

The background is a complex, abstract composition. It features a dark blue and green color palette. On the left, there are silhouettes of gears and a large, stylized letter 'A' in a light green color. On the right, there is a scale of justice with a black pan and a silver chain. The overall aesthetic is technical and academic.

Almudena Martínez Gimeno
Alicia Jaén Martínez
Luisa Torres Barzabal (coords.)

Investigación aplicada en Educación Social

Estrategias didácticas
para el cambio

Investigación aplicada en Educación Social

Estrategias didácticas para el cambio

Almudena Martínez Gimeno,
Alicia Jaén Martínez
y Luisa Torres Barzabal (coords.)

Investigación aplicada en Educación Social

Estrategias didácticas para el cambio

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Investigación aplicada en Educación Social. Estrategias didácticas para el cambio*

Primera edición: mayo de 2026

© Almudena Martínez Gimeno, Alicia Jaén Martínez y Luisa Torres Barzabal (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-322-4

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

Sumario

1. Investigación aplicada en educación social: estrategias didácticas para el cambio. A modo de introducción 9
ALMUDENA MARTÍNEZ GIMENO; ALICIA JAÉN MARTÍNEZ;
LUISA TORRES BARZABAL
2. Uso de chatbots con inteligencia artificial en el contexto universitario. 15
ESTHER FERNÁNDEZ MÁRQUEZ; ELOY LÓPEZ MENESES
3. Los libros cartoneros como artefacto de una propuesta de aprendizaje basada en proyectos que aborda la salud y los cuidados desde los relatos situados de mujeres. 27
ESPERANZA JORGE BARBUZANO; INMACULADA ANTOLÍNEZ DOMÍNGUEZ
4. Elaboración de informes por educadores y educadoras sociales en el contexto educativo: procedimientos y prácticas eficaces 43
MIGUEL BALDOMERO RAMÍREZ FERNÁNDEZ; NURIA FALLA FALCÓN; ELOY LÓPEZ MENESES
5. Metodología de supervisión de los educadores sociales en el contexto educativo: perspectivas y desafíos 59
MIGUEL BALDOMERO RAMÍREZ FERNÁNDEZ; NURIA FALLA FALCÓN; ELOY LÓPEZ MENESES

6. Educación para el Desarrollo: un análisis cualitativo de la realidad educativa en los planes de estudios de las universidades públicas de Andalucía	77
MARÍA DE LOS ÁNGELES ROMERO-GÓMEZ; JUAN AGUSTÍN MORÓN-MARCHENA; DAVID COBOS-SANCHÍZ	
Autoría	95

Investigación aplicada en educación social: estrategias didácticas para el cambio. A modo de introducción

ALMUDENA MARTÍNEZ GIMENO

ALICIA JAÉN MARTÍNEZ

LUISA TORRES BARZABAL

La investigación aplicada en el ámbito de la Educación Social se caracteriza por su vocación transformadora, orientada fundamentalmente a intervenir sobre la realidad social para mejorarla. A diferencia de la investigación básica, su objetivo no es ampliar el conocimiento teórico de forma abstracta, sino encontrar soluciones prácticas a problemas reales. En este sentido, se constituye como una herramienta clave para el educador y la educadora social, que trabajan de forma directa con colectivos vulnerables, comunidades y contextos diversos.

La investigación aplicada es la clave para conectar el conocimiento científico con la intervención social transformadora. Esta aproximación permite una interacción directa entre el conocimiento y la práctica, lo que refuerza la relevancia y utilidad de los hallazgos.

Esta metodología se sustenta en un ciclo de reflexión, acción e investigación, donde los sujetos implicados no solo son observados, sino que participan de forma activa en la definición de los problemas y en la formulación de las soluciones. Esta perspectiva fomenta una educación social dialógica, crítica y comprometida con el cambio. En línea con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción es una forma de investigación que conecta

la práctica con la producción de conocimiento, lo que fomenta el empoderamiento de los participantes.

Por otro lado, la innovación educativa implica el rediseño consciente de estrategias, metodologías y herramientas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la Educación Social, innovar significa adaptar los recursos didácticos a las necesidades del contexto, utilizando herramientas contemporáneas como la inteligencia artificial (IA), la realidad aumentada (RA) o las plataformas digitales.

La IA, en particular, está comenzando a desempeñar un papel clave en la personalización del aprendizaje. A través de algoritmos y sistemas inteligentes, es posible identificar ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, generando itinerarios formativos adaptados. Esto es especialmente útil en contextos de vulnerabilidad, donde los ritmos de aprendizaje tradicionales muchas veces excluyen a quienes no se ajustan a ellos (Piazuelo y Bermejo-Malumbres, 2023).

Una de las estrategias más potentes en Educación Social es el Aprendizaje-Servicio (ApS), un método que une el aprendizaje académico con el compromiso social. Los proyectos ApS permiten a estudiantes y comunidades trabajar juntos para identificar problemas y construir soluciones, mientras se desarrollan competencias y valores de ciudadanía global.

Otra herramienta valiosa es la gamificación, que transforma actividades educativas en experiencias motivadoras a través del juego. Combinada con la IA y el aprendizaje personalizado, puede potenciar el desarrollo emocional, social y cognitivo de los participantes, y por tanto generar experiencias de aprendizaje significativas.

La incorporación de la IA en los procesos de investigación educativa también abre nuevos horizontes. Plataformas de análisis de datos, sistemas de retroalimentación automática y chatbots educativos permiten recoger información en tiempo real sobre las intervenciones, lo que facilita la toma de decisiones basada en evidencias.

La IA también puede democratizar la investigación, al facilitar el acceso a datos, categorizar la información y promover el análisis colaborativo. En Educación Social, esto significa que tanto es-

tudiantes como colectivos sociales pueden involucrarse de forma más activa en la generación de conocimiento. Según Simó (2023), esto es posible si se promueve una simbiosis entre sistemas de aprendizaje automático y enfoque interseccional, alcanzando una inteligencia artificial que contribuya a visibilizar realidades diversas y colectivos vulnerables.

Por último, pero no menos importante, integrar la perspectiva de género en la investigación aplicada implica analizar las desigualdades estructurales entre mujeres y hombres, así como las identidades no binarias, para transformar los marcos que perpetúan dichas inequidades. En Educación Social, esto se traduce en visibilizar las violencias de género, promover la igualdad y trabajar desde una ética feminista.

Estrategias didácticas basadas en IA, por ejemplo, si no se desarrollan desde un enfoque crítico, pueden reproducir y amplificar los sesgos existentes. Fernández (2024) advierte que la inteligencia artificial perpetúa estereotipos de género y raza, ya que apenas aprende de las mujeres como productoras de contenido. Por ello, es esencial incorporar principios de equidad y diversidad en su diseño y aplicación.

En este mismo sentido, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) promueve un aprendizaje que contribuya a la justicia social, la sostenibilidad ambiental y el bienestar global. En este marco, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se convierten en una guía para orientar las estrategias educativas hacia metas comunes.

El ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 5 (igualdad de género) están ligados de forma intrínseca. La investigación aplicada en Educación Social permite identificar barreras estructurales, diseñar intervenciones innovadoras y evaluar su impacto, siempre desde una óptica de justicia y derechos humanos (Sánchez Malcolm, 2023).

Como conclusión, entendemos que las estrategias didácticas en Educación Social deben estar orientadas a transformar realidades. Esto implica métodos activos, participativos y críticos, como el ApS, el aprendizaje basado en proyectos, la investigación-acción y el uso de entornos digitales inclusivos.

Diseñar estas estrategias requiere un diagnóstico participativo, la cocreación de materiales, la implementación flexible y una evaluación formativa que no solo mida resultados, sino también procesos y aprendizajes cualitativos.

Desde este enfoque proponemos el siguiente trabajo, que compila una serie de experiencias de investigación metodológica aplicada en el entorno universitario, en el campo de las Ciencias Sociales en general y de la Educación Social en particular:

- Uso de chatbots con inteligencia artificial en el contexto universitario.
- Los libros cartoneros como artefacto de una propuesta de aprendizaje basado en proyectos que aborda la salud y los cuidados desde los relatos situados de mujeres.
- Elaboración de informes por educadores y educadoras sociales en el contexto educativo: procedimientos y prácticas eficaces.
- Metodología de supervisión de los educadores sociales en el contexto educativo: perspectivas y desafíos.
- Educación para el Desarrollo: un análisis cualitativo de la realidad educativa en los planes de estudios de las universidades públicas de Andalucía.

La investigación aplicada en Educación Social es una herramienta poderosa para impulsar transformaciones concretas, sostenidas y con impacto. Este modelo permite a estudiantes, docentes y comunidades ser protagonistas del cambio y desarrollar conciencia crítica, competencias digitales y compromiso social.

Integrar la inteligencia artificial, la perspectiva de género, la innovación educativa y la educación para el desarrollo nos permite construir propuestas didácticas al servicio de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

Referencias bibliográficas

Fernández Álvarez, L., y Murillo Ávila, J. (2023). Perspectiva de género en la comunicación de la ciencia. En B. León-Anguiano, C. Moreno

- y C. Refojo (Eds.), *Informando de ciencia con ciencia* (pp. 67-84). Debate.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Piazuelo Rodríguez, I., y Bermejo Malumbres, E. (2023). Atender a la diversidad en secundaria desde las especialidades del área de ciencias sociales: una investigación-acción. En M. del Mar Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, Á. Martos Martínez, P. Molina Moreno y S. Fernández Gea (Coords.), *Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en Educación, Arte y Humanidades* (pp. 123-130). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Simó Soler, E. (2023). Retos jurídicos derivados de la inteligencia artificial generativa. *InDret*, 2023, núm. 2. doi:10.31009/InDret.2023.i2.11

Uso de chatbots con inteligencia artificial en el contexto universitario

ESTHER FERNÁNDEZ MÁRQUEZ
ELOY LÓPEZ MENESES

1. Introducción

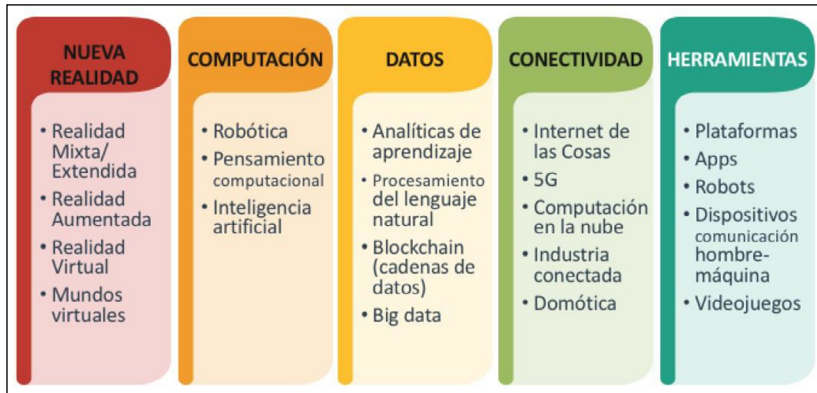
Las tecnologías han revolucionado el mundo tal como lo conocíamos antes de su uso y su aplicabilidad en la vida diaria (Blas-Padilla, 2022). Este uso también se ha extendido al ámbito educativo y ha transformado la forma en que se aprende y se enseña hoy (Vázquez-Cano *et al.*, 2021; Cañete *et al.*, 2022). Además, los portátiles y los teléfonos móviles, cada vez más accesibles para los jóvenes, han ido evolucionando hasta adquirir la capacidad de navegar por Internet de forma eficiente, pudiendo hacer uso de todos los recursos formativos que proporciona internet (López-Quintero, 2019).

Hoy en día, existen diversas aplicaciones tecnológicas en el ámbito educativo, algunas de ellas volubles y cambiantes con el tiempo. En este sentido, Prendes-Espinosa y Cerdán (2021) elaboran un breve catálogo de tecnologías emergentes en educación (figura 2).

En la actualidad, la influencia de la inteligencia artificial en el ámbito educativo ha experimentado un aumento significativo, en especial con el desarrollo de aplicaciones avanzadas. Un ejemplo de esta tendencia emergente en la investigación de la IA es la capacidad para detectar y reconocer vídeos en línea o imágenes de cámaras en tiempo real. En este contexto, la identificación au-

tomática, gracias a las tecnologías de inteligencia artificial, de un extenso conjunto de vídeos del aula con las actividades de los educadores y educadoras y estudiantes contribuye de forma notable a elevar la calidad de la educación (Sharma *et al.*, 2021).

Figura 1. Tecnologías avanzadas



Fuente: Prendes-Espinosa y Cerdán (2021, p. 38).

2. La inteligencia artificial y los chatbots como transformadores de las ecologías de aprendizaje

En las últimas décadas, la inteligencia artificial (IA) ha experimentado un rápido crecimiento y ha transformado diversas áreas de la sociedad. La IA se ha posicionado a la vanguardia de campos de investigación que van desde la medicina y la robótica hasta la educación y la conducción autónoma. En términos generales, la inteligencia artificial se refiere a la capacidad de un sistema informático para imitar el comportamiento del cerebro humano. Esto implica recibir información en forma de datos externos, aprender mediante entrenamiento y, sobre la base de ese aprendizaje, lograr los objetivos para los que fue diseñado (Brazdil y Jorge, 2021).

Asimismo, resulta muy interesante para optimizar los procesos formativos la utilización de los chatbots y asistentes virtuales basados en el procesamiento del lenguaje natural. Estos son programas

basados en inteligencia artificial que permiten la interacción de persona a máquina basada en código escrito u oral (Colace *et al.*, 2018; Bailey, 2019; Fryer *et al.*, 2019). También, los chatbots se ajustan a los patrones de comunicación móvil entre los estudiantes y pueden basarse en la comprensión de las necesidades de los usuarios y usuarias de los servicios de chat existentes (Vincze, 2017). En este sentido, varios estudios muestran que los chatbots pueden apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una variedad de disciplinas, como Matemáticas (Grossman *et al.*, 2019), Inglés y Ciencias (Bailey, 2019), Pedagogía (Huang *et al.*, 2019; Vázquez-Cano *et al.*, 2021), Tecnología educativa (Liu *et al.*, 2019) y pruebas de *software* (Paschoal *et al.*, 2019).

De igual manera, la IA en el ámbito formativo puede apoyar el aprendizaje colaborativo, representando al docente, estableciendo equipos y construyendo un itinerario de aprendizaje personal con cada estudiante (Istrate, 2019). También asesora en los servicios bibliotecarios, lo que mejora las habilidades de búsqueda de información y recursos necesarios para ayudar y orientar a los usuarios y usuarias. En consecuencia, ya forma parte de los centros educativos, pues introduce nuevas herramientas y ayuda en la planificación de sus recursos (Chatterjee y Bhattacharjee, 2020), crea itinerarios personalizando contenidos educativos para los estudiantes (Kim y Kim, 2020; Xiao y Yi, 2020) y valora y evalúa la calidad de la enseñanza (Liu, Feng y Wang, 2020). En la educación superior, la IA puede implicar nuevas tendencias como el aprendizaje personalizado, el análisis del rendimiento académico, análisis del aprendizaje, tutores inteligentes y organización eficiente del campus universitario (Cox *et al.*, 2019). Además, esta tecnología emergente permite la personalización de las lecciones individuales, de modo que se tomen decisiones sobre la trayectoria de aprendizaje de un estudiante individual y el contenido, o bien puede emplearse para crear realidades virtuales auténticas, entornos digitales de aprendizaje lúdicos o entornos virtuales supervisados por tutores virtuales (Pérez *et al.*, 2017). Sin embargo, el uso de esta tecnología emergente trae consigo una serie de desafíos que deberán solucionarse, como la privacidad de los usuarios y usuarias, ya que

algunas empresas comerciales acumulan enormes cantidades de datos del usuario en apariencia para personalizar su experiencia, pero también para dirigir el marketing, y plantean complejas cuestiones relacionadas con la manipulación, la privacidad personal y el consentimiento (Cox *et al.*, 2019). A su vez, Tsai y Gasevic (2017) identifican otro desafío: la falta de estrategias institucionales que consideren también el contexto cultural, económico, político y técnico de cada institución para establecer una analítica de aprendizaje en las instituciones. Otra importante preocupación es el sesgo: hasta qué punto se puede confiar en la IA para tomar decisiones justas (Campolo *et al.*, 2017), o bien, en concordancia con Cox *et al.* (2019), dada la complejidad de los algoritmos, ¿cómo pueden los sistemas de IA ser transparentes si su funcionamiento no se puede entender?

En el contexto de la inteligencia artificial, los recientes avances en modelos de lenguaje de gran escala, conocidos como chatbots y basados en ella, están impulsando un cambio innovador en el ámbito formativo. Uno de los ejemplos más interesantes es ChatGPT, desarrollado por OpenAI. En el momento de la redacción de este capítulo, la compañía anunció el lanzamiento de GPT-4o, una versión mejorada del modelo GPT-4 que permite interacciones multimodales, integrando procesamiento de voz, texto e imágenes de manera simultánea. No obstante, ChatGPT no es el único modelo de IA generativa que influye en la actualidad en el escenario educativo. Otros sistemas como Gemini, Perplexity, Claude, Mixtral y Llama, entre otros, también evidencian su potencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En particular, el potencial de ChatGPT para procesar grandes cantidades de datos y aprender de las interacciones de los usuarios y usuarias lo convierte en un recurso beneficioso para los y las estudiantes (Romero-Rodríguez *et al.*, 2023). En este sentido, los chatbots o *conversational bots* son programas basados en inteligencia artificial que permiten la interacción persona-máquina basada en código escrito u oral (Ho *et al.*, 2018; Bailey, 2019; Fryer *et al.*, 2019). Es decir, son programas de inteligencia artificial capaces de generar una conversación concreta con personas,

a través del procesamiento del lenguaje natural (Zeni *et al.*, 2019). Son accesibles a muchas personas, gracias a la capacidad de interactuar mediante voz y texto (Fadhil y Gabrielli, 2017).

Por último, la inteligencia artificial transforma de manera sostenible los procesos educativos en todas las etapas. En consecuencia, no solo ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza, sino también para la administración y gestión de las instituciones educativas (Renz y Hilbig, 2020). En concordancia con Vázquez-Cano (2021), la educación del siglo XXI debe adaptar sus principios a las nuevas realidades sociales y tecnológicas del momento, y buscar soluciones y propuestas que, en última instancia, tengan como objetivo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de las habilidades y conocimientos que los estudiantes de hoy necesitan para tener éxito en su vida personal, profesional, y también en términos de ciudadanía.

