externo: contacto físico, simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron. Explicar los objetivos de esta etapa y para introducir al tema se les mostrará un vídeo, «Estilos de Comunicación» (Teo Com, 2023), donde se explican los estilos de comunicación: pasivo, agresivo, pasivo-agresivo y asertivo. Luego se dejará un espacio para reflexionar sobre el tema.

Juego inicial

- *Te estorbo:* todo el grupo avanza por el espacio y uno de ellos intenta ir hacia el otro lado, los compañeros deben interponerse, retrasarlo, dificultándole el avance, la idea es que el compañero trate de llegar al otro extremo, probando la forma asertiva de hacerlo. Todos los participantes deberán pasar por ese rol.

Fase de desarrollo

- *Modelado:* presentar diferentes modelos de los estilos de comunicación, para eso cuatro participantes se pondrán en escena; cada uno representará cada estilo y el profesor dará una situación ficticia y cada uno desarrollará la forma de reaccionar. Tomar conciencia del lenguaje corporal y sonoro que se va produciendo. Luego salen otros cuatro participantes y repiten la situación y así hasta que logren salir todos los participantes. Para finalizar, el educador les muestra un vídeo «Estilo de Comunicación (Escenas)» (Pinto, 2021), donde deben adivinar, por escenas de dibujos animados, qué tipo de comunicación es.

Refuerzo y retroalimentación: se hace un refuerzo de las posturas corporales que se mostraron, los gestos que aparecieron, ver posturas y gestos de cada estilo de comunicación.

Tareas: se les pedirá que observen en la vida cotidiana a diferentes personas y que logren identificar sus propios estilos de comunicación. Analizar cómo es su postura corporal, lenguaje gestual, lenguaje sonoro y que lo traigan por escrito en la próxima sesión.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta el próximo encuentro.

Sesión II: Comunicación asertiva

Objetivos específicos: Comprender los elementos claves de la comunicación asertiva, como el tono de voz adecuado, el lenguaje corporal abierto y positivo. Capacitar a los participantes en técnicas específicas para expresar opiniones, deseos y necesidades de manera clara y respetuosa.

Contenidos a trabajar: Alfabeto Comunicativo: Lenguaje gestual, componentes sonoros comunicativos. Estrategias de asertividad. Mundo externo: contacto físico, simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron. Reforzar lo aprendido en la sesión anterior sobre los estilos de comunicación. Revisión de la tarea de observar a alguien en la vida cotidiana, reflexionar en grupo.

Juego inicial

- *Deforma la frase:* por parejas, escoger una frase e ir repitiéndola alternativamente, modificando la velocidad, articulando, diferenciando entre pasivo, agresivo y asertivo.

Fase de desarrollo

- *Modelado:* presentar diferentes técnicas de cómo poder responder asertivamente ante algún escenario y para eso el profesor dará una situación ficticia y le pedirá a algún participante que muestre la técnica. Primero está la «*Pregunta asertiva*», formulada sin sentido de

reproche, sino de cómo mejorar la situación o el resultado buscado, por ejemplo «¿Cómo te ayudo a que termines el trabajo?» o «¿Qué es lo que exactamente te molesta?». También está la técnica *hablar desde el yo*, siempre es mejor hablar desde lo que uno mismo piensa, que decirlo como una verdad absoluta o inmodificable, como, por ejemplo, «no estoy de acuerdo», que un «estás equivocado».

Refuerzo y retroalimentación: recordar que en las técnicas no se debe dejar de lado el lenguaje corporal y reforzar los componentes sonoros de la comunicación.

Tareas: se les pedirá que, durante la semana, analicen otras preguntas asertivas que podrían servir para dar una respuesta y deberán anotarlas en su cuaderno.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta la próxima sesión.

Sesión III: Comunicación asertiva

Objetivos específicos: Practicar técnicas de comunicación asertiva, defendiendo mis derechos. Ejercitar congruencia entre lenguaje verbal y no verbal, entre lo que se dice verbalmente y lo que se comunica a través de la actitud corporal. Promover una actitud abierta hacia la retroalimentación y la mejora personal, aprender y experimentar nuevas formas de comunicación.

Contenidos a trabajar: Práctica de Asertividad. Interacción Personal. Alfabeto Comunicativo: Lenguaje gestual. Mundo externo: contacto físico, simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron. Reforzar lo aprendido en la sesión anterior sobre las técnicas para mejorar el asertividad. Revisión de la tarea de observar a alguien en la vida cotidiana, reflexionar en grupo.

Juego inicial

- *Embrujados*: los participantes se desplazarán por la sala libremente y el educador ira nombrando emociones, sensaciones, ideas y el grupo deberá quedar congelado por unos segundos en una actitud que represente lo señalado. Luego seguirá caminando, hasta que se dé otra consigna.

Fase de desarrollo

- *Modelado*: previo al ejercicio, el educador explicará los derechos asertivos, propuestos por Morales y Vargas (2010), que las personas tienen en sus interacciones sociales, como el derecho a expresar opiniones y sentimientos, el derecho a decir «no» sin sentir culpa, el derecho a ser tratado con respeto y el derecho a buscar la propia felicidad. En grupos, se entregarán diferentes situaciones cotidianas a las que se pueden enfrentar, por ejemplo: «tu amigo volvió a llegar tarde al compromiso que tenían» o «tu compañero de aula no te deja escuchar al profesor, porque está conversando». Tienen que decir qué harían en estas situaciones, si les pasara y cómo defenderían sus derechos y luego compartirlo con el resto de compañeros.
- *Ensayo de conducta*: realizar con los mismos grupos un Rol Play de estas situaciones y ver cómo reaccionarían, en la vida real y después cómo transformarlo asertivamente, enfocándonos en cómo el cuerpo expresa ese estilo de comunicación.

Refuerzo y retroalimentación: indicar lo positivo de la representación del Rol Play, si hay algo que mejorar, se comenta y se explica cómo hacerlo para la próxima vez, se valora la buena utilización del lenguaje corporal.

Tareas: se les pedirá que, durante la semana, ensayen y practiquen con sus compañeros, familiares o amigos, aplicando lo aprendido, pero en la vida cotidiana.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre los objetivos de la sesión y se despiden hasta la próxima sesión.

Sesión IV: Comunicación asertiva

Objetivos específicos: Practicar técnicas de comunicación asertiva, para asumir responsabilidad de actos y errores ante situaciones cotidianas. Ejercitar congruencia entre lenguaje verbal y no verbal, entre lo que se dice verbalmente y lo que se comunica a través de la actitud corporal. Fomentar una actitud de humildad, empatía y apertura positiva.

Contenidos a trabajar: Práctica de Asertividad. Interacción Personal. Alfabeto Comunicativo: Lenguaje gestual. Mundo externo: contacto físico, simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones.

Tiempo duración: 50 minutos.

Momento de encuentro: dar la bienvenida al grupo, comentar de qué tratará la sesión del día y que ellos comenten cómo se han sentido en la última sesión que tuvieron. Reforzar lo aprendido en la sesión anterior sobre las técnicas para mejorar el asertividad.

Juego Inicial

- *Definete:* en círculo, cada uno dice su nombre y realiza un gesto que describa o defina alguna característica que se asemeje a su propia forma de ser.

Fase de desarrollo

- *Modelado:* previo al ejercicio, el educador explicará diferentes técnicas de cómo responder asertivamente, cuando la situación así lo requiera. Esta vez, por grupos, se darán diferentes situaciones cotidianas, pero en estas, los participantes son los que cometen acciones inapropiadas, por ejemplo «tú llegas tarde nuevamente al compromiso». «Tú no dejas escuchar a tu compañero porque estas conversando mucho». ¿Qué harían en esa situación?
- *Ensayo de conducta:* realizar con los mismos grupos un Rol Play, de estas situaciones y ver cómo reaccionarían, en la vida real y después cómo transformarlo asertivamente, enfocándonos en cómo el cuerpo expresa ese estilo de comunicación.

Refuerzo y retroalimentación: indicar lo positivo de la representación del Rol Play, si hay algo que mejorar se comenta y se explica cómo hacerlo

para la próxima vez, reforzar preguntas como: «¿Qué crees que debería cambiar?». «Mejor hablemos mañana con más calma» o «tienes razón, intentaré que no se vuelva a repetir». También se valorará la buena utilización del lenguaje corporal y sonoro.

Tareas: más que tarea, al ser la última sesión, se le invita a seguir practicando y ensayando con sus compañeros, familiares o amigos, aplicando lo aprendido. Tomando conciencia de lo que pueden comunicar a través del cuerpo y que analicen su estilo de comunicación para ser más eficaces y lograr sus objetivos en la vida.

Momento de despedida: colocados en círculo, se comparte cómo se sintieron en clase, lo que aprendieron y experimentaron. Se reflexiona sobre el taller completo y se agradece por la disposición y la entrega.

5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Para valorar las sesiones se efectuarán tres tipos de evaluaciones diferentes, pero serán complementarias, para obtener datos más concretos sobre las sesiones impartidas y analizar si los objetivos fueron alcanzados o no.

La primera herramienta de evaluación se centrará en la observación por parte del educador, al terminar cada sesión en el momento de despedida. Se sugiere a los participantes crear un espacio de diálogo en el que se hará una rueda de preguntas y pueden decir cómo se han sentido con la sesión, qué es lo que más les ha gustado y qué mejorarían. Todo esto quedará recogido en un diario.

Preguntas de orientación: ¿Qué te has llevado de la sesión? ¿Cómo te has sentido al tratar estos temas? ¿Conocías la importancia de la Comunicación No verbal? ¿Te servirá para poder practicarlo en tu casa, con tu familia? ¿Qué otro tema te hubiese gustado tratar en esta sesión?