3. Escenario del estudio

En el presente estudio han participado un total de 113 estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide, que se encuentran cursando sus estudios en el presente año académico 2023/2024, de los cursos 1.º, 2.º y 3.º de las especialidades de Grado en Educación Social, Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social, y Doble Grado en Sociología y Trabajo Social, analizando el uso de chatbots con inteligencia artificial y las percepciones que poseen sobre ellos.

Durante el curso académico 2023/24 se aplicó el cuestionario «Uso de chatbots con inteligencia artificial» USOCHATIA® (Marca en trámite: 4235470), constituido por 32 ítems categorizados en las siguientes dimensiones:

- Uso que se realiza de los chatbots con inteligencia artificial.
- Formación relacionada con el uso de chatbots con inteligencia artificial en la universidad.
- Percepciones sobre los chatbots con inteligencia artificial.

Por último, la versión española fue desarrollada y sometida a prueba por investigadores e investigadoras del grupo de investigación EduInnovagogía® (HUM-971). Su URL es: <https://forms.gle/qsdj9wC1tY7FaigR7>

4. Resultados

Una vez analizados los datos, obtenemos que mayoritariamente es un recurso cuyo uso se encuentra muy extendido (93 % del alumnado lo utiliza frente al 7 % que no hace uso de él). Predominan las consultas a ChatGPT por parte del 98 % del alumnado que ha manifestado usar estos chatbots, de forma preferente desde el PC, sobre todo las relacionadas con el ámbito académico y formativo, y llegan a considerar muy beneficiosa su utilidad.

Sin embargo, la formación en este ámbito en el contexto universitario no se encuentra muy extendida, puesto que tan solo el 16 % de los estudiantes manifiestan haber recibido formación adecuada para un uso efectivo y responsable de los chatbots con inteligencia artificial. El 84 % restante asegura no haber recibido ningún tipo de formación. El 96 % considera que la universidad debería facilitarla para usarlos con el objetivo de obtener información académica relevante (77,88 %), ser capaces de valorar la precisión y confiabilidad de las respuestas (73,45 %), personalizarlos y adaptarlos a las necesidades propias (65,48 %), ser competentes para integrarlos de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje (61,68 %) y optimizar su uso en la resolución de problemas académicos específicos (67,26 %), de forma principal.

Este alumnado valora sobre todo la posibilidad de acceder a información relevante de manera muy rápida (90 %) y el ahorro de tiempo para obtener respuestas, por su inmediatez (73 %), lo que concuerda con los beneficios señalados, entre los que destacan la consideración de las citadas respuestas rápidas y precisas (86 %), la disponibilidad horaria (69 %) y el acceso a información actualizada (57 %). Además, ofrecen la ventaja de que su integración en los diferentes elementos curriculares en la mayoría de las ocasiones no supone una dificultad considerable.

No obstante, hay que tener presentes sus limitaciones, sobre todo la necesidad de disponer de conexión a internet o el hecho de que no comprendan bien preguntas complejas o ambiguas (58%), así como la ausencia de interacción humana y empatía (56%), entre otros factores.

Otro de los aspectos analizados se refiere a las aportaciones académicas y formativas de los chatbots con inteligencia artificial. La mayoría está de acuerdo o muy de acuerdo con su uso para las actividades académicas (83,19%), la idoneidad de las respuestas (76,11%), la necesidad de su incorporación en las facultades (70,8%), adaptación a las necesidades (63,71%), aplicabilidad a cualquier materia (61,95%) y mejora de competencias de investigación y análisis de datos (61,06%).

En su mayoría la recomendarían a otros estudiantes (74,33%), ya que un 68,14% valora su interacción con la inteligencia artificial como una experiencia positiva o muy positiva, y consideran que puede influir en su futuro profesional de manera positiva o muy positiva (62,83%).

5. Conclusiones

Más allá de la necesidad de contar con plataformas, metodologías y contenidos adaptados a la educación a distancia en el contexto de futuras crisis sanitarias, resulta evidente que el mundo digital ofrece infinitas opciones a los educadores y educadoras en el ámbito social: aumenta la motivación en los estudiantes, potencia la comunicación multimedia, invita a la experimentación y a la inmersión en mundos temáticos por la vía de la interactividad y, además, favorece la comunicación, el trabajo colaborativo y la creación de comunidades virtuales. Todo ello, aplicado de forma óptima al proceso de enseñanza-aprendizaje, supone una valiosa fuente de recursos para los profesionales de la educación (López-Meneses *et al.*, 2021). A su vez, los recursos digitales pueden facilitar la necesaria colaboración entre el profesorado y está demostrada su potencialidad para evitar el aislamiento y fomentar el éxito en el desarrollo profesional, por ejemplo, a través de

redes sociales o comunidades de aprendizaje. Por otro lado, los recursos digitales no solo favorecen, sino que amplían los escenarios de aprendizaje, en un continuo que va desde los entornos más formales hasta los informales (López-Meneses, 2020).

Hoy en día, las tecnologías emergentes desempeñan un papel fundamental en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación no se limita a ser un simple producto, sino que es un proceso en el que el aprendizaje va más allá de la simple adquisición de conocimientos. En este sentido, la inteligencia artificial emerge como una nueva tecnología con un gran potencial en el campo de la educación, ya que los sistemas basados en IA podrían fomentar el aprendizaje personalizado, adaptándose a las necesidades e intereses de cada estudiante (García-Peña, Mora-Marcillo y Ávila-Ramírez, 2020).

La implementación de la inteligencia artificial en la educación ha tenido un impacto significativo, evidenciado por mejoras en la eficiencia del proceso educativo, la promoción del aprendizaje global, la personalización del aprendizaje, la creación de contenidos más inteligentes y la optimización de la gestión educativa en términos de efectividad y eficiencia (Jara y Ochoa, 2021).

En última instancia, las instituciones universitarias españolas deben seguir invirtiendo en la formación docente orientada a las tecnologías emergentes para el desarrollo de una ciudadanía sostenible.

6. Referencias bibliográficas

- Bailey, D. (2019). Chatbots as conversational agents in the context of language learning. En *Proceedings of the Fourth Industrial Revolution and Education* (pp. 32-41). Daejeon, South Korea.
- Blas-Padilla, D. (2022). *Diseño e implementación de un material en Realidad Aumentada para la formación en Educación Secundaria*. [Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide.
- Brazdil, P., y Jorge, A. (2021). *Progress in Artificial Intelligence: Knowledge Extraction, Multi-Agent Systems, Logic Programming, and Constraint Solving*. Springer.

- Campolo, A.; Sanfilippo, M.; Whittaker, M.; Crawford, K., y Selbst, A. (2017). *AI now 2017 report*. https://ainowinstitute.org/AI_Now_2017_Report.pdf
- Chatterjee, S., y Bhattacharjee, K. K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education: A quantitative analysis using structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10159-7>
- Colace, F.; Santo, M. D.; Lombardi, M.; Pascale, F.; Pietrosanto, A., y Lemma, S. (2018). Chatbot for e-learning: A case of study. *International Journal of Mechanical Engineering and Robotics Research*, 7(5), 528-533. <https://doi.org/10.18178/ijmerr.7.5.528-533>
- Cox, A.; Pinfield, S., y Rutter, S. (2019). The intelligent library: Thought leaders' views on the likely impact of artificial intelligence on academic libraries. *Library Hi Tech*, 37(3), 418-435.
- Fadhil, A., y Gabrielli, S. (2017). Addressing challenges in promoting healthy lifestyles: the AI-chatbot approach. In *Proceedings of the 11th EAI international conference on pervasive computing technologies for healthcare* (pp. 261-265). <https://doi.org/10.1145/3154862.3154914>
- Fryer, L. K.; Nakao, K., y Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest, and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023>
- García-Peña, V.R.; Mora-Marcillo, A.B., y Ávila-Ramírez, J.A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6, 648-666.
- Grossman, J.; Lin, Z.; Sheng, H.; Wei, J. T.-Z.; Williams, J. J., y Goel, S. (2019). *MathBot: Transforming online resources for learning math into conversational interactions*. <http://logical.ai/story/papers/mathbot.pdf>
- Ho, A.; Hancock, J., y Miner, A. S. (2018). Psychological, relational, and emotional effects of self-disclosure after conversations with a chatbot. *Journal of Communication*, 68(4), 712-733. <https://doi.org/10.1093/joc/jqy026>
- Huang, W.; Hew, K. F., y Gonda, D. E. (2019). Designing and evaluating three chatbot enhanced activities for a flipped graduate. *International Journal of Mechanical Engineering and Robotics Research*, 8(5), 813-818. <https://doi.org/10.18178/ijmerr.8.5.813-818>

- Istrate, A. M. (2019). The Impact of the Virtual Assistant (VA) on Language Classes. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (vol. 1, pp. 296-301). "Carol I" National Defense University, Bucharest.
- Jara, I. y Ochoa, J. (2021). *Usos Y Efectos de la Inteligencia Artificial en la Educación. Sector Social División Educación*. <https://ie42003cgalbarra.cin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV331012022134652.pdf>
- Kim, W. H., y Kim, J. H. (2020). Individualized AI Tutor Based on Developmental Learning Networks. *IEEE Access*, 8, 27927-27937. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2972167>
- Liu, C.; Feng, Y., y Wang, Y. (2020). An innovative evaluation method for undergraduate education: An approach based on BP neural network and stress testing. *Studies in Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739013>
- Liu, Q.; Huang, J.; Wu, L.; Zhu, K., y Ba, S. (2019). CBET: Design and evaluation of a domain-specific chatbot for mobile learning. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00666-x>
- López-Meneses, E. (2020). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la praxis universitaria*. Ediciones Octaedro.
- López-Meneses, E.; Bernal-Bravo, C.; Burgos, C., y Luque, A. (2021). *La educación en tiempos de pandemia*. Dykinson.
- López-Quintero, J. L.; Pontes, A., y Varo, M. (2019). Las TIC en la enseñanza científico-técnica hispanoamericana: Una revisión bibliográfica. *Digital Education Review*, 35, 229-243. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.229-243>
- Paschoal, L. N.; Turci, L. F.; Conte, T. U., y Souza, S. R. S. (2019). Towards a conversational agent to support the software testing education. *Proceedings of the XXXIII Brazilian Symposium on Software Engineering*, 57-66. Curitiba, Brazil.
- Pérez, S.; Massey-Allard, J.; Butler, D.; Ives, J.; Bonn, D.; Yee, N., y Roll, I. (2017). Identifying productive inquiry in virtual labs using sequence mining. En *International Conference on Artificial Intelligence in Education*, (pp. 287-298). Springer.
- Prendes-Espinosa, M. P., y Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>

- Renz, A., y Hilbig, R. (2020). Prerequisites for artificial intelligence in further education: identification of drivers, barriers, and business models of educational technology companies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17 (14), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00193-3>
- Romero-Rodríguez, J.; Ramírez-Montoya, M.; Buenestado-Fernández, M., y Lara-Lara, F. (2023). Use of ChatGPT at University as a Tool for Complex Thinking: Students' Perceived Usefulness. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 323-339. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1458>
- Sharma, V.; Gupta, M.; Kumar, A., y Mishra, D. (2021). EduNet: A New Video Dataset for Understanding Human Activity in the Classroom Environment. *Sensors*, 21, 5699. <https://doi.org/10.3390/s21175699>
- Tsai, Y.S., y Gasevic, D. (2017). Learning analytics in higher education Challenges and policies: A review of eight learning analytics policies. *The Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference*. Vancouver.
- Vázquez-Cano, E.; López-Meneses, E.; Gómez-Galán, J., y Parra-González, M. E. (2021). Prácticas universitarias innovadoras sobre las ventajas educativas y desventajas de los entornos MOOC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.422141>
- Vázquez-Cano, E.; Mengual-Andrés, S., y López-Meneses, E. (2021). Chatbot to improve learning punctuation in Spanish and to enhance open and flexible learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 33, 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00269-8>
- Vincze, J. (2017). Virtual reference librarians (Chatbots). *Library Hi Tech News*, 34(4), 5-8.
- Xiao, M., y Yi, H. (2020). Building an efficient artificial intelligence model for personalized training in colleges and universities. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(2), 350-358. <https://doi.org/10.1002/cae.22235>
- Zeni, J.; Da Costa, C., y Da Rosa Righi, R. (2019). Survey of conversational agents in health. *Expert Systems with Applications*, 129, 56-67. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.03.054>

Los libros cartoneros como artefacto de una propuesta de aprendizaje basada en proyectos que aborda la salud y los cuidados desde los relatos situados de mujeres

ESPERANZA JORGE BARBUZANO
INMACULADA ANTOLÍNEZ DOMÍNGUEZ

1. Introducción

En un contexto como el actual, caracterizado por lo que viene denominándose «colapso civilizatorio y crisis de cuidados», la educación para la salud (EpS) y la educación para el desarrollo sostenible (EpDS), en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y la Agenda 2030, emergen con gran interés y, por tanto, con gran relevancia para la formación de futuros educadores y educadoras sociales. Así, el propio *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* señalaba, dentro de los perfiles, la importancia de la EpS, y se menciona la cooperación para el desarrollo como uno de sus ámbitos de intervención.

Es este el marco de la asignatura «Programas de intervención en salud, prevención y promoción en el ámbito de la Educación para el Desarrollo», optativa de 4.º curso del Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. En ella se propone el desarrollo de contenidos básicos en el ámbito de la EpS desde la perspectiva de la EpD. Para ello, plantea la adquisición

de varias competencias básicas y específicas, así como particulares, que son planteadas de la siguiente forma:

- Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de la realidad mundial y el desarrollo desde el punto de vista de la EpS.
- Potenciar una actitud crítica y positiva ante dicha realidad.
- Diseñar didácticamente planes, programas, proyectos y acciones de EPD.
- Obtener un conocimiento de la situación de la EPD a escala internacional desde el conocimiento y estudio de buenas prácticas.
- Propiciar una reflexión y posicionamiento ético ante la educación.

Atendiendo a lo expuesto, el presente capítulo se propone describir la propuesta metodológica seguida en esta asignatura durante el curso 2023-24 para la adquisición de dichas competencias dados los retos actuales. Así, en un primer apartado abordaremos una aproximación a las coordenadas conceptuales que hemos considerado como centrales de la asignatura. El segundo se centrará en las bases teóricas y metodológicas de los libros cartoneros. El tercero desarrollará de forma específica la propuesta pedagógica, y cerraremos el capítulo con algunas conclusiones de interés sobre esta asignatura en la formación de futuros educadores y educadoras sociales ante la actual crisis de cuidado de la vida interdependiente.

2. Coordenadas conceptuales

2.1. La educación para la salud (EpS) en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EpDS)

La EpS se asienta en dos derechos fundamentales reconocidos en la Constitución española (artículos 27 y 43): el derecho a la educación y el derecho a la salud. Sin embargo, no puede entenderse el concepto como una suma de ambas cuestiones, sino que, se-

gún Valadez, Villaseñor y Alfaro (2004), la EpS ha tenido un desarrollo teórico propio en varias etapas.

La primera se subdivide a su vez en dos enfoques, uno más centrado en el protagonismo de los y las profesionales de la salud para el cuidado de las personas, y otro donde se concibe la EpS como una serie de intervenciones destinadas a facilitar cambios en la conducta y estilos de vida. Ambas perspectivas, señalan los autores, parten de una «concepción del proceso salud-enfermedad como un fenómeno biológico e individual, y ubican los problemas de salud en los individuos, situando en la conducta su solución, con una nula o escasa atención a las condiciones sociales» (Valadez, Villaseñor y Alfaro, 2004, p. 46). En esta etapa, el proceso educativo en salud responde a una lógica vertical de transmisión del conocimiento experto a personas que lo reciben de forma pasiva.

La segunda etapa incorpora los factores sociales, ambientales y de desigualdad en el análisis de las condiciones de salud de las personas y comunidades. Desde este enfoque, se considera «la educación para la salud como un recurso que no solo afecta a cuestiones pedagógicas, sino sociales, económicas y políticas, que contempla una perspectiva de búsqueda participativa» (Valadez, Villaseñor y Alfaro, 2004, p. 47). Desde esta segunda perspectiva, el objeto de intervención no es tanto la persona cuanto la estructura social, y un eje de la EpS es la concienciación, el análisis crítico y el fomento de la participación de las personas en su propio proceso (Aldana y Núñez, 2002).

La EpS, tal y como se recoge en el *Libro Blanco*, puede desarrollarse en diversos ámbitos, tanto sanitarios y hospitalarios como educativos y escolares y comunitarios. En este capítulo nos centraremos en el papel de la EpS en el marco de la EpDS enfocado al análisis comunitario.

El enfoque de desarrollo, que partió de posturas relacionadas con el crecimiento económico desde 1947, cuando lo reconoce la Unesco, ha vivido una reformulación importante hasta colocar en el eje del debate y la acción a la persona y la mejora en su calidad de vida, un desarrollo deseable a escala humana (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2010).

En la actualidad, la EpD se encuentra en mitad de una tensión entre los procesos de globalización neoliberal y los paradigmas de desarrollo humano y desarrollo sostenible. Según Celorio y López de Munain (2007, p. 124), puede ser entendida como un proceso educativo que «pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta», desde lo que las autoras denominan «Educación para el Desarrollo de 5.ª generación». Este enfoque es el gran aporte del índice de desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas (PNUD), y se avanza así hacia una visión integral del desarrollo que, más allá de cuestiones económicas, incluya también dimensiones sociales, políticas y culturales.

Atendiendo a la actual Agenda 2030 y los mencionados ODS, la EpD avanzaría hacia la inclusión de la sostenibilidad en su marco conceptual. Atendiendo al origen y desarrollo de los ODS, en tanto cuestión clave para la asignatura, cabe mencionarse que en 2015 la Asamblea General de la ONU aprobó el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, que propone un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. En él se tiene como objeto «fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad», y reconoce la erradicación de la pobreza como un requisito indispensable para el desarrollo sostenible. En dicha agenda se marcan diecisiete ODS y ciento sesenta y nueve metas, y se pretende que sea implementada por todos los países y partes interesadas mediante una alianza de colaboración.

Reconocemos, en la propuesta que presentamos en este capítulo, que la EpS es una herramienta fundamental en la EpDS con miras a la consecución de los mencionados ODS. Atendiendo a un enfoque de salud integral a partir de la propia definición de la Organización Mundial de la Salud, consideramos de importancia añadir también la interdependencia, no solo entre los propios seres humanos, sino también en relación con los ecosistemas comunitarios más próximos, así como con el planeta y la naturaleza en su totalidad. Desde este enfoque, la salud es enten-

didada en esta asignatura no solo vinculada al ODS 3 (Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades), sino relacionada de forma transversal con la mayor parte de ellos. Así, abordamos la salud estructurada en:

- Personal relacional. Centra la mirada en la salud de la persona siempre en interdependencia, desde el cuidado recíproco entre seres humanos (García-Arnaldos, 2020; Gilligan 1982).
- Local comunitaria. Promueve la salud con la creación de políticas locales y entornos que favorezcan la participación inclusiva de las personas sobre sus determinantes de salud y con el cuidado y fortalecimiento de la comunidad (Klebanoff y Schuchter, 2012).
- Planetaria. Aborda la salud de las personas, los animales y la naturaleza como interdependiente y vinculada a la salud de los ecosistemas en los que conviven; de ahí la importancia del cuidado de la biodiversidad (Valladares, Cantera y Escudero, 2022).

2.2. El género en la salud y los cuidados

En este punto, consideramos relevante reflexionar sobre la desigual distribución de roles y tareas en materia de salud y cuidados y su relación con el género a lo largo de la historia. Este trabajo, desarrollado sobre todo por mujeres y arraigado en el hogar, con una consiguiente invisibilidad, se ha afianzado en el no reconocimiento y la no remuneración. Hablamos de cuidados entendidos como «las tareas asociadas a la reproducción humana, la crianza, la resolución de las necesidades básicas, la promoción de la salud, el apoyo emocional o la facilitación de la participación social» (Pascual y Herrero, 2010, p. 3).

En un contexto actual de reorganización o externalización de gran parte de estos servicios, su importancia social y la remuneración solo se han otorgado a aquellos trabajos insertos en el mercado y en el espacio público desde la lógica del sistema económico capitalista neoliberal (Pérez Orozco, 2006; Pascual y Herrero, 2010; García-Arnaldos, 2020). Por ello, esta externali-

zación precarizadora donde vuelven a desempeñar un papel principal las mujeres no ha implicado, como apunta Federici, «el final del trabajo doméstico no remunerado», al igual que tampoco «ha abolido las divisiones sexuales laborales» (2013, p. 165) en este ámbito.

Pero este análisis de desvalorización de las tareas de cuidados al ser humano y a sus comunidades también es extensible a la protección del planeta. Así, Marta Pascual y Yayo Herrero (2010) analizan cómo el actual sistema desarrollista, explotador y basado en un crecimiento insostenible ocasiona, además de una crisis de cuidados, una irreversible crisis ecológica (cambio climático, contaminación, reducción de la biodiversidad, desigualdad social, etc.).

Estos sectores están siendo ocupados por las personas más desfavorecidas y en riesgo social. Así, en la actualidad, las migraciones de mujeres procedentes del sur global también atienden esta demanda a través de lo que Amaia Pérez Orozco (2006) denomina «cadena global de cuidados».

Por ello, se hace necesario revisar el sistema de subordinación de las mujeres y de dominación y explotación de la naturaleza. Desde este enfoque se reconoce el valor clave del relato de las subordinadas (a la vez que expertas experienciales) para repensar nuestras sociedades, lo que, según creemos, guarda estrecha relación con el planteamiento de esta asignatura.

Su posición de sometimiento también ha sido al tiempo en cierto modo privilegiada para construir conocimientos relativos a la crianza, la alimentación, la salud, la agricultura, la protección, los afectos, la compañía, la ética, la cohesión comunitaria, la educación y la defensa del medio natural que permite la vida. Sus conocimientos han demostrado estar más en consonancia con la pervivencia de la especie que los contruidos y practicados por la cultura patriarcal y por el mercado. Por eso la sostenibilidad debe mirar, preguntar y aprender de las mujeres (Pascual y Herrero, 2010, p. 7).

3. Los libros cartoneros: el lenguaje creativo en los procesos pedagógicos

Las coordenadas conceptuales que acabamos de presentar, fundamentadas a su vez por las competencias y contenidos de la asignatura, nos han invitado a imaginar una propuesta pedagógica que, partiendo de la situación de la EpDS, fomente el análisis dialógico crítico y creativo desde la EpS.

Partiendo de nuestra colaboración desde 2015 con el programa STREETS de la Universidad de Wisconsin en Madison (Estados Unidos), la experiencia de los libros cartoneros nos parecía muy en consonancia con los ejes transversales salud, desarrollo, educación y sostenibilidad¹. Dichos libros cartoneros pueden entenderse como una

herramienta de transformación: una herramienta libre, abierta y de base capaz de provocar un cambio real y necesario, que pueda ser producido, mantenido y gestionado por sus propios impulsores, que pueda transmitirse y replicarse, y que ponga verdaderamente en duda y en jaque las estructuras impuestas por el mercado o el poder. (Civallero, 2015, p. 4)

El origen de la palabra *cartonero* nos conduce a la denominación de las personas recolectoras de materiales reciclables en basureros y contenedores de ciudades argentinas. Su génesis, por tanto, se encuentra en la labor de supervivencia básica de los sectores de población más excluidos, así como en una práctica basada en la reutilización de materiales del entorno. Ha sido en América Latina donde han tenido un mayor desarrollo las denominadas «editoriales cartoneras», responsables de la creación de libros cartoneros y su difusión. Dichas editoriales pueden plantear la cesión de los derechos de obras de autores y autoras reconocidas, pero también albergan la creación de libros cartoneros de colectivos en riesgo de exclusión, como las propias personas

1. Para más información sobre el trabajo que realiza STREETS en este sentido, remitimos a <https://4wstreets.wisc.edu/education/#education-overview>

recolectoras callejeras, personas presas, con discapacidad, entre otros. Sin duda, la reflexión sobre por qué crear un libro cartoneo y quién lo realiza daría para un capítulo propio. Sin embargo, en un pequeño acercamiento señalamos que

un aspecto de las prácticas cartoneras que las hace únicas es la forma en la que los libros se encuadernan. El cartón que se utiliza en este proceso se recolecta de la calle y cada libro se pinta o decora a mano. Las prácticas cartoneras también tienen conexiones fuertes con sus comunidades y las editoriales a menudo reflejan temas y preocupaciones locales. (Bell, Ungprateeb y O'Hare, 2022, p. 39)

La propuesta pedagógica que se describe entiende el libro resultante como un artefacto creativo: por un lado, al servicio del propio proceso pedagógico, y, por otro, como eje de las campañas de sensibilización en salud diseñadas por el alumnado.

Figura 2. Algunos de los libros cartoneros elaborados en la asignatura.



Fuente: Elaboración propia.

En este punto nos parece importante mencionar algunas premisas breves que acompañan de forma transversal la propuesta metodológica de los libros cartoneros.

En primer lugar, se ha fomentado la utilización de diversas herramientas que ofrecen las disciplinas artísticas con la intención de ampliar las vías de comunicación, entendimiento y reflexión transformadora. Señala en este sentido Eisner (2005, p. 82) que «los seres humanos llegan a conocer a través de diferentes caminos y que las artes y los procesos utilizados para crearlas se encuentran entre las formas que los seres humanos han inventado no solo para proporcionar placer, sino para hacer avanzar la comprensión humana».

En segundo lugar, partimos de un reconocimiento de las narraciones encarnadas de quienes han vivido la temática. Ello nos lleva a señalar como clave el papel de la memoria (Del Valle, 1997), sobre todo de las mujeres sostenedoras de la vida individual, colectiva, comunitaria y planetaria.

Por último, la propuesta que hemos desarrollado dentro y fuera del aula coloca en el eje metodológico la ética de los cuidados (Gilligan, 1982), tanto a la hora de conformar el contenido del libro como en el trabajo que se lleva a cabo con las personas implicadas.

4. Propuesta pedagógica

Comenzando con la parte de trabajo grupal de la asignatura, este se ha sustentado en tres actividades principales. En primer lugar, la experiencia dialógica personal y grupal del alumnado con mujeres participantes desde las que reflexionar sobre salud en su contexto o escenario social. Partiendo de los posicionamientos ecofeministas mencionados con anterioridad, se ha priorizado el trabajo con mujeres de su entorno cercano (barrios o pueblos) como proveedoras básicas de salud o de cuidado de la vida, pero a lo largo de la historia invisibilizadas por ocuparse precisamente de dichas tareas. A modo de ejemplos, en los trabajos realizados se ha contado como informantes comunitarias con una educadora

social, una maestra o una madre de alumna que ha dejado su trabajo remunerado por cuidar a su padre dependiente, entre otras.

Estos espacios pedagógicos de análisis con personas informantes claves han pretendido que dicha participación forme parte potenciadora de un posible y deseable accionar social transformador que articule pedagogías de la esperanza (Freire, 1998). Desde este punto, se ha analizado el papel de los y las educadoras como personas articuladoras de la «pedagogía como una forma de resistencia y esperanza educada» (Giroux, 2013, p. 13).

En segundo lugar, se ha buscado la potenciación de la identificación creativa de problemas y soluciones (referidos a la salud) precisamente elaborando y recogiendo dichas narrativas dialogadas en un libro cartonero confeccionado con la técnica del *collage* y el reciclado. De ese hatillo de experiencias y propuestas de posibles abordajes en materia de salud ha partido el alumnado para analizar de forma grupal el discurso y confeccionar un conjunto de narrativas creativas que han conformado el artefacto para campañas de sensibilización, el libro cartonero. Se ha entendido en el aula dicho análisis de discurso como un abordaje reflexivo del acontecimiento comunicativo que en un contexto social concreto acoge la relación humana, en este caso el diálogo reflexivo y accionador del alumnado con la persona participante.

En tercer lugar, una vez que el alumnado ha identificado las necesidades de salud de forma participativa, comienza en el aula el proceso de revisión de la experiencia y los relatos a partir del marco referencial, conceptual y teórico propuesto para la asignatura. Todo ello se encuentra enmarcado, como se ha señalado, en el ámbito de la EpDS y la construcción de ciudadanía crítica. Dada la apuesta por el conocimiento situado y nuestra ubicación en Andalucía, se ha propuesto dar un lugar protagónico al manejo del III Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo, PACODE (2020-2023), así como a los modelos y formularios de las convocatorias para proyectos de EpDS que cada año resuelve la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID).

Han sido precisamente los ocho apartados del formulario de la AACID los que nos han permitido estructurar las sesiones de

Enseñanza Práctica y de Desarrollo (EPD) de la asignatura. Así, en cada sesión se ha abordado uno de los apartados y se ha propuesto al alumnado la elaboración no del texto verbal que correspondería a la redacción del proyecto, sino de una narrativa creativa simbólica (en formato *collage*) que lo represente. Parte del material utilizado en estos *collages* ha sido producido en el trabajo de investigación para el diagnóstico en el propio contexto social de estudio y reflexionado con la informante clave participante, confeccionándose así los relatos simbólicos (ver tabla 1 a modo de ejemplo).

Tabla 1. Relación de apartados del formulario de la AACID para proyectos de EpD y narrativa creativa simbólica, según su cronología en el aula.

Apartado del formulario	Narrativa creativa simbólica
Datos generales del proyecto (apdo. 1) Resumen del proyecto (apdo. 2)	Esbozo pictórico para la elección del tema de forma dialógica
Antecedentes, contexto y justificación (apdo. 3)	Mapeo de símbolos del barrio (necesidades y potencialidades)
Salud-Género-PACODE	Portada y contraportada en cartón
Análisis de actores (apdo. 4)	Mapas corporales generados en la entrevista y de destinatarias/os
Matriz (apdo. 5)	Desarrollo Matriz
Otros aspectos del proyecto (apdo. 6)	<i>Collage</i> con hilo Sostenibilidad-Impacto-Riesgos
Prioridades horizontales y enfoques del PACODE (apdo. 7)	Composición narrativa con fragmentos de canciones
Seguimiento y evaluación del proyecto (apdo. 8)	Diálogo abierto y diseño de actividad que implementar en clase

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que una de las sesiones de EPD estuvo destinada a la elaboración de la matriz del proyecto de salud que cada grupo ideó. Como es sabido, esta matriz recoge la síntesis del enfoque de marco lógico (EML) en tanto metodología para la identificación y planificación de proyectos y aporta los elementos necesarios para la formulación, seguimiento y evaluación de las intervenciones. Así, la matriz integra objetivos, resul-

tados, actividades, indicadores, valores esperados y fuentes de verificación. Por ello, se ha entendido en la asignatura que, a la vez que reflexionábamos de forma creativa cada apartado, se concretaban verbalmente en dicha matriz sus ejes fundamentales. Es decir, se ha posibilitado concebir un proyecto o una campaña de sensibilización sin la necesidad de su redacción plena, y se ha concluido incluso con el artefacto base para la sensibilización del ámbito de la salud que ha elegido abordar cada grupo.

Así, al finalizar la asignatura, los distintos grupos compartieron sus proyectos apoyándose en la matriz, a la vez que exhibían el artefacto creativo. En el aula, cada grupo desarrolló, con el resto del alumnado, una de las actividades propuestas en sus proyectos, teniendo como eje el libro cartonero (véase figura 3).

Figura 3. Ejemplo de implementación de actividad mientras se proyecta de fondo la matriz.



Fuente: Elaboración propia.

Por último, se propuso un trabajo individual sustentado en lecturas críticas para la adquisición de enfoques y conceptos teóricos sobre EpS estructurados en los tres bloques de salud ya se-

ñalados (persona relacional, local comunitaria y planetaria). Asimismo, se contó con la visita de profesionales reconocidas en el ámbito de la EpS y EpD para el acercamiento a buenas prácticas en el marco de las Enseñanzas Básicas (EB).

En relación con las ponentes invitadas, para el caso de la salud planetaria, Ana Jiménez, bióloga y miembro fundador de la cooperativa ECOTONO, esbozó el marco de la educación, participación y comunicación para la sostenibilidad desde el que trabajan proporcionando herramientas de interpretación de la realidad y refiriendo la necesidad del cuidado de la vida en todas sus dimensiones.

La segunda visita, ubicada en la salud local comunitaria, contó con la presencia de Araceli Alonso, profesora de Universidad de Wisconsin-Madison y codirectora de la Cátedra Unesco Gender, Wellbeing and a Culture of Peace. Asimismo, es fundadora de la ONG Nikumbuke-Health by Motorbike (N-HbM), que desarrolla en Kenia proyectos de salud comunitaria y la formación de lideresas agentes de salud. Precisamente, este proyecto trabaja con la generación de libros cartoneros.

La tercera experiencia llegó al aula en forma de libro ilustrado, *Decálogo de Huellas* (2021), que a través de los mapas corporales introdujo la salud personal relacional. El libro que se presentó fue elaborado por Akhere Monday, joven nigeriana, junto a las dos autoras del presente capítulo. Así, Inmaculada Antolínez Domínguez, antropóloga, trabajadora social y profesora de la Universidad de Cádiz, compartió este proyecto destacando la importancia de los materiales creativos en la educación y la sensibilización, así como el valor de las narrativas de las protagonistas de las temáticas en estudio.

De todas estas actividades, realizadas en el marco de las enseñanzas básicas, el alumnado, de forma individual, ha elaborado un glosario en el que han recogido conceptos y contenidos claves manejados a lo largo de la asignatura relacionados con Salud y EpDS. Como herramienta de apoyo para la adquisición de contenidos y competencias, se fomentó el uso de la ficha de recogida de ideas fuerza, y los últimos diez minutos de estas sesiones se asignaron a su implementación. Esta recopilación sema-

nal ha ayudado a confeccionar los glosarios a la vez que se realizaba una revisión de cada sesión y sus aportes.

5. Conclusiones

Como se mencionó, la propuesta pedagógica diseñada para la asignatura «Programas de intervención en salud, prevención y promoción» en el ámbito de la EpDS ha partido de las competencias básicas, específicas y particulares recogidas en su guía docente a partir de la experiencia de creación de un libro cartonero en relación con la formulación de proyectos de EpD.

En la adquisición de dichas competencias a lo largo de la carrera, el alumnado ha de enfrentarse, en no pocas ocasiones, al diseño y elaboración de proyectos sociales. Comprendiendo que esto es abordado en otras asignaturas, la propuesta presentada en este capítulo ha pretendido darle mayor peso a la generación de espacios dialógicos críticos y creativos vertebrados precisamente por los apartados propuestos en las convocatorias de proyectos.

Los espacios dialógicos se han producido dentro y fuera del aula, tomando como punto de partida la narrativa de las informantes claves en contextos sociales concretos, para la localización de problemas y soluciones en términos de salud desde la imaginación y proyección de futuros distintos. Asimismo, en los intercambios narrativos ha tenido un peso clave la visita de profesionales que han acercado al aula buenas prácticas que se están desarrollando en diversos contextos.

Como limitación de esta propuesta, es importante señalar la falta de tiempo para haber implementado las campañas de salud diseñadas en los contextos analizados. Sin embargo, consideramos que haber puesto en práctica en el aula una de las sesiones de sensibilización apoyada en el libro cartonero ha permitido, de alguna manera, experimentar una implementación piloto.

En síntesis, recogiendo la enseñanza de profesorado-investigador de universidades como la de Wisconsin, con amplia trayectoria en el uso del libro cartonero en procesos pedagógicos y

de transformación social, consideramos que esta primera experiencia puede sentar las bases para seguir profundizando en una estrategia metodológica que permita aprender competencias con una apuesta ética de cuidados interdependientes a la vez que creativa-estética.

6. Referencias bibliográficas

- Aldana, C., y Núñez, C. (2002). *Educación popular y los formadores políticos*. ICEP.
- Bell, L.; Ungprateeb, A., y O'Hare, P. (2022). *Taking Form, Making Worlds*. Cartonera Publishers in Latin America. University of Texas Press.
- Del Valle, T. (1997). La memoria del cuerpo. *Arenal*, 4 (1), 59-74.
- Celorio, G., y López de Munain, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.
- Civallero, E. (2015). *Libros cartoneros: Olvidos y posibilidades*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/edgardo.civallero/122>
- Eisner, E. W. (2005). El arte de las ciencias sociales. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 81-91.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17 (1 y 2), 13-26
- Klebanoff, A., y Schuchter, J. W. (2012). Revitalizing communities together. The shared values, goals, and work of education, urban planning, and public health. *Journal Urban Health*, 90, 187-96.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S
- Pascual, M., y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *Boletín ECOS*, n.º 10, 1-7.
- Pérez Orozco, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: El caso de los cuidados*. Consejo Económico y Social.

- Valadez, I.; Villaseñor, M., y Alfaro, N. (2004). Educación para la Salud: la importancia del concepto. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 43-48.
- Valladares, F.; Cantera, X., y Escudero, A. (2022). *La salud planetaria*. CSIC y Catarata.