La segunda herramienta será una rúbrica de evaluación realizada por el educador, en función del logro (excelente, bueno, aceptable, insuficiente) de los objetivos específicos trabajados en cada una de las etapas, para adaptarlos en un futuro, a partir de las necesidades que requieran los participantes. Los ítems de evaluación son:

- **Etapa I. Expresión Corporal:** a) El participante muestra una participación excepcional, destacándose por su iniciativa y liderazgo en las actividades. b) El participante logra investigar sobre su cuerpo, integrando las habilidades motrices de disociación y coordinación corporal. c) El participante logra explorar y reconocer emociones y los diferentes matices, a través de la expresión y sonido corporal. d) El participante logra utilizar su cuerpo como vehículo para expresar ideas, emociones y/o sentimientos, utilizando diferentes ritmos corporales. e) El participante logra un nivel de desinhibición, relajación y concentración con el grupo. f) El participante se destaca por su capacidad para socializar y colaborar, demostrando un alto grado de respeto, empatía, trabajo en equipo y apoyo a los demás. g) El participante se destaca por su creatividad y originalidad, presentando ideas innovadoras y sorprendentes en cada actividad.

- **Etapa II. Lenguaje No Verbal:** a) El participante muestra una participación excepcional, destacándose por su iniciativa y liderazgo en las actividades. b) El participante logra reconocer y comprender los códigos de lenguaje no verbal como gestos, posturas, mirada y actitud corporal. c) El participante logra concienciarse y comprender la importancia de los componentes sonoros (voz, volumen, entonación, intensidad, pausas). d) El participante logra identificar la orientación espacial y los tipos de distancia, valorando la importancia en la comunicación no verbal. e) El participante logra un nivel de desinhibición, relajación y concentración con el grupo. f) El participante se destaca por su capacidad para socializar y colaborar, demostrando un alto grado de respeto, empatía, trabajo en equipo y apoyo a los demás. g) El participante se destaca por su creatividad y originalidad, presentando ideas innovadoras y sorprendentes en cada actividad.

- **Etapa III. Comunicación Asertiva:** a) El participante muestra una participación excepcional, destacándose por su iniciativa y liderazgo en las actividades. b) El participante logra comprender e identificar los diferentes Estilos de Comunicación: pasiva, agresiva, pasivo-agresivo y asertiva. c) El participante logra concienciarse de las claves de la comunicación asertiva y comprende las técnicas asertivas. d) El participante logra ejercitar, con congruencia, su lenguaje verbal con su lenguaje no verbal, en las

prácticas de Rol Play. e) El participante logra un nivel de desinhibición, relajación y concentración con el grupo. f) El participante se destaca por su capacidad para socializar y colaborar, demostrando un alto grado de respeto, empatía, trabajo en equipo y apoyo a los demás. g) El participante se destaca por su creatividad y originalidad, presentando ideas innovadoras y sorprendentes en cada actividad.

La tercera herramienta de evaluación, constará de dos cuestionarios que realizarán los participantes, uno será de autoevaluación al terminar cada etapa y servirá para tener información de cómo han interiorizado las sesiones y qué cosas se podrían mejorar. Y el otro cuestionario será una Escala de Conducta Asertiva para Niños (Escala de Comportamiento Asertivo – CABS - Tipo II, para Escolares de Enseñanza Primaria de 6 a 12 años. Autores: Wood, Michelson y Flynn (1979), adaptado por De la Peña et al., 2003 – Anexo I), que se hará como evaluación inicial, para valorar el grado de asertividad de los alumnos, así como las relaciones agresivas entre ellos. Y luego, se pasará al finalizar el taller, con el fin de ver si se lograron los objetivos.

Los ítems de evaluación del cuestionario de autoevaluación (criterios de logro - Sí, A veces, No), distribuidos por etapas, son:

- **Etapa I. Expresión Corporal:** a) Participé activamente en las actividades. b) Demostré una actitud corporal clara y convincente, transmitiendo de manera efectiva los mensajes. c) Tengo buen conocimiento y comprensión de la importancia de la expresión corporal, explorando cada parte de mi cuerpo. d) Mostré una interacción constante y respetuosa con los demás, contribuyendo activa y constructivamente en el trabajo en equipo. e) Logré una sensibilización y conciencia sólidas, de cómo expresar mis emociones a través de mi cuerpo y sonido corporal. f) Muestro una notable creatividad y originalidad en los ejercicios de expresión corporal, presentando ideas originales, de manera consistente.
- **Etapa II. Lenguaje No Verbal:** a) Participé activamente en las actividades. b) Demostré una actitud corporal clara y convincente, transmitiendo de manera efectiva los mensajes. c) Tengo buen conocimiento y comprensión de la importancia del Lenguaje No Verbal, explorando cada parte de mi cuerpo. d) Mostré una inter-

acción constante y respetuosa con los demás, contribuyendo activa y constructivamente en el trabajo en equipo. e) Logré una sensibilización y conciencia sólidas de cómo poder comunicarme a través del cuerpo, incluyendo mi postura, gestos, miradas y componentes sonoros. f) Muestro una notable creatividad y originalidad en los ejercicios de Lenguaje no Verbal, presentando ideas originales, de manera consistente.

- **Etapa III. Comunicación Asertiva:** a) Participé activamente en las actividades. b) Demostré una actitud corporal clara y convincente, transmitiendo de manera efectiva los mensajes. c) Tengo buen conocimiento y comprensión de la importancia de la Comunicación Asertiva, identificando los Estilos de Comunicación y Técnicas Asertivas. d) Mostré una interacción constante y respetuosa con los demás, contribuyendo activa y constructivamente en el trabajo en equipo. e) Logré una sensibilización y conciencia sólidas de cómo poder comunicarme asertivamente, haciendo respetar mis derechos y aceptando cuando se cometen errores, aprovechando mi comunicación no verbal. f) Muestro una notable creatividad y originalidad en los ejercicios de Comunicación Asertiva, presentando ideas originales, de manera consistente.

Respecto a la Escala adaptada de Conducta Asertiva, el objetivo es clasificar a los niños en agresivos, inhibidos y asertivos. Para ello, propusieron una serie de situaciones sobre diferentes temas. La escala a utilizar es una adaptación realizada por los psicólogos De la Peña, Hernández y Díaz (2003), que consta de 24 ítems y mediante esta escala sencilla se pueden identificar las formas o maneras de actuar asertivas, respecto de las no asertivas, en edades de 6 a 12 años. Cada uno de los ítems tiene tres opciones de respuesta: agresivo, asertivo e inhibido (pasivo). En función de las respuestas dadas de una u otra opción, se determinan las características del niño.

6. CONCLUSIÓN

A pesar de que los niños en riesgo de exclusión social pueden estar expuestos a factores que dificultan su aprendizaje, la pobreza no anula su potencial educativo. Sin embargo, estos niños se enfrentan a un sistema educa-

tivo académico y poco flexible que les dificulta el aprendizaje, sumado a la falta de apoyo familiar, que agrava aún más su situación. Es por ello que las intervenciones que fomentan la práctica educativa, pueden resultar fundamentales, para lograr que estos niños se sientan más incluidos y relajados, evitando así el abandono escolar.

El objetivo general se cumple, ya que, a través de la exploración y descubrimiento del cuerpo como herramienta comunicativa y el uso de ejercicios de Expresión Corporal y Lenguaje No Verbal, se fortalece y fomenta la comunicación asertiva en niños de 10 a 12 años en riesgo de exclusión social. Esto queda demostrado de acuerdo a las sesiones y actividades localizadas y al cumplimiento de los objetivos específicos planteados, gracias al desarrollo de dichas sesiones de trabajo.

6.1 Limitaciones de la propuesta

Es importante considerar algunas limitaciones. Para empezar, la duración de la intervención puede plantear un reto, ya que la propuesta contempla 6 sesiones para abordar un tema tan profundo como la Comunicación Asertiva, a través de la Expresión Corporal y el Lenguaje No Verbal. Además, la duración de cada sesión depende de cada Colegio. Esta puede variar entre 45 y 50 minutos y hay ocasiones en que los alumnos tienen que cambiarse de aula o actividad, lo que puede dificultar el seguimiento de la sesión y, en algunos casos, reducir el tiempo disponible a tan solo 30 minutos, lo que puede no ser suficiente, para profundizar en el tema de manera adecuada. Este hecho, podría limitar la capacidad de los estudiantes para consolidar los conceptos y habilidades adquiridas en cada sesión y afectar negativamente a los resultados de la intervención. En este sentido, sería necesario considerar estrategias pedagógicas o técnicas didácticas, que permitan optimizar el tiempo disponible en cada sesión, así como establecer medidas para garantizar la continuidad y coherencia de las sesiones, a pesar de las limitaciones estructurales y organizativas de cada centro educativo.

6.2 Propuestas de futuro

De acuerdo a las propuestas realizadas en este trabajo, es necesario llevar a la práctica este tipo de intervenciones, que no se enfoquen exclusivamen-

te en los resultados evaluativos y que permitan a los niños aprender de manera más autónoma y creativa. Esto puede marcar una diferencia significativa en el proceso de aprendizaje.

Se considera que, la implementación de estas propuestas de intervención, pretenden ser una herramienta pedagógica innovadora en la construcción de habilidades comunicativas para este grupo de población. Intervenciones que incluyan teoría, ejercicios prácticos y actividades lúdicas para los niños, permitiéndoles el desarrollo de habilidades en la lectura del lenguaje corporal y expresiones faciales, mejorando la capacidad para interpretar las interacciones sociales y favoreciendo al desarrollo de un pensamiento más crítico y autónomo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizonte Pedagógico*, 11(1), 15-28.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Carballo, C., y Crespo, B. (2003) Aproximaciones al concepto de cuerpo. *Perspectiva. Florianópolis*, 21(1), 229-247.
- Costes, A. (1991). *La clase de Educación Física. Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria. Vol 2*. INDE.
- De Castro, A., García, G., y Rodríguez, I. (2006). La dimensión corporal desde el enfoque fenomenológico-existencial. *Psicología desde el Caribe*, (17), 122-148.
- De la Peña, V., Hernández, E., y Díaz, F. J. R. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *Rema*, 8(2), 11-25.
- De Mangione, E., y Difabio, H. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(1), 17-26.
- Fundación Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada. (2022). *Informe sobre Exclusión Social y Desarrollo Social en la Comunidad de Madrid*. <https://rb.gy/pd1ndm>

- García-Huidobro, M. (2018). *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. Ediciones UC. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/332/298>
- Gil, F., y León, J. (1998). *Habilidades Sociales: teoría, investigación e intervención*. Síntesis.
- History Channel. (2013). *Los Secretos del Lenguaje Corporal* [Archivo de vídeo]. <https://www.dailymotion.com/video/x7sawhj>
- Laparra, M., y Pérez, B. (2008). La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, 173-205.
- Learreta, B., Sierra, M. Á., y Ruano, K. (2005). *Los Contenidos de la Expresión Corporal*. INDE
- Learreta, B., Sierra, M. Á., y Ruano, K. (2006). *Didáctica de la expresión corporal: talleres monográficos*. INDE.
- Leibson, L. (2022). *La máquina imperfecta: Ensayos del cuerpo en psicoanálisis*. Letra viva.
- Leyton, C., y Muñoz, G. (2016). Revisitando el concepto de exclusión social: su relevancia para las políticas contra la pobreza en América Latina. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (65), 39-68.
- Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Correa, A., y Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa «Apoyo personal y familiar» para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y aprendizaje*, 27(4), 437-445.
- Monjas, M. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.
- Morales, J., y Vargas, J. (2010). *Comunicación Asertiva. Network de psicología organizacional*. México.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Humanitas.
- Motos, T., y Aranda, L. (2004). *Práctica de la Expresión Corporal*. Ñaque.
- Navas, M. D. C. O. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Ortiz, C. (2002). *Expresión corporal una propuesta didáctica para el profesorado de educación física*. Grupo Editorial Universitario.
- Pinto, M. (2021). *Estilo de Comunicación (Escenas)* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=u4sQ9jwySz4>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal (Vol. 13)*. Akal.
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales; programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE Ediciones.