Elaboración de informes por educadores y educadoras sociales en el contexto educativo: procedimientos y prácticas eficaces

MIGUEL BALDOMERO RAMÍREZ FERNÁNDEZ
NURIA FALLA FALCÓN
ELOY LÓPEZ MENESES

1. Introducción

Los informes en la educación social van más allá de la mera documentación de actividades; son esenciales para evaluar y mejorar las intervenciones socioeducativas. Permiten a los educadores y educadoras sociales articular procesos y comunicar de forma efectiva los progresos y necesidades de los individuos y grupos a los que sirven, y son fundamentales tanto para el seguimiento individual como para el desarrollo de políticas en el ámbito social y educativo (Benítez, 2013).

Este capítulo profundiza en el proceso de elaboración de informes en el contexto educativo y subraya su importancia como herramienta para evaluar y mejorar la intervención educativa y facilitar la comunicación entre profesionales. Se ofrecen recomendaciones prácticas para mejorar la eficacia de los informes, incluyendo el uso de tecnología y la colaboración interprofesional, esenciales para desarrollar documentos de alta calidad que contribuyan de forma positiva al éxito educativo y el bienestar de los alumnos.

Además, se destaca la importancia de la formación continua en la redacción de informes, alineada con la visión de Morey

(2007) sobre la necesidad de una formación integral que prepare a los educadores y educadoras para afrontar los desafíos profesionales con competencia y ética, y que se centre tanto en habilidades técnicas como en competencias comunicativas.

2. Tipos de informes en la educación social

2.1. Informes de evaluación inicial

El informe de evaluación inicial es fundamental en la intervención educativa y social, y funciona como el primer acercamiento sistemático para entender la situación de un individuo o grupo. Compila información detallada sobre las condiciones socioeducativas, incluyendo antecedentes educativos, familiares y sociales, lo que permite a los educadores y educadoras sociales abordar con precisión las necesidades y complejidades de cada caso (Benítez, 2013).

Este informe identifica necesidades específicas y áreas de preocupación que requieren atención inmediata; asimismo, documenta las condiciones existentes y establece objetivos claros y medibles para futuras intervenciones. La formulación precisa de estos objetivos es esencial para el éxito de las estrategias educativas y sociales, lo que permite a los profesionales diseñar acciones reactivas y proactivas.

Además, el proceso de elaboración del informe involucra la participación activa de los sujetos o sus representantes, y se asegura de que sus perspectivas y experiencias de vida sean consideradas, lo que mejora la calidad del diagnóstico y fomenta su compromiso en la intervención.

El informe debe seguir un formato estructurado que incluya identificación del sujeto o grupo, metodología de recopilación de datos, hallazgos detallados y recomendaciones preliminares para la intervención. Esto garantiza que la información relevante sea presentada de manera coherente y útil para todos los interesados.

La revisión y actualización periódica de este informe son vitales, pues ha de adaptarse a cambios en las condiciones y necesidades, lo que refleja la dinámica de la educación social y permite

ajustar las estrategias de intervención para maximizar su efectividad. En definitiva, el informe de evaluación inicial es una herramienta dinámica que guía el proceso de intervención desde el principio hasta el logro de los objetivos establecidos.

2.2. Informes de seguimiento

Son clave en el proceso continuo de intervención educativa y social, y evalúan de forma periódica el progreso hacia los objetivos del plan inicial. Permiten a los educadores y educadoras sociales y otros profesionales ajustar estrategias según la evolución de las circunstancias y respuestas de los individuos o grupos, lo que asegura una adaptabilidad efectiva a las necesidades cambiantes.

Estos informes incluyen análisis detallados de los objetivos y el progreso realizado, basados en datos cuantitativos y cualitativos. Funcionan de forma doble: para evaluar la eficacia de las intervenciones y como herramienta de rendición de cuentas. Según Morey (2007), incorporar múltiples perspectivas y ofrecer retroalimentación continua son esenciales para ajustar y mejorar los programas de intervención, lo que mejora la calidad del servicio y refuerza la colaboración entre todos los participantes.

En el ámbito metodológico, la estructura de los informes de seguimiento debe alinearse con el informe inicial, pero ha de centrarse más en la evaluación de resultados intermedios y finales. Esto incluye secciones de metodología, análisis de datos, y recomendaciones para acciones futuras, lo que garantiza que el informe sea informativo y útil para la toma de decisiones.

2.3. Informes de cierre de casos

Son esenciales, ya que documentan el fin de un caso y analizan los resultados y aprendizajes para mejorar la práctica profesional. Estos informes deben ofrecer una evaluación detallada del impacto de las intervenciones, resaltando logros y áreas de mejora. Incluirán una comparación entre los resultados finales y los objetivos iniciales, con datos y ejemplos específicos para ilustrar y evaluar el proceso.

Es vital que contengan reflexiones y recomendaciones de los educadores y educadoras sociales, que discutan lo efectivo de las intervenciones y sugieran mejoras. También se recomienda incluir testimonios de los beneficiarios y otros interesados para proporcionar perspectivas adicionales que validen la efectividad de las intervenciones.

Además, debe actuar como una herramienta de aprendizaje organizacional, facilitando la transferencia de conocimiento y experiencias que benefician la preparación de nuevos casos y la formación de profesionales. Por lo tanto, estos informes no solo concluyen casos, sino que también fomentan el desarrollo continuo de la práctica educativa y social.

3. El proceso de elaboración de informes

El proceso de elaboración de informes en el contexto de la educación social es una tarea meticulosa que implica varias etapas críticas, todas esenciales para garantizar la efectividad y precisión del documento final.

3.1. Recopilación y selección de información

La fase de recopilación y selección de información es relevante en el proceso de elaboración de informes en la educación social, ya que define la calidad y precisión del análisis final. Esta etapa implica un esfuerzo consciente y estructurado para reunir datos relevantes de múltiples fuentes, que pueden incluir entrevistas personales, historiales educativos, registros sociales y observaciones directas. Klebanov *et al.* (2014) destacan la relevancia de modelos de importancia de contenido que ayudan a determinar qué partes del material fuente son clave para la tarea de resumen y evaluación, enfatizando la necesidad de herramientas que guíen la selección efectiva de información en contextos educativos y sociales.

Al seleccionar información, los educadores y educadoras sociales deben aplicar criterios rigurosos para determinar qué da-

tos son pertinentes para los objetivos específicos del informe. Esto incluye la consideración de la relevancia, la actualidad y la fiabilidad de la información. La selección de datos no solo debe guiarse por la pertinencia directa con el tema de estudio, sino también por su potencial para aportar perspectivas significativas sobre el caso o situación en análisis. Autin *et al.* (2015) examinan cómo las prácticas de evaluación en instituciones educativas pueden reflejar y perpetuar desigualdades sociales, lo que subraya la importancia de una selección de información consciente y crítica que no refuerce sesgos preexistentes.

En el contexto de la educación social, donde los datos pueden ser particularmente sensibles, la ética de la recopilación y selección de información cobra una importancia especial. Es esencial adherirse a estrictos estándares éticos y legales, asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado durante la recopilación de datos. Esto incluye la protección de la privacidad de los individuos y la consideración cuidadosa de cómo se almacena, comparte y utiliza la información recopilada.

La organización de la información recopilada es otro paso vital que influye de forma directa en la eficacia del análisis posterior. Crear sistemas de categorización y almacenamiento de datos que permitan un fácil acceso y análisis puede mejorar de forma significativa la eficiencia del proceso de redacción del informe. Este ordenamiento facilita no solo la redacción del informe, sino también la identificación de patrones o tendencias que podrían no ser evidentes de inmediato.

3.2. Análisis de datos

El análisis de datos en la elaboración de informes en educación social es un proceso crítico que permite interpretar la información recopilada y extraer conclusiones significativas que informarán las decisiones futuras y la formulación de políticas. Este proceso involucra la aplicación de diversas técnicas estadísticas y de minería de datos para identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables. Según Alshareef *et al.* (2020), la minería de datos educativa (acrónimo en inglés EDM) es particularmente

valiosa en entornos educativos porque permite analizar grandes volúmenes de datos y mejorar los procesos educativos mediante la predicción del rendimiento estudiantil, la detección de comportamientos indeseables y la personalización del aprendizaje.

El análisis de datos comienza con su limpieza, que implica la corrección de errores, la eliminación de duplicados y el manejo de valores faltantes. Esta etapa es fundamental para asegurar la calidad y precisión de los datos antes de proceder con análisis más complejos. Una vez que los datos están limpios, se pueden aplicar técnicas como el análisis de redes sociales (acrónimo en inglés SNA) para examinar las interacciones y dinámicas dentro de los entornos educativos, como señalan Martínez y López (2017). Estas técnicas permiten visualizar y analizar las relaciones entre los alumnos y otros actores dentro del sistema educativo, lo que proporciona opciones sobre la estructura social y los flujos de información.

Para la interpretación de los datos, es importante aplicar métodos estadísticos adecuados que coincidan con el nivel de medición de los datos y los objetivos del estudio. Los métodos comprenden desde técnicas descriptivas simples hasta modelos predictivos complejos, como redes neuronales y árboles de decisión, que pueden prever resultados futuros basados en patrones históricos. El uso de *software* estadístico avanzado y herramientas de EDM facilita este proceso al proporcionar plataformas poderosas para el análisis y la visualización de datos.

El análisis de datos también debe considerar aspectos éticos, en especial en lo que respecta a la privacidad y la confidencialidad de la información del alumnado. Es esencial que los educadores y educadoras sociales sigan rigurosos códigos éticos para proteger la integridad y la confidencialidad de los datos personales, en especial cuando se trata de información sensible o identificable.

3.3. Redacción del informe: claridad y precisión

La redacción del informe en la educación social debe cumplir con los principios de claridad y precisión para garantizar que la información sea accesible y útil para todos los interesados. La

claridad en la redacción implica el uso de un lenguaje simple y directo, evitando jergas y términos técnicos que no sean esenciales para la comprensión del texto. Atendiendo a Salman *et al.* (2022), la precisión en la educación, sobre todo en contextos médicos y educativos, requiere que la información presentada sea detallada y específica, adaptada a las necesidades precisas del público objetivo.

En la práctica, lograr la claridad y precisión en la redacción implica varias estrategias específicas. Primero, es fundamental estructurar el informe de manera lógica, con una secuencia clara que guíe al lector a través de los hallazgos y conclusiones. Smith y Baik (2019) enfatizan la importancia de presentar la evidencia de manera que refuerce los argumentos centrales del informe, mediante encabezados claros, resúmenes ejecutivos y resúmenes de hallazgos clave que faciliten la navegación del documento.

Además, la precisión se puede mejorar mediante la verificación meticulosa de todos los datos presentados en el informe. Esto incluye la correcta atribución de fuentes, la precisión en la presentación de estadísticas y la contextualización adecuada de los datos. Peeters y Harpe (2016) señalan la importancia de la precisión numérica en la comunicación académica y aconsejan que la presentación de datos evite la sobreinterpretación y asegure que los números presentados reflejen con precisión los hallazgos del estudio.

La redacción también debe considerar el tono y el estilo, que deben ser consistentes a lo largo del informe y adecuados para el público objetivo. La claridad y la precisión no solo facilitan la comprensión, sino que también refuerzan la credibilidad del informe. Como refiere Rai (2006), la escritura reflexiva y crítica en el trabajo social debe equilibrar la precisión con la reflexión crítica sobre las prácticas y políticas discutidas.

Por último, la revisión y las impresiones o reacciones son partes notables del proceso de redacción. Obtener comentarios de colegas y revisores ayuda a identificar áreas donde la claridad y la precisión pueden mejorarse antes de la publicación final del informe. Este proceso de revisión garantiza que el informe final sea tanto riguroso como accesible.

4. Aspectos legales y éticos en la elaboración de informes

4.1. Normativa legal aplicable

En el contexto de la educación social, la redacción de informes debe cumplir una normativa legal específica, además de consideraciones éticas, para garantizar la protección de la información personal y el cumplimiento de los estándares profesionales. La normativa legal en este ámbito incluye (pero no se limita a ellas) leyes de protección de datos personales, como el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) en Europa y leyes similares en otras jurisdicciones que regulan el manejo y la divulgación de información personal.

Según Martín y Merino (2012), la educación social, como cualquier forma de educación, implica consideraciones éticas ineludibles que deben estar guiadas por un código de deontología profesional específico que armonice con las leyes vigentes. En este sentido, Pillay (2014) enfatiza la importancia de adherirse a principios éticos en la investigación y la práctica educativas, en especial cuando involucran a niños, destacando que estas prácticas deben ser supervisadas no solo por la ética profesional, sino también por el marco legal pertinente. Esto incluye asegurar el consentimiento informado y la confidencialidad en todas las etapas del proceso de recopilación de datos y redacción de informes.

Además, las consideraciones legales en la educación social deben abordar la forma en que se recopilan, almacenan y utilizan los datos. Kessio y Chang'ach (2020) identifican preocupaciones éticas en la recopilación de datos y la redacción de informes, y subrayan la necesidad de prácticas que respeten los derechos y la dignidad de todos los sujetos de estudio.

4.2. Consideraciones éticas: confidencialidad y protección de datos

En el ámbito de la educación social, la confidencialidad y la protección de datos son principios éticos fundamentales que deben

ser observados de forma meticulosa en la redacción de informes. Estas consideraciones éticas aseguran que la información personal y sensible de los individuos se maneje de manera que respete su privacidad y dignidad, mientras se cumple con las obligaciones legales y éticas. En la tabla 2 se muestran estas consideraciones.

Tabla 2. Consideraciones éticas

Tipo	Descripción
Confidencialidad en la escritura clínica y educativa	Bennett (2011) aborda los dilemas éticos de publicar material confidencial en la escritura clínica, sugiriendo la importancia del consentimiento informado y la modificación de la información del caso para proteger la privacidad del cliente. Este enfoque también es crítico en la educación social, donde los informes pueden contener datos delicados que, si se manejan de manera incorrecta, podrían comprometer la confidencialidad y la seguridad de los sujetos involucrados. La protección de la identidad de los participantes y el uso cuidadoso de la información son imperativos para mantener la confianza y la integridad profesional.
Desafíos en la investigación cualitativa	Kaiser (2009) refiere los desafíos únicos que afrontan los investigadores cualitativos para mantener la confidencialidad mientras presentan relatos detallados de la vida social. El reto está en equilibrar la riqueza de los detalles necesarios para un análisis profundo con la necesidad de proteger la identidad de los participantes. En la educación social, donde los informes pueden influir en las decisiones políticas o en la provisión de servicios, este balance es importante.
Consentimiento informado y participación de niños en la investigación	El consentimiento informado y la participación ética de los niños en la investigación requieren un enfoque cuidadoso para garantizar que comprendan su participación y las implicaciones de compartir su información. Esto es especialmente relevante en la educación social, donde los informes a menudo implican a poblaciones vulnerables, incluidos menores, y la claridad en el proceso de consentimiento es fundamental para la ética de la práctica.
Consideraciones éticas en la presentación de informes psicológicos	Se examinan cuestiones éticas relacionadas con la confidencialidad, el juicio clínico y la protección contra el daño en la redacción de informes de evaluación psicológica. Tales consideraciones son también aplicables en la educación social, donde los informes deben ser escritos de manera que minimicen el riesgo de daño o estigmatización de los sujetos evaluados.
Cumplimiento de las normativas de protección de datos	La adherencia a la normativa de protección de datos, como el GDPR, es imperativa en la educación social. Esto implica no solo el cumplimiento legal, sino también la adopción de prácticas que aseguren la minimización de datos y la transparencia en su manejo y almacenamiento. La integridad y seguridad de los datos recopilados deben ser prioritarias para evitar cualquier forma de violación de datos que podría tener consecuencias graves para los individuos afectados y la credibilidad de la institución educativa.

Fuente: Elaboración propia.

5. Herramientas y tecnologías aplicadas en la elaboración de informes

1. *Uso de software de gestión de proyectos y LMS*

Las herramientas de gestión de proyectos y los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) se han convertido en elementos esenciales para la redacción de informes en educación social. Estos sistemas permiten a los educadores y educadoras recopilar y organizar información de manera eficiente, facilitar la colaboración entre múltiples partes interesadas y mantener un registro accesible de todas las actividades y resultados. Según Anderson (2006), el *software* social en la educación a distancia muestra que, aunque las herramientas de *software* social reproducen algunas funciones de los LMS tradicionales, ofrecen ventajas adicionales como la mejora de la comunicación y la colaboración en línea.

2. *Beneficios de la digitalización*

La digitalización de la redacción de informes ofrece múltiples beneficios, incluyendo el acceso instantáneo a la información, la capacidad de realizar actualizaciones en tiempo real y la reducción de errores humanos mediante el uso de plantillas y herramientas automatizadas. Estas tecnologías no solo aceleran el proceso de redacción, sino que también mejoran la precisión y la coherencia de los informes producidos.

3. *Software de análisis de datos*

Herramientas avanzadas de análisis de datos, como el *software* estadístico y plataformas de visualización de datos, permiten a los educadores y educadoras sociales analizar grandes volúmenes de información de manera rápida y precisa. Estas herramientas facilitan la identificación de tendencias y patrones que son clave para la formulación de estrategias efectivas y la evaluación de resultados de intervenciones educativas y sociales.

4. *Consideraciones de seguridad y privacidad*

Con el aumento en el uso de tecnologías digitales, también surge la necesidad de asegurar la confidencialidad y protección de los

datos. Implementar medidas de seguridad robustas protege la información sensible y cumple con las regulaciones de protección de datos como el GDPR. Esto incluye el uso de encriptación, autenticación segura y políticas de privacidad claras.

5. Integración de herramientas de colaboración

Las plataformas de colaboración y las herramientas de *software* social, como el discutido por Minocha (2009), desempeñan un papel esencial en el fomento de la colaboración entre educadores y educadoras. Estas herramientas facilitan el intercambio de ideas y la cooperación en la redacción y revisión de informes, lo que puede aumentar de forma significativa la calidad y la profundidad del análisis presentado.

6. Colaboración interprofesional en la elaboración de informes

En la educación social existen múltiples profesionales que aportan sus perspectivas únicas para abordar complejas situaciones educativas y sociales. Este enfoque colaborativo no solo mejora la calidad de los informes, sino que también facilita la implementación de intervenciones más efectivas.

Según Schaefer *et al.* (2018), la colaboración interprofesional permite a los educadores y educadoras sociales comprender mejor el papel de otras profesiones en los equipos, lo que mejora de forma significativa la comunicación y la efectividad del equipo. Este entendimiento mutuo es muy relevante para la integración de servicios y la coordinación de intervenciones que abordan las necesidades de los clientes de manera holística.

Para fomentar una colaboración efectiva, es fundamental establecer canales de comunicación claros y efectivos. Stone y Charles (2018) sugieren que la creación de protocolos de comunicación comunes y el uso de tecnología colaborativa ayudan a superar barreras de comunicación y aseguran que todos los miembros del equipo estén informados y comprometidos. Además, la formación continua en habilidades de comunicación in-

terprofesional y el uso de simulaciones de casos mejoran las capacidades colaborativas de los profesionales.

Los beneficios de esta colaboración son múltiples e incluyen una mayor cohesión del equipo, intervenciones más informadas y coherentes, y mejores resultados para los clientes. Pollard *et al.* (2004) observaron que la colaboración interprofesional no solo mejora la satisfacción del cliente con los servicios recibidos, sino que también aumenta la eficiencia al reducir duplicaciones y malentendidos entre profesionales.

En esta línea, a pesar de sus beneficios, Crow *et al.* (2005) destacan la importancia de sesiones regulares de planificación y revisión, donde los equipos discuten y alinean sus objetivos, metodologías y expectativas para superar estos desafíos.

7. Recomendaciones prácticas para mejorar la eficacia de los informes

En la tabla 3 se presentan algunas recomendaciones prácticas basadas en estudios recientes y ejemplos de buenas prácticas.

Tabla 3. Recomendaciones prácticas en la confección de informes

Recomendación	Descripción
Enfoque en la claridad y precisión	Según Rai (2004), una de las prácticas más críticas en la redacción de informes es garantizar la claridad y precisión del lenguaje. Esto implica evitar jergas y términos técnicos innecesarios que puedan confundir a los lectores.
Integración de herramientas de software	El uso de herramientas de <i>software</i> para la gestión de datos y la redacción de informes puede aumentar de forma significativa la eficiencia, como las bases de datos de gestión de casos y <i>software</i> de procesamiento de texto con funcionalidades avanzadas para la revisión y edición colaborativa (Silva y Nascimento, 2015).
Formación continua en escritura profesional	Hay autores que sugieren que los programas de formación deben centrarse en mejorar las habilidades de escritura académica y profesional de los educadores y educadoras sociales.
Revisiones regulares y retroalimentación	Implementar un proceso de revisión que incluya la verificación por pares y la retroalimentación constructiva puede mejorar de forma significativa la calidad de los informes.

Fuente. Elaboración propia.

A continuación, se incorporan casos de estudio y ejemplos prácticos como estrategia pedagógica efectiva que ayude a ilustrar conceptos complejos y a contextualizar la teoría en situaciones reales (Adams, 2007).

1. Casos de intervención familiar

Un informe puede incluir un caso de estudio sobre una intervención familiar específica donde se aplicaron técnicas de mediación y apoyo emocional para resolver conflictos. Describir de forma detallada el contexto, los desafíos afrontados, las estrategias implementadas y los resultados obtenidos ofrece perspectivas prácticas y relevantes.

2. Programas de reinserción escolar

Otro ejemplo práctico es el análisis de un programa de reinserción escolar para jóvenes que han abandonado la escuela. El informe debería detallar cómo se diseñó el programa, qué obstáculos se encontraron y cómo se midió su éxito. Esta narrativa no solo ilustra la aplicación de la teoría educativa, sino que también destaca las tácticas de resolución de problemas en un contexto real.

8. Conclusiones

Este capítulo ha profundizado en la relevancia y métodos de la elaboración de informes en la educación social, demostrando que los informes son herramientas clave para evaluar y mejorar intervenciones socioeducativas. Resalta su función de documentar procesos y comunicar avances, y subraya la importancia de cumplir la normativa legal y ética, en particular en la protección de datos y la confidencialidad, para asegurar la privacidad y los derechos de los individuos.

Además, se argumentó cómo distintos tipos de informes, como evaluaciones iniciales y de seguimiento, desempeñan un cometido clave en el manejo de casos y ofrecen una visión dinámica de las intervenciones y su impacto. La integración de tecnologías en la redacción de informes fue destacada por su papel

para optimizar la recopilación y análisis de datos, lo que mejora la eficiencia y fomenta la colaboración interprofesional.

El capítulo cierra instando a los educadores y educadoras sociales a reflexionar sobre sus prácticas documentales y continuar su formación en técnicas de redacción de informes, y subraya la necesidad de informes de alta calidad que contribuyan al éxito educativo y al bienestar de los alumnos.

9. Referencias bibliográficas

- Adams, P. (2007). Considering 'best practice': The social construction of teacher activity and pupil learning as performance. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 375-392. <https://doi.org/10.1080/03057640802299635>
- Alshareef, F.; Alhakami, H.; Alsubait, T., y Baz, A. (2020). Educational data mining applications and techniques. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(4). <https://doi.org/10.14569/ijacsa.2020.0110494>
- Anderson, T. (2006). Social software applications in formal online education. *Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*, 909-911. <https://doi.org/10.1109/icalt.2006.294>
- Autin, F.; Batruch, A., y Butera, F. (2015). Social justice in education: how the function of selection in educational institutions predicts support for (non)egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, 6, 707. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00707>
- Benítez, M. (2013). El informe socioeducativo: instrumento de la Educación Social. *RES Revista de Educación Social*, número 16.
- Bennett, S. (2011). Confidentiality in clinical writing: ethical dilemmas in publishing case material from clinical social work practice. *Smith College Studies in Social Work*, 81(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/00377317.2011.543039>
- Crow, J.; Smith, L., y Jones, S. (2005). Using the patchwork text as a vehicle for promoting interprofessional health and social care collaboration in Higher Education. *Learning in Health and Social Care*, 4(3), 117-128. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2005.00096.x>

- Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632-1641. <https://doi.org/10.1177/1049732309350879>
- Kessio, D., & Chang'ach, J. (2020). Ethical considerations in undertaking research in Higher Education: East African Context. *US-China Education Review B*. 10(3). <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2020.03.004>
- Klebanov, B.; Madnani, N.; Burstein, J., y Somasundaran, S. (2014). Content importance models for scoring writing from sources. 247-252. <https://doi.org/10.3115/v1/p14-2041>
- Martín, V.M., y Merino, E. (2012). Narrations of rights: social education, ethics and professional deontology. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 303-323. https://doi.org/10.7179/psri_2012.20.10
- Martínez, F., y López, A. (2017). Data-mining techniques in detecting factors linked to academic achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1235591>
- Minocha, S. (2009). Role of social software tools in education: A literature review. *Journal of Education and Training*, 51(5/6), 353-369. <https://doi.org/10.1108/00400910910987174>
- Morey, M. (2007). *La formación en educación social: retos y perspectivas. Análisis y reflexión sobre la educación social en la práctica profesional*. Universidad de las Islas Baleares.
- Peeters, M., y Harpe, S. (2016). Numbers etiquette in reports of pharmacy education scholarship. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(6), 896-904. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.08.026>
- Pillay, J. (2014). Ethical considerations in educational research involving children: Implications for educational researchers in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 4(2), 194-212. <https://doi.org/10.4102/sajce.v4i2.211>
- Pollard, K.; Miers, M., y Gilchrist, M. (2004). Collaborative learning for collaborative working? Initial findings from a longitudinal study of health and social care students. *Health & social care in the community*, 12(4), 346-358. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2004.00504.x>
- Rai, L. (2006). Owing (up to) reflective writing in social work education. *Social Work Education*, 25(8), 785-797. <https://doi.org/10.1080/02615470600915845>

- Rai, L. (2004). Exploring literacy in social work education: a social practices approach to student writing. *Social Work Education, 23*(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/0261547042000209170>
- Salman, H.; Powell, L.; Alsuwaidi, L.; Nair, B.; Tegginmani, S.; Mohamadeya, J., y Zary, N. (2022). Profiling of learners in medical schools as a move toward precision education: Protocol for a scoping review. *JMIR Research Protocols, 11*(10). <https://doi.org/10.2196/41828>
- Schaefer, J.; Browne, F.; Jutte, L., y Donauer, S. (2018). Undergraduate social work students' participation in an interprofessional group project. *The Journal of Baccalaureate Social Work, 23*(1), 197-212. <https://doi.org/10.18084/1084-7219.23.1.197>
- Silva, M., y Nascimento, S. (2015). Best education practices: An umbrella term to talk about a Brazilian Academic Discipline. *Creative Education, 06*(20), 2205-2215. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.620226>
- Smith, C., y Baik, C. (2019). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education, 46*(8), 1696-1713. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Stone, S., y Charles, J. (2018). Conceptualizing the problems and possibilities of interprofessional collaboration in schools. *Children & Schools, 40*(3), 185-192. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy011>

Metodología de supervisión de los educadores sociales en el contexto educativo: perspectivas y desafíos

MIGUEL BALDOMERO RAMÍREZ FERNÁNDEZ
NURIA FALLA FALCÓN
ELOY LÓPEZ MENESES

1. Introducción

En el complejo panorama de la educación moderna, los educadores sociales son esenciales para el completo desarrollo de individuos y comunidades, pues abordan necesidades sociales y emocionales de manera integral. Dada la complejidad de su trabajo, la supervisión es esencial para asegurar la eficacia y ética de su práctica. Este capítulo analiza en profundidad la metodología de supervisión de los educadores sociales y destaca su importancia y los retos relacionados.

La supervisión actúa como un proceso educativo y de apoyo, no solo como un mecanismo de control. Facilita que los educadores sociales reflexionen, desarrollen habilidades profesionales y atiendan de forma eficaz a sus clientes, pues son fundamentales para su desarrollo profesional y la calidad de los servicios ofrecidos.

Además, la supervisión afronta retos específicos, como trabajar con poblaciones vulnerables y adaptarse a políticas educativas cambiantes. Es vital que las metodologías de supervisión sean flexibles y promuevan prácticas reflexivas y basadas en pruebas.

El futuro de la supervisión en la educación social verá cambios en sus metodologías para adaptarse a paradigmas educativos y sociales en evolución, pues integrará tecnologías emergentes y se adaptará a contextos globales y multiculturales con el fin de preparar a los educadores para trabajar en entornos cada vez más diversificados.

2. Fundamentos de la supervisión de los educadores sociales

2.1. Principios básicos de la supervisión

1. Definición y propósitos fundamentales de la supervisión en el trabajo social y la educación

La supervisión en educación social es un proceso interactivo y reflexivo diseñado para mejorar las prácticas profesionales, asegurar la calidad del servicio y fomentar el desarrollo personal y profesional continuo. La supervisión es educativa y formativa, pues orienta al personal menos experimentado y apoya su desarrollo continuo. Austin (1952) la describe como un proceso que emplea métodos tutoriales para enriquecer la relación pedagógica entre supervisor y supervisado.

2. La supervisión como un proceso educativo y su impacto en el desarrollo profesional

La supervisión en educación social es un proceso educativo clave donde el aprendizaje se realiza en un entorno laboral real, con lo que influye de forma directa en la calidad del servicio. En este proceso, el supervisor facilita el intercambio de conocimientos y experiencias, lo que mejora la competencia del supervisado y fomenta una reflexión crítica esencial para su desarrollo profesional. Hester (1951) sostiene que la supervisión integra enseñanza, consulta y evaluación, y su efectividad radica en su capacidad para ayudar a los trabajadores a comprender y manejar emocional y teóricamente a sus clientes y situaciones.

2.2. Modelos de supervisión

1. Diferentes enfoques y modelos teóricos en la supervisión de educadores sociales

En el campo de la supervisión de educadores sociales, los modelos más destacados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Modelos de supervisión de los educadores sociales

Modelo	Descripción del modelo
1. Modelo de supervisión integrativa	Este modelo combina diversas teorías y técnicas para adaptarse a las necesidades individuales del supervisado y del contexto específico de su práctica. Se centra en integrar aspectos personales y profesionales que influyen en la práctica del educador social, lo que promueve un enfoque holístico (Tsui, 2005).
2. Modelo de desarrollo	Este enfoque ve la supervisión como un proceso evolutivo que se adapta al desarrollo profesional del educador social a lo largo de su carrera. Reconoce las distintas etapas de desarrollo y ajusta las estrategias de supervisión para alinearse con las habilidades y necesidades cambiantes del supervisado, proporcionando apoyo y desafíos adecuados a medida que el educador adquiere mayor experiencia y competencia.
3. Modelo centrado en la tarea	Este modelo se enfoca en tareas específicas y objetivos claros dentro del proceso de supervisión. Es particularmente útil para casos donde los resultados del trabajo deben definirse y medirse de forma clara. El supervisor y el supervisado trabajan juntos para identificar tareas específicas, establecer metas alcanzables y evaluar el progreso hacia estas metas (Bogo y McKnight, 2006).

Fuente: Elaboración propia.

2. Aplicación de modelos en contextos específicos de educación social

En la tabla 5 se muestra la aplicación de los modelos en distintos contextos sociales.

Tabla 5. Aplicación de los modelos a distintos contextos sociales

Contexto	Descripción de la aplicación
1. En contextos de intervención directa	En estos escenarios, donde los educadores sociales trabajan directamente con individuos, familias o grupos, la supervisión puede necesitar un enfoque más dinámico y adaptativo como el proporcionado por el modelo integrativo. Esto permite una respuesta más flexible y sensible a las necesidades cambiantes de los clientes y los casos.

2. En instituciones educativas	Aquí, el modelo de desarrollo es particularmente valioso, dado que apoya la evolución continua de los educadores sociales en un entorno que valora el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional. Este modelo fomenta una reflexión profunda sobre la práctica y promueve un crecimiento gradual en competencia y confianza.
3. En supervisión administrativa	En contextos donde los aspectos administrativos de la educación social son primordiales, como en la gestión de casos o en la administración de servicios, el modelo centrado en la tarea puede ser efectivo para garantizar que se cumplen los objetivos administrativos y operativos, manteniendo al mismo tiempo un alto estándar de práctica profesional.

Fuente. Elaboración propia.

Estos modelos no son mutuamente excluyentes y pueden adaptarse o combinarse para satisfacer las necesidades específicas de los educadores sociales y los requisitos de su entorno laboral.

2.3. Supervisión y justicia social

1. El papel de la supervisión en la promoción de la justicia social en entornos educativos

La supervisión es esencial para promover la justicia social en los entornos educativos y sirve de enlace entre teorías de equidad y su aplicación práctica en las instituciones educativas. Los supervisores educativos no solo impulsan un aprendizaje efectivo, sino que también se aseguran de que este aprendizaje promueva la equidad, el acceso, y el respeto por la diversidad. Çevik *et al.* (2020) subrayan que la supervisión debe apoyar de forma activa los principios de justicia social en las escuelas, fomentando prácticas reflexivas y el desarrollo de relaciones que contribuyan a un entorno escolar más justo y equitativo.

2. Estrategias para implementar una supervisión socialmente justa

En la tabla 6 se presentan algunas estrategias clave.

Tabla 6. Estrategias específicas que incorporan principios de equidad e inclusión social.

Estrategia	Descripción
1. Educación y formación continua	La formación continua en temas de justicia social es esencial para los supervisores. Esta formación debe incluir el desarrollo de una comprensión profunda de los conceptos de equidad, inclusión y diversidad, así como habilidades prácticas para abordar estas cuestiones en la supervisión diaria.
2. Reflexión crítica	Fomentar la reflexión crítica es fundamental en la supervisión para la justicia social. Esto implica crear espacios seguros donde los supervisados reflexionen sobre sus prácticas, desafíen sus propias percepciones y prejuicios, y consideren cómo sus acciones influyen en la equidad y la inclusión en su entorno educativo.
3. Evaluación de necesidades basada en la comunidad	Incorporar las voces y necesidades de la comunidad local en el proceso de supervisión puede ayudar a asegurar que las intervenciones y estrategias educativas sean relevantes y respondan a las necesidades específicas de los grupos marginados o desatendidos.
4. Promoción de prácticas inclusivas	Los supervisores deben liderar con el ejemplo, promoviendo prácticas que reflejen los valores de la justicia social. Esto incluye asegurar que todos los alumnos tengan acceso a recursos, oportunidades y apoyo necesarios para su éxito, y abogar por políticas y prácticas que eliminen las barreras a la participación plena.
5. Supervisión colaborativa	Adoptar un enfoque colaborativo en la supervisión, donde supervisores y supervisados trabajen juntos para identificar y abordar las desigualdades en el entorno educativo. Esta colaboración puede extenderse a otras partes interesadas como familias, comunidades y otros educadores, lo que fortalece la red de apoyo para los alumnos y promueve un enfoque comunitario de la justicia social.

Fuente. Elaboración propia.

Implementar estas estrategias no solo mejora la calidad de la educación ofrecida, sino que también prepara a los educadores para actuar como agentes de cambio social. En este caso, la supervisión se convierte en una herramienta poderosa para la transformación social, alineando las prácticas educativas con los ideales de una sociedad justa y equitativa.

2.4. Desafíos y perspectivas contemporáneas

1. Desafíos comunes en la supervisión de educadores sociales y cómo abordarlos

En la tabla 7 se muestran algunos de estos desafíos más comunes.

Tabla 7. Desafíos comunes de los educadores sociales

Diversidad y competencia cultural. La creciente diversidad en las aulas exige que los educadores sociales manejen competencias interculturales sólidas. Los supervisores deben facilitar la formación continua en competencia cultural y apoyar a los educadores en la implementación de prácticas inclusivas y respetuosas con todas las culturas.

Cambios en la política educativa. Las constantes modificaciones en las políticas educativas pueden desorientar y aumentar la presión sobre los educadores. Los supervisores deben mantenerse actualizados con los cambios legislativos y políticos para guiar de forma efectiva a su personal a través de estos laberintos legales y administrativos.

Uso de tecnología en la educación. La integración de nuevas tecnologías en la educación plantea desafíos de capacitación y adaptación tanto para educadores como para supervisores. Es esencial ofrecer formación específica y continua para asegurar que el personal pueda integrar de forma eficaz la tecnología en su práctica docente.

Fuente: Elaboración propia.

Implementar un enfoque reflexivo y adaptativo en la supervisión es clave para manejar estos desafíos con eficacia.

2. Perspectivas futuras en la supervisión y su evolución en la educación social

Mirando hacia el futuro, la supervisión en educación social está destinada a evolucionar de maneras que respondan mejor a las necesidades cambiantes de los educadores y las comunidades a las que sirven. Algunas de las tendencias anticipadas se incluyen en la tabla 8.