- Sapiencia Práctica. (2022). *19 cosas que tu Lenguaje Corporal dice de ti*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=M4wm910gsQs>
- Schinca, M. (2002). *Expresión Corporal. Técnica y Expresión del Movimiento*. Editorial Praxis.
- Sefchovich, G., y Waisburd, G. (2005). *Expresión corporal y creatividad*. Editorial MAD.
- Segura, M., y Arcas, M. (2016). *Relacionarnos bien: Programas de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Narcea.
- Stavraki, M., y Izquierdo, E. (2017). *Teoría de la comunicación interpersonal*. Ediciones CEF.
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Ricordi.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D. ... y Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa.
- TeoCom. (2023). *Estilos de Comunicación*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9ITxAy7vsBQ>
- UNICEF. (2020). *Guía sobre comunicación y expresión*. <https://rb.gy/fai4ty>
- Vaca, M. (1996). *La Educación Física en la Práctica de la Educación Primaria*. Asociación Cultural «Cuerpo, Educación y Motricidad», Escuela Universitaria de Educación.
- Verde, F. (2005). *Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y juego*. Escuela de expresión corporal de Madrid.

ANEXOS

Anexo 1. Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) Tipo II, para Escolares de Enseñanza Primaria de 6 a 12 años (De la Peña et al., 2003)

1.- Tu amigo te dice en serio: «Eres muy simpático o simpática».

A) «Sí, creo que soy el mejor».

B) «Gracias».

C) No digo nada y me pongo colorado.

2.- Tu amigo ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien.

A) No le digo nada.

B) «¡Yo lo hago mejor que tú!».

C) «Está muy bien».

3.- Estás haciendo un dibujo y tú crees que está muy bien, pero otro chico te dice: «No me gusta».

A) «Pues yo creo que está bien».

B) «Está muy bien. ¿Tú qué sabes?».

C) Me siento mal y no le digo nada.

4.- No has traído el libro de Matemáticas y tu compañero te dice: «¡Pareces tonto!, mira que olvidarte del libro...»

A) «Es verdad, a veces parezco tonto».

B) «Tonto lo serás tú».

C) «No soy tonto por olvidar algo, eso le puede pasar a cualquiera».

5.- Quedas con un amigo y llega tarde. Cuando por fin llega, no te dice nada de por qué llegó tarde.

A) «No me gusta que me hagan esperar».

B) No le digo nada.

C) «Se necesita cara para llegar tarde y no dar explicaciones».

6.- Tienes que pedirle ayuda a tu amigo para hacer la tarea.

A) No me atrevo a pedírsela.

B) «¡Hazme la tarea!».

C) «¿Puedes ayudarme a hacer la tarea?».

7.- Tu amigo o amiga está triste.

A) «Estás triste, cuéntame lo que te pasa».

B) Me quedo con él o con ella y no le digo nada.

C) Me río de él o de ella y le digo que es un chico o una chica.

8.- Estás triste y tu hermano (si no lo tienes, un amigo) te dice: «¿Te pasa algo?».

A) «¡A ti no te importa!».

B) «Sí estoy triste, gracias por preguntarme».

C) «No, no me pasa nada».

9.- Estás en la calle y te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto.

A) «¡Estás loco, yo no hice nada!».

B) «Yo no lo hice».

C) Cargo con la culpa y no digo nada.

10.- Tu profesor te dice que tienes que hacer de árbol o de flor para representar un cuento y tú no quieres hacerlo.

A) «Eso es de tontos, ¡yo no lo hago!».

B) Lo hago sin protestar.

C) «Profesor, ¿podría hacer otra cosa? De árbol o de flor no me gusta».

11.- Estás en una excursión y varios niños están haciendo cometas. Un compañero te dice que la tuya es la mejor.

A) «No, no está bien».

B) «Es verdad, soy el mejor».

C) «La verdad es que me ha quedado muy bonita».

12.- Estás con tu grupo de amigos y uno de ellos te ha dado un chicle.

A) «Gracias por el chicle».

B) «Gracias», pero lo digo un poco cortado.

C) «¡Dame más, uno no es nada!».

13.- Estas en tu casa con un amigo y tu hermano te dice: «No grites tanto».

A) «Si no te gusta, te aguantas», y sigo hablando.

B) «Tienes razón, te hablaré más bajo», y hablo más bajo.

C) «Perdona», y dejo de hablar del todo.

14.- Estás haciendo cola en un cine y un chico se te cuela.

A) No le digo nada.

B) «¡Ponte el último, idiota!».

C) «Oye, nosotros estábamos antes, ponte en tu sitio».

15.- Un compañero te quita los lápices de colores y tú te enfadas.

A) «¡Eres tonto, te voy a dar un puñetazo!».

B) «¡Devuélveme ese estuche que es mío!». (Dicho con serenidad).

C) Me siento mal y no le digo nada.

16.- Un compañero tiene una pelota con la que tú quieres jugar...

A) No le digo nada.

B) Se la quito.

C) «¿Jugamos juntos?» o «¿Me la prestas?».

17.- Tu hermano (si no lo tienes, tu amigo) te pide el jersey que te regalaron en Navidad. Tú no quieres prestarlo.

A) «No, es nuevo y no quiero prestarlo. ¿Quieres otro?».

B) Se lo presto, aunque no quiero hacerlo.

C) «¡Ni loco te lo presto! Usa uno tuyo».

18.- Vas a ir al cine con tus amigos y están diciendo qué película quieren ir a ver. Tus amigos dicen la que les gusta a ellos.

A) Los hago callar y digo: «Tenemos que ir a ver la que a mí me gusta».

B) Digo la que a mí me gusta.

C) Espero que me pregunten y, si lo hacen, no digo nada.

19.- Un chico va corriendo por la calle y se cae.

A) Me río y le digo que mire por dónde va.

B) Lo ayudo a levantarse del suelo.

C) Me quedo mirando, pero no me atrevo a ayudarlo.

20.- Te das un golpe muy fuerte en la cabeza con una estantería. Alguien de tu familia te dice: «¿Te has hecho daño?»

- A) «¡A ti qué te importa, déjame en paz!».
- B) «Me duele un poco, pero no te preocupes».
- C) «No, no me duele» (pero sí te duele).

21.- Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro.

- A) Me callo.
- B) «Sí, fue él quien lo rompió».
- C) «No fue él, fui yo».

22.- Tú eres el portero del equipo de fútbol de tu clase. Te meten un gol tonto y al terminar el partido, el capitán de tu equipo te dice: «Hemos perdido por tu culpa, no sirves para nada».

- A) Me siento muy mal y no le digo nada.
- B) «Vete a la m... ¡El que no sirve eres tú!».
- C) «Lo siento, pero no hace falta que te enfades conmigo».

23.- Tu madre te dice que recojas tu cuarto, pero aún no has terminado la tarea del colegio.

- A) No digo nada y me pongo a recogerlo.
- B) «¡Déjame en paz! No pienso hacerlo».
- C) «Déjame que termine la tarea y en seguida lo recojo».

24.- Durante el recreo, un chico o una chica al que no conoces mucho se te acerca y te dice: «¡Hola!».

A) «No me molestes, ¡lárgate!».

B) «Hola, ¿Cómo estás?».

C) Le digo «hola» tímidamente y me marchó corriendo.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Silva Araya, K., y Miraflores Gómez, E. (2025). Expresión corporal y lenguaje no verbal para el fortalecimiento de la comunicación asertiva, en niños de 10-12 años en riesgo de exclusión social. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (52)., 193-233. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15181167>



RESEÑAS

LIBROS

Cerebros y pantallas. Cómo las pantallas impactan en el desarrollo cognitivo en la infancia y la adolescencia

COUSO, M. (2024).

DESTINO. 301 PÁGS.



El libro de María Couso es muy instructivo y nos facilita modos de estudiar y explorar el uso de dispositivos electrónicos y cómo afecta al desarrollo infantil, los riesgos de una exposición excesiva y las estrategias que las familias pueden adoptar para minimizar estos impactos.

Explica que el atractivo de las pantallas radica en cómo interactúan con el cerebro humano y que tiene fundamentos físico-químicos, neurológicos: «Contamos con un cir-

cuito de recompensa cerebral que libera dopamina, una sustancia que nos hace sentir bien. Esto se activa especialmente cuando no sabemos exactamente cuándo obtendremos una recompensa, lo que genera expectación y nos mantiene enganchados». Además, destaca factores como la rapidez de las imágenes, los cambios abruptos y la interacción táctil como elementos clave que aumentan esta adicción.

María Couso (Vigo, 1986) es pedagoga, maestra con máster en Psicopedagogía Clínica y Neuroeducación y una de las mayores divulgadoras del país sobre la importancia de los juegos de mesa para el desarrollo durante la infancia. Se dio a conocer en redes en 2017 con su perfil PlayFunLearning, que cuenta con más de 65K seguidores, y desde 2019 ofrece formaciones al profesorado y a las familias de forma abierta por todo el territorio nacional con su proyecto «Cerebro y juego», promoviendo el uso de juegos de mesa como herramienta de aprendizaje (ABJ) y como metodología facilitadora de procesos cognitivos a través de su web y su perfil de Instagram. Además, ha prestado apoyo psicopedagógico en la llega-

da de niños adoptados procedentes de países como Etiopía, China o Rusia y ha trabajado con niños con dificultades de aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo.

Para ella está claro –la neurociencia lo avala– que el desarrollo cerebral es un proceso que culmina entre los 25 y 34 años, dependiendo de la persona. María subraya que la exposición a pantallas en edades tempranas puede interferir en habilidades críticas como el lenguaje, la atención, la regulación emocional y el sueño. «Las pantallas inhiben que los niños perciban sus propias emociones y aprendan a autorregularse. En lugar de enfrentar la frustración o las rabietas, los dispositivos secuestran su atención y dificultan el desarrollo de estas capacidades».

Otro de los temas abordados es el uso masivo de pantallas como un problema sistémico. «Muchos padres recurren a los dispositivos por falta de tiempo debido a las exigencias laborales. Esto no es solo una cuestión individual, sino que refleja fallos en el sistema de bienestar, que no garantiza tiempos adecuados para la crianza». Además, critica la incongruencia en las políticas públicas. «Por un lado, se advierte sobre los riesgos de las pantallas en la infancia,

pero por otro, se fomenta la digitalización en la educación desde edades tempranas, lo que envía un mensaje contradictorio a las familias».

La obra está compuesta de un prólogo, 14 pequeños capítulos, uno más de recomendaciones prácticas, el capítulo de agradecimiento y las notas. Entre las recomendaciones o estrategias prácticas que señala María Couso: establecer límites físicos, es decir, prohibir el uso de dispositivos en habitaciones como el dormitorio o la mesa de comedor; utilizar herramientas visuales que les permitan visualizar el paso del tiempo; reducir la dependencia tecnológica: cambiar el móvil como despertador por un reloj tradicional es un pequeño pero efectivo cambio; definir horarios claros, es decir, establecer tiempos específicos para el uso de pantallas y asegurarse de sumar el tiempo en videojuegos, tareas escolares y televisión.

María enfatiza que estas medidas requieren disciplina y constancia por parte de los padres. «Sabemos que no es fácil, pero es crucial mantener los límites para proteger el desarrollo de los niños».

Otros temas abordados son el impacto de los videojuegos y la

violencia en la pantalla, la pornografía y la tecnología, el cambio en los modos de comunicación, el déficit de atención, las redes sociales, el sueño... etc. Todo esto configura lo que ella denomina un sistema educativo digitalizado. ¿Alzar la voz contra esto supone considerarse anticuado o fuera de lugar? La misma autora afirma: «y no me entiendas mal, claro que defiendo que la competencia digital se pueda trabajar en secundaria y bachillerato. Aprender a manejar una herramienta cuando por desarrollo es adecuado –y es evidente que en infantil y primaria no– es una idea maravillosa. Lo que sí que mantengo al respecto es que no se está haciendo ni bien –por cómo se interviene desde el currículo en ella– ni se está garantizando que otras competencias muchísimo más básicas estén cubiertas».

Con un lenguaje claro y sencillo, aunque con mensajes muy fuertes en el fondo, la pedagoga viguesa nos alerta de la necesidad de realizar cambios en el sistema educativo con tal de que no se cumpla «érase un adolescente a un móvil pegado», título del capítulo 10. Muy recomendable para todo tipo de lectores, pero especialmente padres y educadores. **José Luis Guzón Nestar.**

Guía para identificar a las mujeres de la Biblia

DE LA PLAZA ESCUDERO, L.,
OLMEDO MOLINO, A.,
MORALES GÓMEZ, A., Y
MARTÍNEZ MURILLO, J. M.
(2024).

CÁTEDRA. 424 PÁGS.



La fuente primordial del libro es la Biblia y se centra en sus personajes femeninos. La sagrada escritura es el relato que ha guiado las vidas de tantas personas a través de la historia y ha determinado su modo de actuar, acciones y sentimientos. A pesar de que los relatos se desarrollan fundamentalmente en un entorno patriarcal, la presencia y buen hacer de las mujeres a lo largo de la historia bíblica es innegable. Por eso esta obra se centra en desvelar la importancia de las mujeres en la historia de salvación, su actuación es determinante en muchas ocasiones. A veces como protagonistas principales, recordemos la situación de Ester, Judit o

Débora; otras veces actuando como cuidadoras o interviniendo de modo decisivo en el desarrollo de la vida y acción de personajes masculinos como Moisés, acompañado en el transcurso de su vida por su madre Jocabed, su hermana María y su esposa Séfora.

El libro: *Guía para identificar a las mujeres de la Biblia* de la editorial Cátedra, en la colección Cuadernos de Arte Catedra, realiza una excelente presentación de 38 personajes femeninos de la Biblia desarrollada a lo largo de sus 422 páginas. Se presenta en formato Din A5 apaisado, con portada flexible, lo que facilita el manejo para la lectura o para realizar consultas. Un acertado logro es el diseño de la portada que presenta una pintura de Artemisa Gentileschi, representando a *María Magdalena en éxtasis* (1620), una elección significativa por estar realizada por una mujer y mostrar una figura femenina célebre en la tradición cristiana.

El texto resalta la importancia de la imagen como elemento de apoyo a las ideas, oportuna concretización del refrán: «una imagen vale más que mil palabras». Además de los cuadros, en color de autores reconocidos en el arte de cada una de las mujeres bíblicas descritas, en algunos casos se incluyen dise-

ños de grabados, bajo relieves o esculturas para ilustrar la resonancia del personaje en el arte a lo largo de los siglos.

Cada una de las mujeres bíblicas viene presentada en profundidad, se desarrolla un análisis detallado estudiando el contexto, la situación y la representación gráfica de cada una de ellas. El estudio de los personajes incluye los siguientes apartados:

- Presentación general, contexto, significado del nombre y referencias a textos bíblicos en los que aparece.
- Presencia del personaje en el arte, se incluyen imágenes y diseños de escenas de vida de la figura femenina analizada.
- Principales escenas presentes en las representaciones más conocidas del personaje en la historia del arte.
- Símbolos y atributos que la identifican en la iconografía cristiana.
- Contexto histórico, presentación sintética de la situación temporal de la mujer presentada.
- Observaciones breves que incluyen aspectos curiosos o destacados sobre el personaje.

El libro se inicia con una introducción que presenta ideas para identificar a las mujeres en la Biblia y se concluye con glosario de términos relacionados con la iconografía cristiana, que sirve de ayuda al lector para captar la importancia de la simbología recogida. Se completa con las referencias bibliográficas para ampliar el estudio de las mujeres bíblicas.

La lectura del libro *Guía para identificar a las mujeres de la Biblia* es muy recomendable porque se sitúa en la profundidad de un texto de estudio y consulta que nos facilita conocer y valorar la aportación de tantas mujeres a lo largo de la historia que permanecen ocultas en las páginas de la Biblia, y sin embargo tuvieron un rol importante en la historia del pueblo de Israel y en toda la historia de Salvación.

Los creyentes, especialmente las mujeres, podremos encontrar en esta obra datos para el conocimiento de las figuras bíblicas femeninas y elementos de oración, reflexión y comunicación de la fe a las nuevas generaciones que solicitan un mayor conocimiento de la mujer en el proceso de transmisión de la fe cristiana.
Carmen Villora Sánchez.

Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2024).
OCTAEDRO. 189 PÁGS.



Nos han vendido que la clave para salvar el planeta es el desarrollo sostenible. Pero el autor de este libro afirma que esa no es la solución, porque el desarrollo es insostenible desde los planeamientos capitalistas.

Enrique Javier cuestiona el modelo de sociedad en que vivimos, ante la imposibilidad de subsistencia de los seres vivos sobre la tierra. La maquinaria que mueve este modelo es la economía capitalista y sus alas es la ideología neoliberal. El autor nos lleva a la realización de un diagnóstico de la sociedad

actual para cuestionarnos si podemos hacer algo para cambiar el sistema.

La búsqueda del crecimiento y del progreso es constante en las sociedades occidentales. Fundamento del aumento imparable de la producción y del consumo, vinculado inevitablemente al incremento de la desigualdad, la destrucción del planeta y del ecosistema, así como el expolio y el saqueo de los recursos de las futuras generaciones.

Ante esta situación, Enrique Javier propone el decrecimiento como solución. Movimiento político, económico y social que defiende reducir la producción material y el consumo para asegurar la supervivencia del planeta y de las futuras generaciones. Y lo hace a través de tres pasos: ahondar en las entrañas del decrecimiento, descolonizar el imaginario mental y colectivo en el que hemos sido formados social y culturalmente, y proyectar una nueva educación y política de la que emerja una sociedad decreciente.

El autor, como buen docente, comienza cada uno de los tres capítulos con un cuento que posibilita introducirnos en las entrañas de la cuestión, cuentos de diversas partes del mundo. Se puede sentir en ellos el palpar activista de

movimientos sociales y su implicación en asociaciones a través de las que denuncia, investiga, trabaja y publica.

El proceso de cambio que plantea supone desaprender nuestro modo de vida, empezar por cambiar los valores y las prioridades, romper el pensamiento único en el que estamos instalados tanto el sistema educativo como el sistema productivo, al que contribuyen los medios de comunicación social. Y para ello, romper con las cadenas del consumismo, droga de la que somos especialmente dependientes. El autor nos lleva a cuestionar qué se produce y para qué se produce, quebrar la narrativa que equipara el crecimiento y el consumo con el bienestar y la calidad de vida, bajo la promesa de extenderlo a toda la humanidad. Igualmente cambiar los valores de la competitividad, el emprendimiento para el éxito, la complacencia del consumidor, la ignorancia o el desprecio irresponsable por las consecuencias sociales y ecológicas. Valores que solo permiten ver y valorar aquello que es comercializado y que da beneficios. Ciegos al no ver las consecuencias colaterales del sistema: el deterioro de la calidad del suelo, la desaparición de la diversidad biológica y la diversidad de culturas y comunidades originarias, etc.