Tabla 8. Tendencias de la supervisión

Aspecto	Descripción
1. Enfoque holístico en la supervisión	Se anticipa una mayor adopción de enfoques holísticos que consideren no solo la competencia profesional del educador, sino también su bienestar emocional y físico. Este enfoque integral puede ayudar a abordar el <i>burnout</i> y el estrés, comunes en las profesiones de ayuda, y promover una práctica sostenible a largo plazo.

2. Supervisión basada en la evidencia	La supervisión se orientará cada vez más hacia prácticas basadas en pruebas, donde las decisiones y estrategias supervisoras se basarán en datos empíricos sólidos sobre su efectividad. Esto implica una mayor integración de la investigación en el proceso de supervisión, así como un compromiso con la evaluación continua de las prácticas supervisadas.
3. Uso de tecnologías digitales	Con el auge de las tecnologías digitales, es probable que la supervisión a distancia y el uso de plataformas digitales se conviertan en una norma más que en una excepción. Esto permitirá una mayor flexibilidad y accesibilidad en la supervisión, facilitando el apoyo en tiempo real y a distancia para los educadores sociales en diversas ubicaciones geográficas.
4. Supervisión colaborativa y participativa	Se espera un aumento en los modelos de supervisión colaborativa, donde los educadores sociales participan de forma activa en la formulación de sus propios objetivos de supervisión y también en el proceso. Este enfoque fomenta una mayor autonomía y empoderamiento del educador, clave para una práctica efectiva y satisfactoria.

Fuente: Elaboración propia.

Estos cambios no solo mejorarán la calidad de la supervisión, sino que también reforzarán el impacto positivo de la educación social en las comunidades atendidas.

3. Métodos y estrategias de supervisión

3.1. Métodos de supervisión educativa

1. Modelado y demostración

El modelado y la demostración son técnicas clave en la supervisión educativa, esenciales en educación social. Los supervisores deben representar las prácticas que se esperan de los educadores sociales, promoviendo el aprendizaje por observación y estableciendo estándares de práctica. Hester (1951) enfatiza que los supervisores deben actuar como modelos, pues la supervisión es sobre todo un proceso educativo donde la enseñanza es la función principal. Al observar a los supervisores en acción, los educadores sociales adquieren técnicas que mejoran su manejo de situaciones complejas de forma efectiva.

2. *Feedback constructivo*

El *feedback* constructivo es vital en cualquier supervisión efectiva, pues proporciona una retroalimentación específica, oportuna y mejorable, esencial para el desarrollo profesional de los educadores sociales. Este enfoque no solo perfecciona habilidades prácticas, sino que también promueve la reflexión y el aprendizaje continuo. Austin (1952) refiere que la supervisión, a diferencia de la consulta, incluye una evaluación directa que impacta la práctica profesional. Utilizando métodos tutoriales, intensifica la relación educativa, lo que asegura el cumplimiento de estándares y fomenta el desarrollo profesional mediante diálogo constante y *feedback* dirigido.

3.2. Estrategias para la supervisión efectiva

1. *Supervisión basada en competencias*

La supervisión basada en competencias enfoca el desarrollo sistemático de habilidades esenciales para la práctica efectiva de los educadores sociales, haciendo la supervisión más objetiva y medible con referencias claras para evaluar el progreso. Entre las competencias fundamentales, las habilidades técnicas abarcan métodos de intervención y el uso de herramientas evaluativas, mientras que las competencias comunicativas permiten interacciones efectivas con clientes y colegas. Además, la gestión de casos requiere habilidades organizativas y de toma de decisiones críticas para influir en los resultados de los clientes.

Para aplicar esta supervisión, los supervisores deben identificar competencias clave adaptadas a su entorno laboral, establecer objetivos claros y proporcionar oportunidades de aprendizaje y evaluaciones regulares.

2. *Uso de tecnología*

La integración de la tecnología en la supervisión ha transformado el acceso y la eficiencia del proceso, en especial mediante la supervisión a distancia. Las plataformas en línea facilitan las reuniones regulares y el intercambio continuo de recursos y *feedback* sin desplazamientos físicos, lo que beneficia a educadores socia-

les en áreas remotas o durante restricciones de viaje. Herramientas como videoconferencias y sistemas de gestión de aprendizaje crean un ambiente de supervisión interactivo y permiten archivar materiales para referencia futura, ofreciendo a los educadores recursos continuos para su desarrollo (Milne y James, 2000).

Este enfoque estructurado y regular de supervisión, con reuniones programadas frecuentes y consistentes, es clave tanto en contextos educativos como clínicos. La tecnología apoya este modelo, lo que facilita una comunicación constante y efectiva entre supervisores y supervisados.

4. Desafíos en la supervisión de los educadores sociales

4.1. Supervisión en entornos de cambio rápido

1. Desafíos asociados a la rápida evolución social, económica y tecnológica

Los rápidos cambios sociales, económicos y tecnológicos plantean desafíos considerables para la supervisión en la educación social y obligan a supervisores y educadores a actualizar de forma constante sus métodos y enfoques. Algunos autores destacan que los cambios en las últimas décadas han requerido una adaptación crítica en la supervisión del trabajo social hacia un enfoque más conservador y restrictivo en el ámbito económico. Esta evolución ha priorizado la eficiencia, la rendición de cuentas y el rendimiento laboral, lo que puede comprometer el desarrollo profesional y la calidad de la práctica (Noble y Irwin, 2009).

2. Estrategias para mantener la relevancia y efectividad de la supervisión en contextos dinámicos

Para abordar los retos y mantener la efectividad de la supervisión, es ideal adoptar estrategias proactivas y adaptables. Integrar tecnología en la supervisión facilita sesiones más accesibles y frecuentes, aprovechando el aprendizaje mixto para la enseñanza de supervisión social a distancia (Nečasová, 2018). Además, es

fundamental que los supervisores promuevan un ambiente de aprendizaje que incentive la reflexión crítica y la adaptabilidad, modelando comportamientos adaptativos y dotando a los educadores de herramientas avanzadas para la gestión del cambio, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva.

4.2. Supervisión y diversidad cultural

1. Comprensión y manejo de la diversidad cultural en la práctica educativa

La diversidad cultural en la práctica educativa presenta desafíos únicos para la supervisión. Comprender y gestionar de forma efectiva la diversidad cultural requiere una competencia cultural crítica, que implica no solo conocimientos y habilidades, sino también una actitud abierta y reflexiva hacia las diferencias culturales. Lusk *et al.* (2017) enfatizan la importancia de desarrollar una competencia cultural crítica en la supervisión de educadores sociales, y señalan que la supervisión efectiva debe considerar la interseccionalidad de la clase social, las relaciones de poder, la identidad y los grupos oprimidos.

2. Desafíos de integrar valores y prácticas culturales diversas en la supervisión

Integrar la diversidad cultural en la supervisión es esencial para una práctica efectiva e inclusiva. Los supervisores deben identificar y superar las barreras culturales, así como adoptar un modelo de supervisión intercultural que promueva metas de integración cultural, escucha activa y reflexión crítica (Lee y Kealy, 2018).

A mayor abundamiento, y según Ganz (2020), los desafíos específicos en la supervisión de alumnos de comunidades ultraortodoxas judías han demostrado la necesidad de adaptabilidad cultural en la supervisión. Este enfoque no solo aborda la forma de gestionar conflictos culturales, sino que también destaca la importancia de evolucionar las metodologías de supervisión para que sean inclusivas y se ajusten a las necesidades de todos los educadores sociales.

4.3. Ética y supervisión

1. *Desafíos éticos frecuentes en la supervisión y su gestión*

La supervisión en la educación social afronta varios desafíos éticos que pueden complicar la relación entre el supervisor y el supervisado, así como la efectividad de la supervisión misma. McCarthy *et al.* (2020) sostienen que los desafíos éticos en la supervisión a menudo surgen de conflictos entre los valores personales y profesionales, las presiones institucionales y las demandas de la práctica. Se subraya la importancia de una supervisión de calidad y la necesidad de abordar las dinámicas de poder y las funciones de la supervisión para gestionar de forma adecuada estos desafíos éticos.

2. *Importancia del soporte ético en la formación y práctica continua de los educadores sociales*

El soporte ético es fundamental en la formación y práctica continua de los educadores sociales. Reamer (2022) discute cómo la ética profesional debe integrarse de manera continua en la educación y supervisión de los educadores sociales para equiparlos de forma adecuada para afrontar dilemas éticos complejos en su práctica diaria. La utilización de consultas éticas formales, los comités de ética basados en agencias y rondas de ética son recursos prácticos para mejorar la gestión de los desafíos éticos en las organizaciones de trabajo social.

4.4. Impacto de la tecnología en la supervisión

1. *Beneficios y limitaciones del uso de tecnología en la supervisión*

El uso de la tecnología en la supervisión de la educación social ofrece numerosos beneficios, tales como la mejora de la accesibilidad, la eficiencia en la comunicación y la posibilidad de supervisión a distancia, lo que es muy valioso en contextos geográficamente dispersos. Hay autores que destacan cómo la tecnología ha simplificado la grabación y evaluación de casos, además de facilitar la educación a distancia y el trabajo grupal en línea. Sin embargo, también señalan los desafíos, como el aislamiento

social y la creación de una falsa sensación de seguridad, sobre todo entre niños y adolescentes (Csiernik *et al.*, 2006).

2. Desafíos específicos de la supervisión a distancia y estrategias para superarlos

La supervisión a distancia plantea desafíos específicos, que incluyen la falta de interacción cara a cara y pueden limitar la capacidad para interpretar señales no verbales y establecer una relación de confianza. Humphries y Camilleri (2002) discuten cómo los trabajadores sociales, en particular en organizaciones como Centrelink en Australia, dependen cada vez más de la tecnología, lo que plantea desafíos en cuanto a la formación en su uso adecuado y efectivo. Sostienen que es fundamental no confundir los medios con los fines al utilizar la tecnología en la práctica social.

4.5. Supervisión y desarrollo profesional

1. Desafíos en la promoción del desarrollo profesional continuo a través de la supervisión

El desarrollo profesional continuo es clave para los educadores sociales, pero afronta desafíos significativos en la supervisión. Uno de los principales desafíos es la tendencia de la supervisión a centrarse más en la eficiencia y la productividad que en el desarrollo y la profundización de las habilidades y conocimientos profesionales. O'Donoghue (2015) analiza cómo la supervisión ha evolucionado y cómo su relación con la profesionalización de la práctica social ha sido influenciada por cambios en las organizaciones de salud y servicios sociales, las profesiones y las autoridades reguladoras. Esto ha llevado a la necesidad de reconstruir la teoría de la supervisión para alinearla con la pluralidad y diversidad de prácticas de supervisión.

2. Estrategias para una supervisión que apoye el crecimiento y la adaptación profesional de los educadores sociales

Para apoyar el crecimiento y la adaptación profesional de los educadores sociales, es fundamental implementar estrategias de supervisión que fomenten la reflexión, el aprendizaje y la adap-

tabilidad. En este sentido, la supervisión debe ser un espacio para la reflexión y la acción conjunta que promueva la excelencia en el aprendizaje, la investigación y la práctica profesional. Esto incluye contribuciones de académicos, practicantes y alumnos de diversas disciplinas profesionales y países, adaptando culturalmente las ideas y conceptos discutidos para desafiar los marcos de práctica prevalentes y apoyar la adopción de nuevas ideas (Nickson *et al.*, 2020).

5. Casos prácticos

El trabajo de Bostock *et al.* (2019) demuestra la importancia de la supervisión eficaz y revela la existencia de una correlación significativa entre la calidad de la supervisión y la calidad de la práctica directa con niños y su familia. Este estudio muestra cómo una supervisión adecuada mejora habilidades como la construcción de relaciones y el uso apropiado de autoridad, lo que conduce a prácticas más centradas en el niño.

Karpētis (2010) exploró la supervisión de alumnos de educación social en su primera práctica de campo, usando incidentes críticos para analizar el contexto emocional del proceso de evaluación del cliente. Su estudio resalta cómo la supervisión influye en la efectividad de los alumnos para evaluar e interactuar con los clientes, enfatizando la importancia del contexto emocional en la supervisión.

Merlin-Knoblich *et al.* (2022) investigaron las experiencias de supervisados en una supervisión centrada en la justicia social y averiguaron que la supervisión no solo mejora habilidades profesionales, sino también la comprensión de la justicia social, lo que aumenta el entendimiento del propio privilegio y mejora la comprensión de los clientes, y todo ello influye de forma positiva en su desarrollo personal y profesional.

Davys *et al.* (2017) destacaron que la supervisión regular y de calidad es fundamental para los educadores sociales, pues les ayuda a evaluar y mejorar su práctica, promover el aprendizaje continuo y manejar los desafíos emocionales y éticos del traba-

jo, todo lo cual aumenta la calidad de la atención directa y el bienestar profesional.

Beddoe *et al.* (2015) examinaron la supervisión de educadores sociales en el Reino Unido y concluyeron que la supervisión efectiva mejora de forma significativa la eficacia con la que los profesionales manejan sus casos, lo que refuerza su bienestar emocional y profesional y les permite desempeñarse mejor bajo presión en una práctica ética y sostenible.

6. Conclusiones

La supervisión en la educación social ha experimentado una evolución significativa, pues se ha adaptado a cambios sociales, económicos y tecnológicos. Engelbrecht (2010) señala que ha pasado de ser predominantemente administrativa y disciplinaria a centrarse en el desarrollo profesional y apoyo emocional, lo que refleja una comprensión más profunda de las complejidades del trabajo social. Mirando al futuro, se espera que la supervisión incorpore más tecnologías digitales y competencias interculturales para gestionar la diversidad, según Tsui (2005).

Este capítulo ha destacado la importancia crítica de la supervisión en contextos educativos y cómo actúa como catalizador para el desarrollo continuo de los educadores sociales. Al explorar los fundamentos, modelos y estrategias de supervisión, se revela cómo estos elementos fortalecen la intervención educativa y social. Se han examinado los retos diarios, como la diversidad cultural y la adaptación tecnológica, y se ha subrayado la necesidad de enfoques adaptativos y competentes culturalmente que respondan a las necesidades cambiantes de las poblaciones atendidas.

Las perspectivas futuras sugieren un desplazamiento hacia la supervisión digitalizada y basada en pruebas, lo que promete transformar las prácticas supervisadas, que serán más accesibles e interactivas. Además, la supervisión desempeña un papel esencial en la promoción de prácticas educativas socialmente justas y equitativas, y se ha convertido en una herramienta clave para el cambio social. Este enfoque integral garantiza que la supervisión

continúe siendo relevante y efectiva, y equipe a los educadores sociales para afrontar desafíos y mejorar los resultados para todas las comunidades.

7. Referencias bibliográficas

- Austin, L. (1952). Basic Principles of Supervision. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 33(10), 411-419. <https://doi.org/10.1177/104438945203301001>
- Beddoe, L.; Karvinen-Niinikoski, S.; Ruch, G., y Tsui, M. (2015). Towards an International Consensus on a Research Agenda for Social Work Supervision: Report on the First Survey of a Delphi Study, *The British Journal of Social Work*, 46(6), 1568-1586. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv110>
- Bogo, M., y McKnight, K. (2006). Clinical supervision in social work. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 49-67. https://doi.org/10.1300/J001v24n01_04
- Bostock, L.; Patrizo, L.; Godfrey, T., y Forrester, D. (2019). What is the impact of supervision on direct practice with families? *Children and youth services review*, 105, 104428. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104428>
- Çevik, S.; Yıldırım, S., y Zepeda, S. (2020). Leadership for socially just supervision in K-12 schools in the context of the United States. *Multicultural Education Review*, 12(4), 306-322. <https://doi.org/10.1080/2005615x.2020.1842671>
- Csiernik, R.; Furze, P.; Dromgole, L., y Rishchynski, G. (2006). Information Technology and Social Work - The dark side or light side? *Journal of Evidence-Based Social Work*, 3(3-4), 9-25. https://doi.org/10.1300/j394v03n03_02
- Davys, A.; May, J.; Burns, B., y O'Connell, M. (2017). Evaluating social work supervision. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 29(3), 108-121. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol29iss3id314>
- Engelbrecht, L. (2010). A strengths perspective on supervision of social workers : an alternative management paradigm within a social development context. *Social Work & Social Sciences Review*, 14(1), 47-58. <https://doi.org/10.1921/095352210X505490>

- Ganz, Z. (2020). Conflicts and challenges faced by ultra-orthodox Jewish social work students: Broaching and a social constructivist approach to supervision as a forum for resolution. *The Clinical Supervisor*, 39(1), 24-44. <https://doi.org/10.1080/07325223.2019.1652948>
- Hester, M. (1951). Educational Process in Supervision. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 32(6), 242-250. <https://doi.org/10.1177/104438945103200603>
- Humphries, P., y Camilleri, P. (2002). Social work and technology: Challenges for social workers in practice: A case study. *Australian Social Work*, 55(4), 251-259. <https://doi.org/10.1080/03124070208410983>
- Karpetis, G. (2010). Field practice supervision of social work students: a psychodynamic view on the emotional context of the process and the setting during the client assessment phase. *European Journal of Social Work*, 13(4), 503-522. <https://doi.org/10.1080/13691451003603448>
- Lee, E., y Kealy, D. (2018). Developing a Working Model of Cross-Cultural Supervision: A Competence- and Alliance-Based Framework. *Clinical Social Work Journal*, 46(4), 310-320. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0683-4>
- Lusk, M.; Terrazas, S., y Salcido, R. (2017). Critical Cultural Competence in Social Work Supervision. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 41(5), 464-476. <https://doi.org/10.1080/23303131.2017.1313801>
- McCarthy, L.; Imboden, R.; Shdaimah, C., y Forrester, P. (2020). 'Ethics Are Messy': Supervision as a Tool to Help Social Workers Manage Ethical Challenges. *Ethics and Social Welfare*, 14(1), 118-134. <https://doi.org/10.1080/17496535.2020.1720265>
- Merlin-Knoblich, C.; Taylor, J., y Newman, B. (2022). A case study exploring supervisee experiences in social justice supervision. *The Professional Counselor*. 12(1), 82-98. <https://doi.org/10.15241/cm.12.1.82>
- Milne, D., y James, I. (2000). A systematic review of effective cognitive-behavioral supervision. *The British journal of clinical psychology*, 39(2), 111-127. <https://doi.org/10.1348/014466500163149>
- Nečasová, M. (2018). Teaching social work supervision to part-time students of distance studies: challenges and opportunities. *Social Work Education*, 37(6), 731-745. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1487549>

- Nickson, A.; Carter, M., y Francis, A. (2020). Supervision and professional development in social work practice. *SAGE Publications Pvt. Ltd.* <https://doi.org/10.4135/9789353885908>
- Noble, C., y Irwin, J. (2009). Social Work Supervision. *Journal of Social Work*, 9(3), 345-358. <https://doi.org/10.1177/1468017309334848>
- O'Donoghue, K. (2015). Issues and challenges facing social work supervision in the twenty-first century. *China Journal of Social Work*, 8(2), 136-149. <https://doi.org/10.1080/17525098.2015.1039172>
- Reamer, F. (2022). Managing Ethics Challenges in Social Work Organizations. *Advances in Social Work*, 22(1), 14-32. <https://doi.org/10.18060/25719>
- Tsui, M. (2005). *Social work supervision: Contexts and concepts*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452232553>

Educación para el Desarrollo: un análisis cualitativo de la realidad educativa en los planes de estudios de las universidades públicas de Andalucía

MARÍA DE LOS ÁNGELES ROMERO-GÓMEZ
JUAN AGUSTÍN MORÓN-MARCHENA
DAVID COBOS-SANCHÍZ

1. Introducción

Entendemos nuestro planeta como un mundo global, comunicado y en constante evolución que precisa de actualizaciones y de un cambio de perspectiva para adaptarse a la nueva realidad que demanda la sociedad del momento (Martell, 2021).