Se nos plantea el cambio como urgente y crucial para la supervivencia de la especie y del planeta; se ha de definir cuáles son las verdaderas necesidades de los seres humanos, cómo vivir con menos y qué se necesita para ser feliz. Establecer una felicidad universal sostenible. Recivilizarnos, proyecta Enrique Javier, construir sociedades con una visión biocéntrica que nos desintoxique del pensamiento único neoliberal y capitalista.

Para ello es crucial repensar el proceso educativo de nuestras sociedades, pues ha sido a través de la educación y la socialización educativa como se ha colonizado nuestro pensamiento. La escuela se ha mercantilizado, se ha adecuado a los principios y prácticas del mercado, educando y enseñando los mismos valores, está al servicio de las demandas e intereses de la empresa, de la productividad y del crecimiento. Ya no se ve la educación como un servicio público, sino como un currículum en función del mercado de trabajo futuro con el fin de incrementar la competitividad internacional, la ganancia. Desaprender una educación orientada a producir, según lo marcan las diferentes leyes educativas, adaptando la educación para que sea útil a los cambios que se pro-

ducen en la economía. Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se ha puesto la escuela y la universidad al servicio de las empresas y centrando la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por estas. Todo está pensado según las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo, la capacitación para el desarrollo tecnológico y el crecimiento industrial y financiero. Por eso los empresarios piden más saberes instrumentales y competencias flexibles, una formación eficaz, rentable y útil para la economía.

Desaprender las reglas del capitalismo va a llevar su tiempo, pero vale la pena comenzar. Y comenzar a crear una nueva cultura global asentada en nuevas formas de habitar el planeta que sean coherentes con el decrecimiento.

La lógica del decrecimiento es la lógica de la defensa de lo común y los bienes comunes, de la moderación en la satisfacción justa y equitativa de las necesidades humanas de tal forma que sea posible garantizarlas a toda la humanidad. La batalla de la descolonización es fundamentalmente cultural y educativa. La construcción de una sociedad del decrecimiento impli-

ca todo un trabajo de liberación de mentalidades y de descolonización del imaginario dominante. Hemos de educarnos y educar como cuidadores de la vida, comprender la esencia ecodependiente e interdependiente de la vida humana.

El autor nos convence de la necesidad de construir y consolidar una cultura del decrecimiento. Para ello es imprescindible y urgente repensar y transformar el sistema educativo, el curriculum escolar y universitario, su organización y formas de evaluación, sus prioridades. De ello depende la supervivencia del planeta, de todos los seres vivos.

Para impulsar este cambio de mentalidad cultural y consolidar la cultura del decrecimiento, el escritor propone una estrategia de «pinza», avanzando en dos líneas de actuación. Por un lado, deconstruir la forma en que se ha enseñado a nuestras sociedades a percibir la realidad desde la creencia en el capitalismo neoliberal fundamentalista, que ha normalizado el deseo y el consumo como forma de realización y de felicidad y la destrucción del planeta como forma de conseguirlo. Y por otro, enseñar de forma pedagógica y sistemática a la actual generación y a las futuras otra forma de mirar el planeta,

las relaciones con los demás y la vida desde el bien común y los derechos humanos, la solidaridad y el apoyo mutuo, asumiendo la interdependencia y la ecodependencia que nos caracteriza como especie y como ecosistema.

Debemos educar desde la educación infantil hasta la universidad en una ciudadanía consciente y capaz de comprometerse con la justicia ecosocial, la igualdad, el cuidado de los demás y del planeta. Al mismo tiempo que impulsar cambios culturales en las instituciones educativas que se consoliden con la participación de toda la comunidad y se prolonguen en el tiempo. Y esto es tarea de toda la comunidad, también a través de la educación no formal e informal, de la familia, de los medios de comunicación, los colectivos sociales, las organizaciones y movimientos vecinales.

Enrique Javier propone un modelo educativo que sitúe en el centro de su afán pedagógico comprender el momento de encrucijada histórica en que está la humanidad y desarrollar saberes para la sostenibilidad de todas las formas de vida con el propósito de educar para vivir una vida buena, digna y justa para toda la humanidad.

Con este libro el autor da respuesta sobre cómo educar para el decrecimiento y cómo educar en el decrecimiento. El punto de partida es educar al profesorado actual y futuro que tiene en sus manos la formación de las futuras generaciones; desde la formación inicial del futuro profesorado a la formación permanente del profesorado en activo. Un elemento importante es transversalizar el contenido, reconstruyendo el currículo educativo en dos sentidos: revisar y reformular el significado de los contenidos tradicionales en clave decrecentista, y darle prioridad y centrarlo en contenidos que supongan un mejor ajuste de la actividad humana a los ciclos y flujos de la biosfera. Un tercer elemento para educar en el decrecimiento exige una radical despatriarcalización de la sociedad, pues el feminismo es decisivo en el sustento de la vida y del planeta. Además de hacer estos procesos con la participación y la decisión consciente y comprometida de todos, caminando hacia una democracia ecosocial. La capacidad crítica, la reconquista del control de los tiempos de vida para dedicarlos a cuestiones vitalmente importantes, la apuesta radical por una cultura de paz y solidaridad internacional, entre otros, son componentes necesarios para alcanzar

el compromiso con el bien común y la solidaridad humana y planetaria. Pues el bien común se ha convertido en un imperativo ético y vital en la sociedad actual.

Por último, educar en el decrecimiento supone generar políticas educativas, sociales y culturales acordes con el modelo de decrecimiento, que se extienda a través de todos los canales de comunicación, a las políticas y prácticas que se desarrollen en las ciudades y en zonas rurales, para crear una cultura que permee todo el sistema educativo y toda la sociedad. Construir una sociedad basada en la sobriedad frente a los deseos, donde gobierne la justicia social y la redistribución, trabajar menos y en los sectores necesarios para vivir mejor, ampliar la esfera digital pública libre de codificación y avanzar en procesos de alfabetización digital crítica, replantear el uso energético desmesurado, son algunos de los elementos que Enrique Javier desarrolla en este apasionante libro que se hace especialmente imprescindible para el profesorado y quienes se estén preparando para serlo.

El reto está en el tejado de quienes estamos implicados en el sistema educativo, porque nos toca promover y protagonizar replanteamien-

tos que fundamenten científica y éticamente nuevos modelos de relación del ser humano con su entorno que contribuyan al equilibrio y la justicia social. Formar íntegramente al estudiante para construir críticamente una nueva ciudadanía ecológica.

Ojalá este planteamiento llegue también a quienes tienen en sus manos decisiones políticas, sociales y económicas de nuestro mundo, porque en ello nos va la vida, la nuestra y la del planeta. **M^a José Arenal Jorquera.**

Cambio climático y ecoansiedad. De la preocupación a la acción

FRANQUESA CODINACH, T. (2024).

OBERÓN. 199 PÁGS.



La Asociación Americana de Psicología define la ecoansiedad como «un miedo crónico a la fatalidad medioambiental» (A. *Mental Health and our Changing Climate: Impacts, Implications and Guidance*. APA, 2017), que va desde el estrés leve hasta trastornos clínicos como la depresión, la ansiedad, el trastorno de estrés postraumático y el suicidio, y estrategias de afrontamiento inadaptadas como la violencia en la pareja, y el abuso de sustancias. Cianconi y su grupo de investigación descubrieron tipos complejos de ansiedad y trauma climáticos, incluidos efectos intergeneracionales, especialmente cuando los daños medioambientales implican la pérdida de un modo de vida o una cultura (The impact of climate change on mental health: a systematic descriptive review. *Front Psychiatry*, 2020, vol. 11, p. 74).

La verdad es que para mí era un ámbito muy desconocido y me llamó la atención desde el principio el término de «ecoansiedad». Este fue uno de los móviles que me han llevado a leer el libro. Leyéndolo se descubren muchas cosas, haciendo especial hincapié en el sinfín de enfermedades y efectos adversos que el cambio climático y todos los problemas

que estamos sufriendo como consecuencia del calentamiento global, cambios del clima, etc.

El libro está compuesto de una introducción, dieciocho pequeños capítulos y un epígrafe de agradecimientos. Quizás una de las partes que más me ha impresionado de la obra, además del acercamiento epistemológico y clínico al concepto de «ecoansiedad», es su parte educativa. Sin ambages, la profesora Teresa Franquesa aboga por una «sociedad educadora», recordándonos que «el espacio educativo se expande mucho más allá de las instituciones escolares. Nuestro aprendizaje no se limita a las aulas, sino que se extiende a todos los aspectos de la vida cotidiana y a la interacción con el entorno. El pueblo, la ciudad o el barrio donde vivimos integra la educación en diversos aspectos de la vida diaria, como el medio ambiente, la participación cívica y el desarrollo comunitario. El aprendizaje ocurre en cualquier momento, en cualquier lugar y a lo largo de toda la vida y determina en buena parte nuestra manera de entender la ciudadanía» (p. 184).

Este concepto nos ayuda a entender la necesidad de emprender un acercamiento educativo a estos

fenómenos psicológicos que van apareciendo en estos últimos años y aporta ideas útiles para quienes estamos en medio de grupos de jóvenes y nos ayudaría a comprender la influencia del contexto social en que cada chico/a joven crece y a configurar ambientes educativos favorables (p. 186) en la escuela o en la educación no formal.

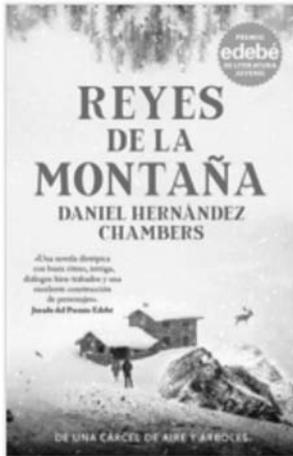
Este tipo de mensaje, pronunciado por personas como Teresa Franquesa, dignifican la docencia y la reflexión de quienes piensan en ello. Teresa Franquesa Coordinadora es doctora en Ciencias Biológicas y máster en Psicología Social. Su trayectoria profesional se ha desarrollado en torno a la interrelación entre personas y medio ambiente desde diversas perspectivas: la comunicación científica, la ordenación del territorio, la gestión, la planificación estratégica y, en particular, la educación ambiental. Ha publicado la novela «Materia viva» (2009), y algunos cuentos, en revistas y en libros colectivos.