La educación es un concepto arraigado en todos y cada uno de estos cambios, y sufre variaciones o connotaciones que la convierten en una respuesta y una adaptación a la situación contextual, cultural, política y social que se demande (Sosa *et al.*, 2023). Así hemos podido contemplar las distintas formas de denominar la educación, como educación para la ciudadanía, educación para la paz, educación intercultural, educación cívica, educación sexual, educación afectivo-sexual, educación ambiental... (Alam, 2022; Muñoz-Saavedra y Galdames-Calderón, 2022), configurando todas ellas el concepto de educación demandado por la sociedad.

Por ende, podemos sacar en claro que la educación, además de ser globalizada (García-García, López-Torrijo y Santana Hernández, 2020), tiene como característica fundamental la plástici-

dad de adaptarse a las nuevas sociedades y evolucionar (Alam, 2022), y contribuye siempre al desarrollo.

En los últimos años, gracias al enfoque globalizador y las políticas sociales y globales promovidas por la Unesco (2022), donde se aplica la denominada Agenda 2030 con sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se propicia un cambio de paradigma. Hablamos de un nuevo enfoque educativo, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que no es más que otra forma de adaptar el concepto de educación a la demanda actual de la sociedad, visibilizando su compromiso con la Unesco y la Agenda 2030.

Este nuevo enfoque merece el mismo reconocimiento que las connotaciones del concepto de educación ya referidas y, por lo tanto, requiere una materia específica que concrete a qué nos referimos cuando hablamos de educación para el desarrollo sostenible (EDS).

Según la Unesco (2022), la EDS es

la respuesta a los urgentes desafíos a los que nuestro planeta está confrontado [...], dotando a las personas de los conocimientos, las capacidades, los valores, las actitudes y los comportamientos necesarios para vivir en interacción respetuosa con el medioambiente, la economía y la sociedad. La EDS anima a las personas a tomar decisiones inteligentes y responsables que ayuden a crear un futuro mejor para todas y todos. (Unesco, 2022)

Centrándonos en nuestro ámbito de actuación, vamos a mencionar la actual Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU), en la que no aparece de manera explícita el concepto de EDS, pero establece una serie de principios generales muy relacionados, como la promoción de la responsabilidad social, la sostenibilidad y la formación integral de los estudiantes.

Además, teniendo en cuenta el impacto de la Agenda 2030 a escala global, las universidades españolas tienen una serie de compromisos recogidos en el código de universidades (Arnaldo, 2024) en materia de EDS, como la incorporación de manera transversal de los principios, valores y Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) a la misión, las políticas y las actividades de las universidades y de la Conferencia de Rectores de las Universidades Español-

las (CRUE), así como del compromiso con la inclusión, generación, investigación y transferencia de competencias relacionadas con un desarrollo sostenible, y la capitalización de los espacios singulares para la puesta en marcha de proyectos innovadores para abordar la Agenda 2030 (Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos, y Castro-Zubizarreta, 2023).

¿Pero realmente se aplican? Aunque la LOSU es reciente, en los últimos años se han llevado a cabo acciones en torno a los ODS y la Agenda 2030 en el ámbito no formal. Por tanto, es necesaria una enseñanza reglada que asegure la transmisión del enfoque de EDS en el ámbito formal.

Como se recoge en un estudio previo de Cobos y Romero (2020), existen solo cuatro universidades públicas que imparten una asignatura relacionada de forma directa con la EDS o Educación para el Desarrollo (EpD) y la Agenda 2030 en el Grado de Educación Social, y este es nuestro objeto de estudio.

Resulta interesante conocer cómo se creó esta asignatura en el plan de estudios, su guía docente, las estrategias metodológicas que se emplean, el perfil docente... Para ello, se entrevistó de forma individual a los y las docentes y, con posterioridad, se formó un grupo de discusión en el que todos participaron.

Este capítulo se centra en la investigación cualitativa del análisis de los resultados de las entrevistas individuales a los distintos profesionales que imparten docencia en la asignatura EpD en las universidades públicas de Andalucía, con el fin de profundizar y conocer todos los aspectos relevantes de estas asignaturas pioneras en este enfoque de EDS para proponer estrategias de actuación futuras, como su inclusión en otros planes de estudios o su posible mejora.

2. Material y método

Este capítulo nace de los trabajos conducentes al desarrollo de una tesis doctoral, en la que se trabajó «El abordaje de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Una mirada a los planes de estudio de las titulaciones educativas en los centros uni-

versitarios públicos andaluces» (Cobos y Romero, 2020), y continúa con el presente, pues forma parte de un proceso hermenéutico (López-Catalán, López-Catalán y Prieto-Jiménez, 2022) que comienza con una revisión de la bibliografía sobre qué se entiende por desarrollo sostenible, justicia social y el papel que desempeña la educación en todo este proceso de desarrollo. Después, profundiza mediante un análisis de la realidad de los planes de estudios de las universidades públicas de Andalucía para averiguar cuáles imparten EpD, materializando este concepto en una disciplina específica. Como resultado de este análisis, se observó que solo cuatro universidades tenían en sus planes de estudios la EpD como materia específica, por lo que se contactó con los y las docentes que imparten dicha disciplina en esas universidades con el fin de profundizar en la investigación.

2.1. Muestra

El resultado del análisis de la realidad revela que solo existen cuatro asignaturas de EpD en todos los planes de estudios en los grados de Educación Primaria, Infantil, Social y Pedagogía de las universidades públicas andaluzas, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Características básicas de la asignatura de EpD en Educación Social.

GRADO EN E. SOCIAL	Universidad de Huelva (UHU)	Universidad Pablo de Olavide (UPO)	Universidad de Córdoba (UCO)	Universidad de Almería (UAL)
Asignatura	Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional	Educación para el Desarrollo y la Cohesión Social	Educación para el Desarrollo	Educación y Cooperación al Desarrollo
Carácter de la asignatura	Obligatoria	Optativa	Obligatoria	Básica
Área de Conocimiento	Teoría e Historia de la Educación	Teoría e Historia de la Educación	Teoría e Historia de la Educación	Teoría e Historia de la Educación
Curso	3.º	3.º	4.º	1.º
Créditos	6	6	6	6

Fuente: Elaboración propia a partir de la comunicación «El abordaje de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Una mirada a los planes de estudio de las titulaciones educativas en los centros universitarios públicos andaluces» (Cobos y Romero, 2020).

Estas cuatro asignaturas serán nuestro objeto de estudio. En primer lugar, se analizan las guías docentes de cada una de ellas para tener un conocimiento genérico de las dimensiones que se trabajan en dicha materia. En segundo lugar, se lleva a cabo una entrevista semiestructurada a los cuatro docentes, cuyos ítems principales se dividen en tres dimensiones: contextual de la materia, interna de la materia y valoración personal.

2.2. Entrevista

El instrumento con el que se obtiene la información es la entrevista. La entrevista, según Carrera (2014), es aquella que no se considera una conversación normal, sino formal, con una intencionalidad y unos objetivos implícitos englobados en una investigación. En este caso, la modalidad será mixta, puesto que combinará partes de una entrevista estructurada, diseñada de forma previa, con otra semiestructurada, en la que solo conocemos *a priori* qué aspectos abordará (Carrera, 2014). La elección de dicho instrumento viene dada por la necesidad de tratar directamente con expertos y obtener de primera mano opiniones, consejos, orientaciones, así como cualquier otra información que surja de la interacción y enriquezca la investigación.

Esta entrevista se realizó a cada uno de los docentes en varias sesiones de forma individual y virtual, con cita. Con anterioridad, se buscó su dirección de correo en las distintas plataformas de las universidades y se les envió un breve texto que expresaba las intenciones de esta investigación, se les mostraban las preguntas y se solicitaba su consentimiento para grabar las sesiones.

La duración estipulada fue de unos cuarenta y cinco minutos aproximadamente por cada docente, y se extendió en función de la riqueza y el grado de compromiso e implicación que mostraron.

Desde una perspectiva en la que está presente lo descriptivo, se lleva a cabo un estudio pormenorizado comparando las distintas materias, teniendo como eje vertebrador la justicia social, el desarrollo sostenible y la educación. Esta última, considerada una condición sin la cual no es posible lograr una sociedad justa, entendida como la satisfacción de las necesidades del ser hu-

mano en armonía con el equilibrio social, biológico y medioambiental.

3. Análisis y resultados

Para el análisis de las respuestas obtenidas en la entrevista, se ha empleado el método comparado, estructurado en tres dimensiones presentadas a continuación, y se ha usado ATLAS.ti.9 para el análisis de datos cualitativo.

3.1. Dimensión externa de la materia

Tras analizar la información con una entrevista semiestructurada proporcionada por los docentes de las cuatro universidades andaluzas que imparten docencia de la asignatura relacionada directamente con la EDS y contrastar la información con la que aparece en las plataformas web oficiales de cada universidad respecto al Grado de Educación Social, así como en los propios planes de estudios y de asignatura, podemos afirmar que esta materia con enfoque de EDS surge desde el primer momento en los planes de estudios en los grados de Educación Social.

La Universidad de Almería (UAL en adelante) fue pionera en implantar el Grado de Educación Social en el curso 2011-12, seguida por la Universidad Pablo de Olavide (UPO), la Universidad de Huelva (UHU) y, en el curso 2014-15, la Universidad de Córdoba (UCO).

Cabe destacar que en Almería existía una asignatura en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria que se asemejaba al concepto de EpD:

Teníamos una asignatura optativa en el Grado de Educación Primaria, Educación Intercultural, que, a partir de la implantación, en 2011, del Grado de Educación Social desaparece del plan de estudios y se incorpora al Grado de Educación Social como asignatura básica en primer curso. (Prof. UAL)

La aparición de la asignatura de EpD en el plan de estudios de estas universidades viene dada en primer lugar por la introducción de un nuevo grado y, además, en el caso de las universidades de Huelva y Córdoba

[...] fueron organizadas por la Cátedra de Educación para el Desarrollo de nuestra Facultad en el año 2018/2019. (Prof. UCO)

Se presenta como asignatura hace más de 8 años, siendo una iniciativa personal junto con una compañera. Ambos elaboramos todo el material. En la universidad existe y existía un área de Cooperación al Desarrollo, dentro del servicio de Relaciones Internacionales donde se está implementando esto. (Prof. UHU)

En el caso de la Universidad Pablo de Olavide, esta asignatura era una propuesta que encajaba en el grado y era el nexo para el máster ofertado entonces como título propio y en la actualidad oficial en la misma universidad.

Nuestra universidad cuenta con el único máster oficial en Andalucía, de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Estratégicamente, convenía una asignatura optativa que pudiese ser cantera para que los estudiantes del Grado de Educación Social y del Doble Grado con Trabajo Social pudiesen elegir esta salida y seguir formándose. Ha tenido en ambas muy buena acogida y se ha seguido manteniendo hasta la actualidad. (Prof. UPO)

Todo ello se vio reforzado por una consultoría para el Plan Director en la línea de la EpD de la Junta de Andalucía a través de la AECID.

En aquel momento nos facilitaron una consultoría para el Plan Director en la línea de la EpD en este tipo de asignaturas. (Prof. UPO)

Estas materias, a pesar de aparecer con el nuevo grado, no tienen la misma categoría. Sin embargo, las y los docentes tienen la

misma opinión (que debe ser obligatoria), pues la consideran de gran relevancia y significativa para el Grado de Educación Social. En la Universidad Pablo de Olavide es optativa, pero para el resto es obligatoria.

Debería ser obligatoria, pero existe un problema, no solo con relación al plan de estudios, sino con la exigencia universitaria de un responsable que se encargue de esta materia. Por otro lado, la mejor opción sería obligatoria o troncal, pero en la actualidad para la UPO la única posibilidad es que sea optativa, aunque cumple con todos los requisitos para ser obligatoria. (Prof. UPO)

Por tanto, tiene muchas posibilidades de convertirse en materia obligatoria si consigue el necesario impulso por parte del equipo docente que se responsabilice de la actuación, su desarrollo e investigación, así como de las autoridades académicas de la universidad.

Por otro lado, coinciden en que pertenece al departamento de Pedagogía o Educación y al área de Teoría e Historia de la Educación, aunque cada universidad imparte esta asignatura en un curso académico diferente: UHU en 3.º, UPO en 3.º, UCO en 4.º y UAL en 1.º. Pero, no es recomendable en todos ellos, como en el caso de la UCO.

Tal vez, se imparte demasiado tarde. Esta asignatura no debería estar en 4.º, puesto que el enfoque de EpD se podría trabajar y aplicar de manera transversal en cualquiera de sus trabajos. (Prof. UCO)

Por otro lado:

Sí la considero bien posicionada, así la conocen desde el principio y dan su enfoque al resto de asignaturas. (Prof. UAL)

La considero bien posicionada, aunque es mejor en segundo, ya que tienen las bases de primero y mayor recorrido de aplicación en los cursos posteriores. (Prof. UHU)

La considero bien posicionada, ya que existen otras asignaturas durante la carrera que la complementan, como igualdad de género y otras educaciones para el desarrollo. (Prof. UPO)

Todas ellas señalan que empezar demasiado pronto no es productivo porque se requieren conceptos y conocimientos complejos previos, así como madurativos, que no hagan de esta materia una asignatura más. Asimismo, es improductivo impartir esta asignatura en el último curso, puesto que ya se han elegido los centros de prácticas y suelen estar concentrados en el Trabajo Final de Grado (TFG), por lo que el desconocimiento hace que desestimen proyectos de EpD y ODS en prácticas y, por tanto, la posibilidad de vincular los conceptos de la asignatura a su TFG.

3.2. Dimensión interna de la materia

En este apartado hablamos de los aspectos concretos de la asignatura, empezando por su objetivo principal. Se obtienen las siguientes respuestas:

Es esencial saber cómo funciona la cooperación al desarrollo en España, cómo se lleva a cabo la cooperación y la ayuda oficial entre los diferentes países..., así como la participación y el desarrollo comunitario, para saber cómo implicarse y cómo hacer un proyecto. (Prof. UHU)

La materia logra que los y las alumnas se posicionen ante la situación del mundo desde la Educación Social y propugnen un cambio real en la vida de la gente a favor de los ODS. Ser capaz de lograr una movilización a favor de los derechos humanos. (Prof. UPO)

Concienciar al alumnado del mundo en el que vivimos, las desigualdades, su estructura y cómo solucionar este problema. (Prof. UCO)

Formar profesionales conocedores de los diversos agentes implicados en el ámbito de la EDS, capaces de participar en dichas medidas con un enfoque informado sobre las diversas dimensiones desde las que se construyen las desigualdades sociales. (Prof. UAL)

Con estas respuestas hemos formulado un objetivo global: formar profesionales capaces y conscientes del mundo en que vivimos, sus desigualdades, su estructura y funcionamiento para solucionar los problemas que se presenten con el fin de movilizar un cambio real en la sociedad que abogue por los ODS.

Para lograrlo, se le pidió a cada docente que citara tres competencias que consideraba fundamentales para el desarrollo de la EDS como asignatura.

Promover, respetar y velar por los derechos humanos, los valores democráticos y la igualdad social. (Prof. UHU)

Pensamiento crítico y desarrollar una inteligencia emocional práctica que ayude a movilizar. (Prof. UPO)

Conocer los supuestos y fundamentos teóricos y prácticos de la intervención socioeducativa, así como sus ámbitos de actuación. (Prof. UCO)

Para el desarrollo de competencias, les hacemos cuestionarse cuáles son los temas más importantes que han de trabajar en esta asignatura.

El concepto de Educación para el Desarrollo, sus principios básicos, analizar los ODS, conocer las agencias nacionales e internacionales de cooperación al desarrollo, cómo coopera Europa, España y los países limítrofes, qué tipo de necesidades plantea... (Prof. UHU)

La desigualdad en el ámbito económico y de género, siendo conscientes de que existen desigualdades entre norte y sur, pero también entre barrios de una misma comunidad. En el plano metodológico, cómo trabajar, dónde surge y qué cuestiones hay que tener en cuenta. (Prof. UCO)

La EpD es necesaria en actividades educativas y en actividades de sensibilización, que dotan de carácter aplicado a los diversos conocimientos de la asignatura. (Prof. UAL)

También es esencial una movilización social más allá de la presentación teórica de los ODS, donde todo queda en ese nivel de actuación, desde el Conocimiento del Medio hasta Lengua, Matemáticas, Física, Química, Dibujo Técnico... La obligatoriedad de crear pensamientos sobre este tema de formación básica en todos los niveles de enseñanza. (Prof. UPO)

Todos los docentes coinciden en que la teoría es útil mientras tenga aplicación.

No son los contenidos, sino la experiencia. (Prof. UPO)

Por lo tanto, ha de ser una materia práctica cuyo conocimiento pueda seguir desarrollándose fuera del aula y se aplique el pensamiento crítico y constructivo en su vida, fomentando valores y comportamientos con su propio ejemplo.