Bienvenida esta obra que viene a llenar, junto a algunas otras, un vacío existente en la sociedad actual sobre educación ambiental de calidad. **José Luis Guzón Nestar.**

Reyes de la Montaña

HERNÁNDEZ CHAMBERS, D.
(2024).

EDEBÉ. 238 PÁGS.



Nos encontramos ante una novela que se anuncia como literatura juvenil, pero que seduce a personas de todas las edades. Entre el misterio y el drama de la vida real, con un ritmo que engancha al lector a continuar leyendo hasta la última página, así es la montaña al que el lector es arrojado.

Novela distópica conducida por un educador social que cree en los jóvenes y en los que entreve una luz que le hace tener esperanza en ellos. Relato de un viaje a la montaña de diez jóvenes internos en un Centro de Menores acompañados por Ramón, un educador con una fe inquebrantable en ellos, que cree firmemente que la combina-

ción de la naturaleza y la convivencia les puede recuperar de una sociedad en que se ha perdido la urdimbre del cariño, en la familia y en las amistades.

El relato nos ofrece la construcción de cada una de las vidas de los jóvenes protagonistas, con un realismo tal que cualquier educador reconoce como real. El creador presenta a cada personaje a lo largo de la primera parte de la historia, recurre al curso vital de cada uno, a través de los acontecimientos significativos reconstruidos, sus vivencias únicas y personales que dan valor a su existencia. Pero la culpa del estado en que se encuentran los diez jóvenes no es toda de ellos, y no basta acusar a la sociedad en general, son los padres que confunden el cuidado de sus hijos con el dinero, la falta de empatía, además de familias rotas y de la soledad más absoluta. Personas jóvenes con expedientes de hurtos, robos, trapicheos, situaciones encadenadas de desdichas y abandonos. Fichas que recogen el progreso de cada uno durante su estancia en el Centro, con el empeño de que al recuperar su libertad sean capaces de desarrollar lazos de afecto que tengan el efecto salvavidas que necesitan para labrarse un futuro, para reconstruir sus vidas.

El educador hace un viaje a la montaña de dos semanas con seis chicos y cuatro chicas con el único objetivo de que aprendan a vivir en sociedad, que encuentren sentido a su vida, que sean capaces de evolucionar, de desarrollarse, de convivir. Desde el primer momento surge la dicotomía entre el aprendizaje de la supervivencia y la convivencia en la montaña, y, todo lo contrario, «el hombre es un lobo para el hombre». Como todo ser vivo, el humano busca, ante todo, garantizar su propia existencia. Le motiva saber que ninguno es lo suficientemente fuerte como para imponerse sobre los demás. Pero ¿cómo nos comportaríamos si no existiera ningún poder que nos impidiera seguir nuestros instintos naturales?

Dos semanas de realizar senderismo, un poco de barranquismo y otros momentos de espeleología, baño en el lago y exploración del terreno que los circunda. Aprender a pescar, a cazar, a preparar la comida y hacerla. Todo ello envuelto en juegos de orientación, de trabajo en equipo, de atardeceres de cuenta historias. Dos semanas en que el grupo se va transformando en un equipo en el que todos colaboraban. Experiencia de vida que les deja un regusto de nostalgia del tiempo vivido, del

tiempo compartido, de tanto aprendido, escuchado y colaborado. Y vuelta al refugio para regresar al centro.

Ahora comienza la verdadera historia, la que se encuentran en un mundo que ha cambiado mientras ellos estaban en la montaña. A partir de este momento todo lo aprendido, todo lo vivido, cobra otra dimensión ante una abrupta realidad inexplicable. Los móviles dejados en el refugio, a buen recaudo, los sitúan en una realidad inimaginable, sensación de alarma transmitida por todas aquellas personas que se habían intentado comunicar con cada uno de los viajeros durante su tiempo en la montaña. Imágenes captadas en las calles por sus familias y amigos donde la muerte se ve en directo, se recibe un estado de emergencia y se siente el desasosiego. Un virus ha irrumpido en el mundo y las últimas llamadas y mensajes recibidos son de hace una semana. Todo parece una película, de la que el grupo de jóvenes se ha salvado por encontrarse de viaje en la montaña. ¡Bendito viaje!

El mundo se había desmoronado. Porque según aparecía en los vídeos de siete días antes, la gente moría el mismo día que se infectaba. Todas las llamadas a familiares

y conocidos fueron infructuosas, devolvían un único mensaje «el número marcado se encuentra apagado o fuera de cobertura». Nadie respondía a sus llamadas. Y ellos continuaban en la montaña, pero ¿dónde estaba el resto del mundo?

La organización del grupo para las tareas de subsistencia, las decisiones a tomar cada día, la voluntad y la libertad de cada joven para seguir adelante con sus vidas, se vuelve un viaje existencial, en ocasiones desgarrador, en otras violento o tierno, según el carácter de cada cual, rehaciendo el camino de sus vidas para permanecer juntos.

La segunda parte, el Año I de los niños perdidos. Su techo es la lona de las tiendas, las paredes los pinos y los robles que les rodean. Empeora la situación cuando llega el invierno y comienza a nevar, la caza se va reduciendo y la subsistencia se hace más difícil. Las semanas y los meses pasan y cada cuál saca su yo más profundo y, a la vez, todos viven más a ras de piel. Trepidantes esfuerzos, enfados e iras. El ser humano en su más honda esencia. Y la tercera parte es el camino a Ítaca.

Viajes divergentes en pares de personas que termina en desdichas, malaventuras, tribulaciones y penas. La reflexión y la búsqueda del bien común, supone la salvación para algunos. El final es de aquellos que no se dejan vencer por los reveses de la vida, los que afrontan con serenidad el esfuerzo existencial por vivir y seguir juntos.

El autor del relato es Daniel Hernández Chambers, natural de Santa Cruz de Tenerife, de una familia hispano-británica. Trabaja en el ferrocarril de Alicante. Curioso que trabaje en un medio de transporte, siempre de viaje. Como autor cuenta con más de cincuenta obras publicadas y recibe premios de manera ininterrumpida desde 2016.

El relato se ha llevado el Premio Edebé de Literatura Juvenil 2024. Galardones que vienen convocándose por la editorial desde el año 1993 con el fin de promover la creación de obras para niños y jóvenes. Y que una vez más está consiguiendo enganchar a jóvenes de todas las comunidades autónomas, publicado en castellano, catalán, gallego y valenciano. **M^a José Arenal Jorquera.**

Cuando Seamos Sueños de Papel

IBÁÑEZ, P. (2024).

PLANETA. 512 PÁGS.



Pol Ibáñez siempre fue un aficionado de la música, atardeceres y libros. Empezó a escribir con apenas doce años con la intención de ayudar a todas las personas que se sientan perdidas a encontrar su lugar en otros mundos y realidades. En 2023, con dieciocho años público su primera novela *Volveré a verte* gracias a su éxito en la plataforma Wattpad, y este 2024 sacó su siguiente novela *Cuando Seamos Sueños de Papel*.

Esta novela nos presenta una literatura romántica, dando un nuevo sentido a esta emoción. Trae de vuelta lo que era el amor de los grandes autores y autoras como Shakespeare, las hermanas Brontë,

Mary Shelley, Víctor Hugo, Alejandro Dumas, Jane Austen, etc. Pero también contando con una perspectiva actual de esta emoción, resulta una literatura íntima que muestra más de una perspectiva sobre esta palabra y emoción que tan bien conoce el ser humano.

Ibáñez, a través de este libro, nos muestra los diversos conceptos del romance y el amor a través de Kei y Aidé, lo que puede parecer una novela de romance juvenil que pasa desapercibida por las personas al estar en esta categoría en las librerías, y su público es adolescente o joven adulto, muestra una visión sana y necesaria en estos tiempos de lo que es el amor, el cual, en los últimos tiempos, ha sido borrado o trastornado por el *dark romance*, el *fantasy romance*, romance erótico, etcétera, unos géneros que le hacen flaco favor a las relaciones reales.

Cuando Seamos Sueños de Papel es una oda a la vida, a no tener miedo a ser vulnerables y mostrar emociones, a amar los detalles no solo de relaciones sino de lo que nos da el mundo; nos muestra como es amar a una ciudad, una historia, unos libros, unas películas, una cultura, una lengua, una familia, una amistad, una persona a la que acabamos de conocer...

Como se dice en el libro, «Todo por olvidarme de que en el amor hay que demostrar, no simplemente decir».

El libro nos lleva a Barcelona a Sant Jordi. Entre rosas y dragones se conocen Kei y Aidé y a través del descubrimiento de un amor de juventud que pasará por odiseas, recorreremos por un río los diversos caminos del amor hasta ver si un amor de juventud puede convertirse en un «felicidad para siempre» en un mundo lleno de complicaciones, inseguridades, estigmas y miedos.

Un libro que habla sin tapujos ni censura sobre una de las emociones más naturales que existen y cómo está presente en todos los momentos de nuestra vida, dándole el valor que tiene. Pol Ibáñez es un autor de nuevas generaciones que puede inspirar a crear una literatura más liberal y saludable para las generaciones venideras, un libro de lo más recomendable para lectores de +15, debido a que a pesar de centrarse en las emociones y más del 90% del libro tratar sobre esto y situaciones cotidianas, también hay escenas subidas de tono por lo que no es aconsejable para edades más jóvenes. Un libro que recomendar a adolescentes y jóvenes. **Marta Madejón Armas.**

Gestalt en la práctica. Propuestas y ejercicios

MARTÍN, A., Y MATESANZ, C.
(2023).

DESCLÉE DE BROUWER. 288 PÁGS.



Se trata de un libro nacido de la práctica clínica de los autores (psicóloga clínica y psicólogo sanitario) y tiene esa solidez que solo la experiencia (trabajo más reflexión) conlleva.

A juicio de sus autores, el libro tiene un carácter mixto (teórico-práctico). Por un lado, una primera parte, en la que se desarrollan conceptos relativos a la teoría de la Escuela Gestalt y, posteriormente, en un segundo apartado, ejercicios prácticos, un repertorio de 115 ejercicios prácticos.

«Nuestro deseo –señalan–, con la aportación de este libro, no es otro que el de motivar y facilitar la

labor a los psicoterapeutas, especialmente a los más noveles, a la hora de trabajar con grupos desde el enfoque humanista-fenomenológico-gestalt» (p. 22).

La obra cuenta además con una bibliografía muy actualizada.

Ángeles Martín es psicóloga clínica por la Universidad Complutense de Madrid. Se ha formado en Gestalt con Adriana Schnake, Francisco Huneeus y Claudio Naranjo (entre otros), en Psicoanálisis, ¿en Psicodrama? así como en otros enfoques terapéuticos y psicocorporales. En 1975 introduce la Terapia Gestalt en España y en 1976 crea el Instituto de Psicoterapia Gestalt, primer centro dedicado en exclusiva a esta técnica. Es miembro de honor, titular y didacta de la Asociación Española de Psicoterapia Gestalt.

Por su parte, Carlos Matesanz Pimentel es psicólogo general sanitario. Estudió en la Universidad Europea de Madrid y en la Universidad Oberta de Cataluña. Además de estar formado en Gestalt con Ángeles Martín, en Sistémica con Juan Carlos Calvo y en EMDR con Anabel González,

ha participado en programas como los Seminarios Insight y el SAT de Claudio Naranjo. Hasta la fecha viene colaborando en diferentes clínicas como psicoterapeuta, así como facilitador de grupos de desarrollo personal.

A los que en su día estudiamos psicología nos actualiza el conocimiento de esta veterana escuela de la Gestalt, pero a los profesionales de la psicología humanista que siguen esta escuela les plantea el reto de ejercitar y desarrollar estos ejercicios que son un tesoro que esta generación de veteranos gestaltistas confía a los jóvenes.

Juan Carlos Calvo, que prologa la obra, dice del libro que es «una buena brújula en este camino de auto experimentación y desarrollo de la conciencia, este libro nos sirve de gran apoyo, una hoja de ruta para indicarnos hacia dónde dirigir la mirada, qué técnicas nos puede ser útil en algún momento del proceso, y un conjunto de ejercicio y visualizaciones muy útiles a la hora de movilizar algún aspecto de la persona o del grupo» (p. 17).

José Luis Guzón Nestar.

No me llames ofendido

NICHOL, L. (2024).

LIBROS CÚPULA. 232 PÁGS.



Poco se puede añadir a las muy buenas críticas que ha recibido este libro de personas muy preparadas y reconocidas en este inmenso mundo que es el de la salud mental, tema principal de «No me llames ofendido».

En primer lugar, se podría hablar de la autora. Lucy Nichol incide, repetidamente, en la incalculable importancia que tiene la forma en la que tratamos a las personas desde su primerísima infancia y la de problemas que se podrían evitar si esto se tuviera en cuenta.

La autora, una persona realmente preparada, que ha escrito y publicado en innumerables medios de comunicación e infinitas instituciones y organizaciones benéficas de salud mental, consigue que el

interés, a raíz de su amplia formación, se vea incrementado.

Se podría comentar este ejemplar atendiendo a cuatro palabras: atractivo, amable, amplio y alarmante.

La portada, de primeras, resulta atractiva. La palabra «ofendido», resaltando sobre un lomo negro, es impactante. Pero, al fijarte mejor, y darte cuenta de las demás palabras, puedes entender la trascendencia del tema a tratar. Este título completo, «no me llames ofendido», que pretende romper los estereotipos y el estigma que existe hoy en día en torno a la salud mental, resulta irresistible para cualquiera que le interese el tema.

En sumatoria, el libro es amable. La autora hace una exposición de temas con los que pone en conocimiento al lector sobre una serie de cuestiones muy relevantes en la salud mental. A su vez, nunca abandona la perspectiva constructiva, que tanto caracteriza a este libro, para que se entiendan esos problemas con la intención de buscar soluciones.

Trata de poner las cosas en su sitio y diferenciar unos problemas de otros, dándoles nombre y apellido, haciendo gran hincapié en

la importancia del lenguaje. Saber ponerle nombre a cada problema mental y saber cómo tratar con una persona que padece alguna de estas enfermedades, es vital para evitar conceptos erróneos que crean una atmósfera de negatividad en torno a la salud mental que puede causar muchos prejuicios y perjuicios.

La amplitud de este libro abarca tantos temas que, aunque no se puedan tratar todos con toda la amplitud que necesitan, resulta casi una enciclopedia indispensable como texto de consulta que te da una idea general de un tema tan vasto y delicado como es el de la salud mental.

Es el último capítulo llamado «manicomios» el que podría ser catalogado como «alarmante» pudiendo causar desasosiego en el lector. Siempre puede existir en nuestra mente el recuerdo de la película «Alguien voló sobre el nido del cuco» y espeluznantes películas de terror que tratan sobre este tema.

El temor a los pacientes psiquiátricos resulta desafortunado pero real y actual. A su vez saca a la luz este debate, que desde luego existe, de si, en el caso de los pobres, los hospitales psiquiátri-

cos, son un cajón desastre en el que mantenerlos apartados de la sociedad.

Estos estigmas instalados alrededor de los manicomios y las personas que allí se tratan, tienen un gran impacto en las personas que necesitan acceder a esta atención especializada.

Ciertamente, aunque este capítulo no trata de argumentar que todos los hospitales psiquiátricos son lugares agradables, seguros y cómodos, recalca que, como casi todo en esta vida, hay buenos y malos y, la adjudicación de un adjetivo u otro, la mayoría de veces, depende del trato personal que se tenga con los pacientes y no de los pacientes en sí. Hay muchas clases de hospitales diferentes y cada uno habría que estudiarlo y juzgarlo de forma independiente.

Es un libro cargado de información realmente necesaria, pero a la vez cruda, lleno de buenas intenciones que intenta aportar una visión distinta de la salud mental y sus estereotipos, sirviendo además como diccionario de enfermedades psicológicas que debe, seguro, pertenecer a tu biblioteca personal. **M^a Belén Díez Rodríguez.**

Adicciones digitales en menores

RINCÓN, E. (COORD.). (2024).

PIRÁMIDE. 120 PÁGS.



El libro *Adicciones Digitales en Menores* ofrece una visión exhaustiva y actualizada sobre uno de los problemas más acuciantes en la era digital: las adicciones comportamentales en los menores. A través de sus páginas, el autor proporciona un análisis riguroso y detallado de los diferentes tipos de adicciones que pueden afectar a los jóvenes en la actualidad. Solo echo de menos una referencia más clara al actual uso de la IA, que se está convirtiendo en una nueva adicción en los que buscan nuevamente resultados inmediatos, recompensas con un mínimo de esfuerzo. Casi dopamina gratis.

La obra comienza con una definición clara y concisa de lo que se

entiende por adicciones comportamentales. Estas se caracterizan por la pérdida de control sobre ciertos comportamientos, llevándolos a extremos que interfieren en la vida cotidiana de los menores. El autor subraya que, aunque estas adicciones no impliquen el consumo de sustancias, sus consecuencias pueden ser igualmente perjudiciales.

Cada vez experimentamos en nuestras aulas las consecuencias de otro punto crucial tratado en el libro: es la adicción a las redes sociales. El autor examina cómo el uso excesivo de estas plataformas puede afectar negativamente la salud mental y emocional de los menores. Se destacan los mecanismos de recompensa y retroalimentación que fomentan el uso compulsivo y se proporcionan consejos para un uso saludable y equilibrado de las redes sociales.

En el tercer capítulo aborda la adicción a los videojuegos, un fenómeno cada vez más prevalente entre los jóvenes. Se exploran las razones que hacen a los videojuegos tan atractivos y adictivos, así como los síntomas y consecuencias de esta adicción. Además, se ofrecen estrategias y recomendaciones para padres y educadores sobre cómo abordar y prevenir este problema.

Como profesores universitarios enfrentamos el reto diario de mantener la atención de nuestros alumnos compitiendo con reclamo constante de los dispositivos móviles. El libro analiza cómo estos dispositivos, al estar constantemente accesibles, pueden convertirse en una fuente de adicción. Se discuten los efectos de su uso excesivo, desde la disminución del rendimiento académico hasta problemas de sueño y comportamiento. Resulta desalentador constatar los altos niveles de ansiedad que genera en muchos el hecho de no tener el móvil o pantallas accesibles.

Se profundiza también en los efectos perjudiciales del abuso de la tecnología a nivel psicológico y neurológico. Se mencionan problemas como la ansiedad, la depresión, el estrés y la falta de atención. Además, se analizan los cambios en la estructura y función del cerebro como resultado del uso excesivo de la tecnología, destacando cómo este puede afectar el desarrollo cognitivo y emocional de los menores.

Los autores no dejan de lado dos fenómenos alarmantes en el entorno digital: el *ciberbullying* y el *grooming*. A través de casos y estudios, se describen las dinámicas de estos problemas y se propo-

nen medidas de prevención y acción para proteger a los menores. El autor enfatiza la importancia de la educación y la concienciación en la lucha contra estas formas de acoso y explotación en línea.

La obra no se limita a constatar el estado de la cuestión, sino que aporta propuestas para la prevención y tratamiento de las adicciones digitales. Se abordan factores como la comunicación abierta y honesta entre padres e hijos, el establecimiento de límites claros y la promoción de actividades alternativas que fomenten el desarrollo saludable. También se destacan los roles de la escuela y la comunidad en la prevención de estas adicciones. También se ofrecen diversas técnicas y métodos para medir la adicción a la tecnología. Se incluyen cuestionarios, entrevistas y herramientas de seguimiento del uso de dispositivos. Además, se discuten los indicadores más comunes de adicción y cómo identificarlos en los menores.

El libro ofrece valiosas recomendaciones para los profesionales de la salud mental que trabajan con menores. Se sugieren enfoques terapéuticos específicos para tratar las adicciones digitales, así como estrategias para involucrar a la familia en el proceso de recupe-

ración. También se destacan la importancia de la formación continua y la actualización sobre las últimas investigaciones en este campo.

Finalmente, el libro proporciona una serie de recomendaciones prácticas para educadores y familias. Se ofrecen consejos sobre cómo fomentar un uso responsable de la tecnología en el hogar y en el aula, así como estrategias para intervenir de manera efectiva cuando se detectan signos de adicción. El autor subraya la importancia de la colaboración entre padres, profesores y otros profesionales en la creación de un entorno seguro y saludable para los menores.

En definitiva, este manual teórico-práctico de tan solo 115 páginas puede ser una lectura imprescindible para cualquier persona interesada en entender y enfrentar las adicciones digitales en los jóvenes. Con un enfoque claro, accesible y ameno, los autores, coordinados por Esther Rincón, ofrece herramientas y conocimientos esenciales para abordar esta problemática desde una perspectiva informada y proactiva muy útil tanto para educadores como para profesionales de la salud mental. **Luis Ángel Velado Gillén.**

Profes que marcan. Cómo construir una reputación de docente que deja huella

ROSSY, M. (2024).

LID. 162 PÁGS.



Victor Küppers, uno de los autores que está en la órbita de Miquel Rossy y que ha leído sus libros para apoyar y consolidar la publicación, dice que este libro está dirigido a profesionales de la docencia, «tanto para aquellos que quieren cambiar su rumbo profesional como los que buscan aportar más en el ámbito educativo». El abanico parece, pues, amplio. Con todo, es verdad que este tipo de libros suelen corregir la trayectoria ofreciendo ejemplos muy claros que ayudan a orientar en la dirección adecuada. En este sentido, también señala Küppers, que «el autor ofrece un completo manual, repleto de ejemplos reales y ejercicios prácticos, para gestio-

nar la marca personal y llegar a ser un profe que marca la diferencia, un profe con marca, inspirando a generaciones futuras e impulsando cambios positivos a través de la educación».

La obra consta de un epígrafe de agradecimientos, seis capítulos, conclusión, bibliografía y notas. El libro es desde luego un libro interactivo en el que se mezcla discurso académico con entrevistas, con citas, con elementos a los que en ocasiones se pide acceder a través de códigos QR.

¿Qué es la «marca personal del educador»? «Tu marca personal de educador es el reflejo en tu alumnado, de tu identidad –tu forma de ser, tus convicciones y tu propósito– a través de tu conducta coherente con esta» (p. 19). Tres elementos: el reflejo en el alumnado; de la identidad, la forma de ser (convicciones y finalidad) y a través de una conducta coherente con la identidad. Reunir estos tres elementos en una misma persona no es tarea fácil, pero es en cierto sentido la finalidad de esta obra.

Su autor es Miquel Rossy, filólogo y diseñador gráfico. Durante treinta años ha compaginado la docencia en secundaria y bachillerato con la gestión de las marcas de dis-

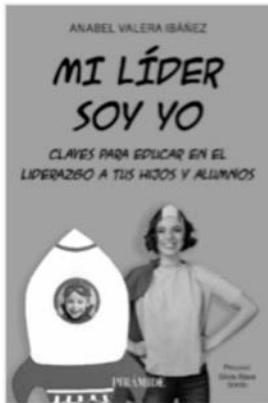
tintas escuelas y entidades vinculadas al mundo educativo. Ha creado identidades visuales institucionales, sobre todo, de fundaciones y entidades vinculadas al ámbito educativo, como Institució Familiar d’Educació, Fundació Educativa Teresa Guasch, Colegio Cisneros Alter, EASSE, Fundació Impuls, Colegio Diocesano San Ildefonso, entre otros. Ha publicado los libros *Tu escuela, una gran marca* (2016) y *El secreto del marketing educativo. El profesorado es la marca de la escuela* (2020). En la actualidad, colabora con los centros educativos para desarrollar el valor de su marca, a través de la potenciación de la marca personal del profesorado. Asesora a colegios e imparte charlas y conferencias a directivos y docentes. Difunde abundantes contenidos a través de su pódcast y su *blog brandingescolar.com*.

La máxima clásica de que «cada maestrillo tiene su librillo» (su contenido y trasfondo, la invitación a ser originales, eficaces y eficientes en las tareas docentes) se prolonga en los estudios de *branding* escolar, que hoy están de moda y del que *Profesores que marcan* puede ser un magnífico ejemplo. **José Luis Guzón Nestar.**

Mi líder soy yo. Claves para educar en el liderazgo a tus hijos y alumnos

VALERA IBÁÑEZ, A. (2024).

PIRÁMIDE. 204 PÁGS.



Descubre el líder que llevas dentro con *Mi líder soy yo*, una obra transformadora de Anabel Valera sobre el autoliderazgo, la autenticidad y la búsqueda incesante de la felicidad y la libertad. En estas páginas, la autora comparte no solo su conocimiento como maestra y madre, sino también su viaje personal hacia la autorrealización y cómo este camino la llevó a descubrir la fuerza del liderazgo propio. Este libro no solo te inspirará para tomar las riendas de tu vida y liderar tu propio camino, sino que también proporciona herramientas esenciales para aquellos que buscan influir positivamente en sus hijos y alumnos, enseñándoles el valor del autoliderazgo desde

una edad temprana. En cada capítulo del libro se realiza una exploración profunda de cómo podemos deshacernos de las cadenas que nos atan a patrones y creencias limitantes, permitiéndonos avanzar hacia una vida de plenitud y de felicidad genuina. En la obra se argumenta convincentemente que todos tenemos un líder intrínseco esperando a ser descubierto y desarrollado haciendo un meticuloso trabajo de introspección y autococonocimiento.

Mi líder soy yo es una invitación a embarcarse en un viaje de espeleología humana, cavando en las profundidades de nuestro ser para iluminar y fortalecer nuestras cualidades de liderazgo. Con ejercicios prácticos, historias inspiradoras y valiosas lecciones de vida, Anabel nos guía por este proceso con la delicadeza y la sabiduría que solo una madre y educadora con décadas de experiencia podría ofrecer. Sumérgete en la lectura de *Mi líder soy yo* y comienza a construir la vida de liderazgo, felicidad y libertad que mereces y deseas. Porque el auténtico liderazgo comienza al mirarnos en el espejo y reconocer que el líder que hemos estado buscando... somos nosotros mismos.

Anabel Valera Ibáñez es una maestra con más de veinte años de experiencia, *coach* pedagógica acreditada por la AECOPE, consultora de centros educativos y experta en liderazgo escolar. Licenciada en Humanidades por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), diplomada en Magisterio de Educación Primaria (UAB) y en Magisterio de Educación Infantil (Universitat Ramon Llull-Blanquerna). Su formación la complementó con un posgrado en Historia Moderna y Contemporánea (UAB), un posgrado en Didáctica del Patrimonio en la Universidad de Barcelona (UB), el título de la DEI (Universitat Ramon Llull-Blanquerna) y un máster en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). A lo largo de su carrera docente, ha tenido la oportunidad de impartir clase en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, y también de formar parte durante más de diez años de equipos directivos. Durante casi cuatro años se dedicó a la consultoría educativa y al *coaching* educativo, acompañando y formando a equipos directivos y claustros de profesores de escuelas de todo tipo a lo largo y ancho de la geografía

española, así como también de Latinoamérica, Filipinas y África. Toda esta experiencia le ha aportado una visión muy holística e integral de lo que es un centro educativo, sus necesidades, su liderazgo y su gestión. Como madre de familia numerosa vio la necesidad de formarse también en disciplina positiva para familias y para el aula.

Su libro más significativo es este: *Mi líder soy yo*. La obra es un estudio profundo sobre el liderazgo, que comienza por ser un liderazgo sobre uno mismo para continuar siendo una proyección de liderazgo sobre los demás.

En la obra aprendemos muchas cosas, entre otras que hay que aprender a sonreír y sonreír al modo clásico, con la sonrisa auténtica que proyecta arrugas en el entorno de los propios ojos (sonrisa de Duchenne, no sonrisa Pan American- Seligman, 2011) y que tiene múltiples beneficios: impacto positivo sobre el estado de ánimo, es el maquillaje natural más atractivo, ayuda a generar buen ambiente, aumenta la productividad, despierta la confianza y es un fármaco natural. Aprendamos a vivir, a sonreír, a auto liderar nuestra vida, que es un regalo. **José Luis Guzón Nestar.**

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán** a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association* (APA), 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

MÁSTERES UNIVERSITARIOS



Máster Universitario en **FORMACIÓN DEL PROFESORADO** de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas

- Ofertamos esta formación para la enseñanza en 3 especialidades:
 - Educación Física
 - Orientación Educativa
 - Lengua Extranjera (Inglés)



Máster Universitario en **PSICOPEDAGOGÍA**

MÁS INFORMACIÓN





Nº 52

TEMA CENTRAL

Irrupción de la inteligencia artificial en Educación Superior
The Emergence of Artificial Intelligence in Higher Education

Inteligencia artificial en la docencia universitaria: ¿un nuevo aliado?
Artificial Intelligence in University Teaching: A New Ally?

Inteligencia artificial y evaluación en contextos universitarios: una revisión de los últimos avances
Artificial Intelligence and Assessment in University Contexts: A Review of Recent Advances

La inteligencia artificial y su impacto en la docencia e investigación
Artificial Intelligence and its Impact on Teaching and Research

ARTÍCULOS

Formación en competencias digitales: uso de bases de datos académicas para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado
Training in Digital Competencies: Using Academic Databases for the Completion of Final Degree Projects

La escritura en trabajos académicos
Writing in academic papers

Prevención de la transmisión de la violencia paterno-filial en contextos de violencia de género: *Kintsukuroi*
Preventing the Transmission of Parent-Child Violence in Contexts of Gender-Based Violence: Kintsukuroi

Expresión corporal y lenguaje no verbal para el fortalecimiento de la comunicación asertiva, en niños de 10-12 años en riesgo de exclusión social
Body Expression and Non-Verbal Language to Strengthen Assertive Communication in Children Aged 10-12 at Risk of Social Exclusion

RESEÑAS