Así, la docencia impartida se impregna de la practicidad de la materia donde se puedan

[...] analizar proyectos, experiencias, ver vídeos y sacar conclusiones al respecto, entrevistas a personas que trabajen en el terreno, mesas redondas con ONG y fomentar el aula de voluntariado de la Universidad. (Prof. UHU)

Las sesiones prácticas en el aula se realizan en grupos que eligen tema y colectivo vinculados a una entidad de Córdoba; antes lo vinculaban a otra asignatura. Además, existen becas de TFG y TFM para aquellos que quieran ampliar sus conocimientos en ese tema. Se llaman becas de cooperación y se trabaja directamente en el terreno. (Prof. UCO)

Las prácticas curriculares pueden abarcar desde la elaboración de trabajos de investigación sobre diversos temas relacionados con la EpD (países, movimientos sociales, políticas, etc.), diseño de una semana temática con actividades relacionadas con los derechos humanos, la justicia social, etc. (Prof. UAL)

No obstante, a pesar de lo anterior, coinciden en afirmar que es minoritario el alumnado que decide abordar su TFG desde la EDS. En general, todos coinciden en que

No hay una consideración suficiente de la relevancia, no solo de la EpD, sino del trabajo por la ciudadanía global y la construcción de un mundo más justo. (Prof. UPO)

La aplicación de la asignatura en su facultad es escasa para la exigencia que realmente demanda:

La asignatura se queda *corta*, puesto que se imparte en dos meses, octubre y noviembre, seguidos de los meses de prácticas. (Prof. UCO)

Por otro lado, su crecimiento es paulatino y se abre paso cada vez más rápido en otras esferas (Sosa *et al.*, 2023).

3.3. Tercera dimensión: Valoración personal

Nuestros docentes coinciden en afirmar que esta asignatura es demandada por el grado como necesaria debido a la sociedad cambiante y multicultural

Puesto que Andalucía es un crisol de culturas. (Prof. UHU)

Además, se ve enriquecido, en los últimos años, por el fomento de los ODS y la inversión en el desarrollo de proyectos y ayuda por parte de la ONU, que ha potenciado su desarrollo, así como la implantación del Grado de Educación Social como novedad dentro de la propia universidad, lo que ha otorgado riqueza, diversidad y una apuesta por la sociedad.

¿Pero se podría llevar a otros grados, como el de Educación Primaria? La respuesta es unívoca:

Totalmente. Como asignatura, o bien como planteamiento clave en Educación Primaria. (Prof. UPO)

Es necesaria en Educación Primaria e Infantil. (Prof. UHU)

No se puede lograr una transformación si los educadores no la comparten y la dan a conocer a sus alumnos y alumnas. (Prof. UCO)

No se pretende que en todo el sistema educativo sea experto en la materia, pero sí conscientes y conocedores de su existencia, de los temas y problemas que aborda y que, de alguna manera, incida en su vida aplicando pequeños cambios.

Si queremos tener ciudadanos solidarios, críticos, concienciados y preparados para hacer frente a la crisis sistémica a la que nos enfrentamos, debemos empezar por la escuela, ya sea colaborando con una entidad o reciclando en casa, ya sea adaptando propuestas pedagógicas en el colegio... (Prof. UAL)

En línea con la respuesta anterior, todos los docentes la consideran fundamental para el desarrollo integral de los menores, pues es esencial comenzar por la base y educarlos en valores, solidaridad, respeto, justicia, sensibilidad y pensamiento crítico para crear una ciudadanía más justa.

4. A modo de conclusión

La presencia de la asignatura de EpD en el plan de estudios de las universidades de Huelva, Pablo de Olavide, Córdoba y Almería responde a la implantación del Grado de Educación Social. En todos estos casos, la asignatura se adscribe al Departamento de Pedagogía o Educación, dentro del área de Teoría e Historia de la Educación de carácter obligatorio, salvo en la UPO con carácter optativo.

Todas ellas afirman que impartir esta asignatura demasiado pronto no es productivo, puesto que se requieren conceptos y conocimientos complejos previos, así como madurativos, que no hagan de esta materia una asignatura más. Asimismo, es improductivo estudiar esta asignatura en el último curso, porque ya han elegido los centros de prácticas y suelen estar orientados al TFG,

por lo que el desconocimiento hace desestimar proyectos de EpD y ODS en prácticas, así como la idea de vincular los conceptos de la asignatura a su Trabajo Final de Grado.

En este sentido, se han obtenido gran variedad de respuestas con respecto a los temas de desarrollo y todos señalan que la teoría es útil mientras tenga aplicación y que ha de seguir desarrollándose fuera del aula.

Este nuevo enfoque mira la realidad desde otra perspectiva, siendo responsabilidad de cada discente querer mirar a través de ella o desecharla e ignorar lo aprendido, pero esto no solo ocurre con el alumnado, sino también con los docentes (Arnaldo, 2024). Consideramos que este enfoque es transformador para quien lo imparte, puesto que todos coinciden en su interés personal por la materia, que les ha generado motivación para investigar y abrir campo en este terreno y llevar el enfoque a la práctica de otras asignaturas y a su vida.

Por otro lado, existe consenso en torno a la carencia que presentan los grados de Educación Primaria al no incluir en su plan de estudios una asignatura como la EDS. Por ello, se considera necesaria una apuesta por la EpD en las aulas de las facultades de Educación donde se instruya a los futuros docentes sobre esta cuestión y su importancia, siempre con una perspectiva práctica para las aulas, de tal manera que sean capaces de transferir y adaptar la materia al grupo clase al que se dirige, a través de aprendizajes significativos y para la vida (Azkarate, Bartau y Lizasoain, 2019).

Esta asignatura no precisa un perfil académico específico, sino que está determinada por la entrega, el compromiso y el desarrollo personal y social (Cobos y Romero, 2020; Prieto-Jiménez, López-Catalán, Hernández, 2021). Hablamos de un docente comprometido con la materia, que la considera una base sólida y necesaria para el desarrollo personal y social de ciudadanos y ciudadanas que promuevan sociedades sostenibles (Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos y Castro-Zubizarreta, 2023).

Como podemos observar, de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes de EpD en Andalucía, se ha extraído la siguiente nube de palabras mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti9.

En conclusión, aún queda un largo recorrido para implantar de forma adecuada la EpD o EDS en la universidad, aunque nos encontramos ya en pleno proceso de despliegue. El efecto transformador de esta materia, tanto en quienes la imparten como en quienes acceden a ella, fomenta el compromiso de difundirla y asegurar su incidencia futura en la ciudadanía (Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos y Castro-Zubizarreta, 2023).

5. Referencias bibliográficas

- Alam, A. (2022). Mapping a Sustainable Future Through Conceptualization of Transformative Learning Framework, Education for Sustainable Development, Critical Reflection, and Responsible Citizenship: An Exploration of Pedagogies for Twenty-First Century Learning. *Transacciones ECS*, 107(1), 9827-9843. <https://doi.org/10.1149/10701.9827ecst>
- Arnaldo García, M. (2024). La educación socioemocional desde un enfoque inclusivo. En Villalustre Martínez, L. y Cueli, M. (Eds.), *Una mirada hacia la Universidad del futuro* (pp. 641-646). Universidad de Oviedo.
- Calvo-Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C., y Castro-Zubizarreta, A. (2023). Educación para la ciudadanía global en la formación inicial del profesorado. Una experiencia en la Universidad de Cantabria, España. En *Las nuevas realidades educativas: El uso de tecnologías emergentes para el aprendizaje* (pp. 173-180). <https://doi.org/10.2307/jj.8500781.22>
- Carrera, R. M. H. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187-210.
- Cobos, D., y Romero, M. A. (2020). El abordaje de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Una mirada a los planes de estudio de las titulaciones educativas en los centros universitarios públicos andaluces. En D. Cobos, E. López, L. Molina, A. Jaén y A. H. Martín (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2890-2899). Octaedro.
- Fernández, E.; Martínez, R. A., y García, Y. P. (2024). Racionalidades culturales de la profesión docente: Un estudio de caso en la forma-

- ción del profesorado europeo. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 205-235. <https://doi.org/10.5944/REEC.44.2024.37938>
- García-García, F. J.; López-Torrijo, M., y Santana Hernández, R. (2020). Educación Inclusiva en la formación del profesorado de Educación Secundaria: los programas españoles. *Revista del Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, de 23 de marzo de 2023 (pp. 43267-43339).
- López-Catalán, B.; López-Catalán, L., y Prieto-Jiménez, E. (2022). Canvas social y Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible: Un estudio para la mejora de los proyectos de intervención social y educativa. (Coord.) Torres-Barzabal, L. y Morón-Marchena, J. A. *Educación y sociedad. Aportaciones de la investigación universitaria a la transformación social* (pp. 193-205). Síntesis.
- Martell, R. P. (2021). Compromiso con los objetivos de desarrollo sostenible. J.M. Bosch Editor.
- Muñoz-Saavedra, J., y Galdames-Calderón, M. (2022). Educación para la Justicia Global: Temáticas, objetivos y criterios para una educación transformadora. *Human Review. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 15(5), 1-10.
- Prieto-Jiménez, E.; López-Catalán, L., y Hernández Alcón, C. (2021). Los ODS y las nuevas demandas de la educación superior: La necesidad de un nuevo enfoque crítico para el compromiso social. En Domínguez-Fernández (coord.), *La dimensión social de la educación. Ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento de la ciber-sociedad, en el marco de la Agenda 2030* (pp. 65-80). Graó.
- Sosa, T. I. P.; Suárez, S. K. D.; Ramírez, M. P., y Ortega, W. Á. (2023). Educación en valores desde un enfoque pedagógico para la formación integral de los estudiantes de la carrera de educación básica. *Journal of Science and Research* (8), 339-346.
- Unesco (2022). *Informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. <https://doi.org/10.54676/LHMC7003>

Autoría

Inmaculada Antolínez Domínguez

Doctora por la Universidad Pablo de Olavide, licenciada en Antropología Social y graduada en Trabajo Social. En la actualidad, forma parte del Personal Docente e Investigador del área de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Cádiz. Miembro del Instituto Universitario para el Desarrollo Social Sostenible y del Grupo PAIDI «Transformaciones y Conflictos en las Sociedades Contemporáneas» de la Universidad de Cádiz. Investigadora invitada del Programa Social Transformations to End Exploitation and Trafficking for Sex (STREETS) de la Universidad de Wisconsin. Sus líneas de investigación se centran en los estudios interculturales, las migraciones y el género, así como en metodologías etnográficas y biográficas. Cuenta con más de 40 publicaciones sobre dichos temas, ha participado en múltiples proyectos regionales, nacionales y europeos y ha disfrutado de una estancia de investigación en centros de reconocido prestigio de Estados Unidos, México, Italia o Marruecos. Su labor académica se combina con su compromiso con los movimientos sociales antirracistas y por la justicia social.

David Cobos Sanchiz

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, doctor por la Universidad de Sevilla, máster en Gestión de la Prevención de

Riesgos Laborales (con especialización en Ergonomía y Psicología Aplicada), experto en Aprendizaje Virtual. Profesor honorario y doctor *honoris causa* por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua. Mención de Honor al Mérito Iberoamericano, otorgada por la Red Iberoamericana de Pedagogía. Profesor titular en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, y director del Grupo de Investigación GEDUPO (SEJ-457), adscrito al Plan Andaluz de Investigación. Autor de más de cien publicaciones, que comprenden artículos científicos, monografías y manuales, e investigador en más de una veintena de proyectos de convocatorias competitivas y contratos financiados por entidades públicas y privadas. Ha dirigido ocho tesis doctorales y más de cuarenta trabajos de fin de máster. Durante estos años ha desarrollado distintas funciones relacionadas con la gestión universitaria: vicedecano de la Facultad de Ciencias Sociales, director de la Comisión Académica del Máster Universitario en Educación para el Desarrollo y vicerrector de Cultura y Políticas Sociales. Ha disfrutado de numerosas estancias académicas e impartido cursos y conferencias en instituciones universitarias de Argentina, Colombia, México, Nicaragua, Perú y Venezuela, y ha sido miembro del Consejo de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Sevilla y del Consejo Andaluz de Cooperación Internacional al Desarrollo.

Nuria Falla Falcón

Doctora por la Universidad Pablo de Olavide. Profesora asociada del Dpto. de Filología y Traducción de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla desde el año 2017. Especializada en Didáctica de la Lengua Francesa. Licenciada en Filología inglesa y profesora de Francés en Educación Secundaria desde el año 2018.

Esther Fernández Márquez

Doctora en Educación y Comunicación por la Universidad de Málaga, máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz por la Universidad Pablo de Olavide (Sevi-

lla). Profesora del Dpto. de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, con diez años de experiencia docente en titulaciones de Educación Social, Trabajo Social y Sociología, en materias relacionadas con la Teoría y la Historia de la Educación, en los que destaca la dirección de más de 70 trabajos de fin de grado y de máster. En el plano investigador, es miembro nato de la cátedra EduEmer y miembro del grupo de investigación EduInnovaogía@ (HUM-971) de la Universidad Pablo de Olavide. Ha publicado más de 25 artículos en revistas indexadas (JCR, Scopus, etc.), 8 libros y más de 35 capítulos de libro en editoriales de prestigio. Ha registrado 4 marcas en la Oficina Española de Patentes y Marcas y ha disfrutado de dos estancias posdoctorales internacionales (Portugal e Italia). También ha participado en congresos nacionales e internacionales, lo que ha consolidado un perfil académico multidisciplinar y de impacto.

Alicia Jaén Martínez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y licenciada en Psicopedagogía. Profesora contratada doctora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, donde imparte docencia en materias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y la perspectiva de género. Participa en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas –del que es directora–, así como en el Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz y el Máster Interuniversitario en Educación Ambiental. Su labor docente ha sido reconocida con la Mención de Excelencia Docentia-UPO Convocatoria 2024 (2018-2022). Coordina el equipo docente y las asignaturas de prácticas del Máster en Profesorado. Miembro del Grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO), ha centrado su interés en la aplicación didáctica de las TIC, la innovación educativa, las metodologías activas y la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Durante es-

tos años ha participado en numerosas investigaciones nacionales e internacionales, cuyos resultados han culminado con la participación en congresos, jornadas y encuentros, o la publicación de diversos artículos y capítulos de libro que pueden ser consultados en <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=1sGbeCoAAAAJ>

Esperanza Jorge Barbuzano

Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid en el Programa de Estudios Interdisciplinarios de Género. Graduada en Educación Social con máster en Escritura Creativa, así como en Cursos de Especialización Universitaria en Teatro para la Intervención Socioeducativa, y en Documental de Creación. En la actualidad, es docente e investigadora del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pablo de Olavide. Es socia de investigación del programa 4W-STREETS (Social Transformations to End the Exploitation and Trafficking for Sex) de la Universidad de Wisconsin, EE. UU., desde el año 2015. Ha participado en distintos proyectos de investigación nacionales e internacionales con entidades y redes sociales, así como con universidades, y ha disfrutado de estancias de investigación en centros de reconocido prestigio en Wisconsin (EE. UU.), Dakar (Senegal), Tetuán (Marruecos), Lisboa (Portugal) o Oaxaca y Saltillo (México). Sus líneas de investigación son la migración y el género, así como las metodologías de acompañamiento a la producción de narrativas biográficas con las herramientas que ofrecen las distintas disciplinas del arte. Su producción en la temática abarca desde artículos o capítulos académicos hasta libros ilustrados, instalaciones o documentales.

Eloy López Meneses

Profesor titular de universidad en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España), con acreditación nacional como catedrático de universidad. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (2008), obtuvo el Premio Extraordinario de Tesis Doctoral. Es director del Grupo de Investigación EduInnovagoría

(HUM-971) y de la Cátedra Institucional de Educación en Tecnologías Emergentes, Gamificación e Inteligencia Artificial (EduEmer). Desempeña funciones de editor de la revista científica *International Journal of Educational Research and Innovation (IJE-RI)* y forma parte de diversos comités editoriales y científicos internacionales. Su actividad investigadora, centrada en educación digital, innovación pedagógica y tecnologías emergentes, ha sido reconocida con tres tramos de investigación (sexenios) por la CNEAI y cinco tramos autonómicos por la Agencia Andaluza del Conocimiento. En el ámbito docente, ha sido distinguido con tres menciones de excelencia Docentia y cuenta con una amplia experiencia en formación del profesorado y enseñanza universitaria. Ha dirigido más de veinte tesis doctorales y publicado más de 200 artículos científicos, disponibles en <https://investiga.upo.es/investigadores/158767/publicaciones>. Su índice H de 27 en Scopus constata la alta visibilidad y citación de sus trabajos en el ámbito científico internacional. Fuente: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56495544200>

Almudena Martínez Gimeno

Doctora por la Universidad de Sevilla y especialista en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora contratada doctora del Dpto. de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en la que es responsable del Área de Didáctica y Organización Escolar. Experiencia docente universitaria en materias relacionadas con la Intervención Socioeducativa, Didáctica y Metodologías de Enseñanza, Evaluación, Calidad e Innovación en Instituciones Socioeducativas. Ha participado en diferentes másteres, entre los que destaca la coordinación del módulo «Evaluación, Calidad e Innovación de Instituciones de Educación para el Desarrollo» en el Máster Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz de la UPO. Miembro del Grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO) hasta la actualidad. Durante estos años ha participado en numerosas investigaciones nacionales e internacionales, cuyos resultados han culminado con su intervención en

congresos, jornadas y encuentros, y en la publicación de diversos artículos y capítulos de libro, que pueden ser consultados en <https://scholar.google.es/citations?user=46tcMhoAAAAJ&hl=es>

Juan Agustín Morón Marchena

Profesor titular de la Universidad Pablo de Olavide (UPO, Sevilla, España), en la que imparte docencia en la Facultad de Ciencias Sociales, en el Grado de Educación Social y en varios másteres. Diplomado en Magisterio-Profesorado, licenciado en Pedagogía y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Antes ha sido profesor en las universidades de Huelva (1993-1997) y de Sevilla (1997-2005), en las que ha desempeñado diversos cargos (responsable de Área, Secretario y director de Dpto.). En la actualidad, es secretario del Dpto. de Educación y Psicología Social de la UPO. Especialista en temas transversales (Educación para la Salud, Educación para el Desarrollo, Prevención Drogodependencias...) desde una perspectiva socioeducativa y comunitaria. Ha sido director del Máster Universitario en Prevención de Riesgos Psicosociales en adolescentes y jóvenes (UPO). Ha promovido y dirigido numerosos proyectos interuniversitarios de cooperación internacional con instituciones latinoamericanas aprobados en convocatorias competitivas (AECID, AACID, Plan Propio UPO, etc.) con instituciones universitarias latinoamericanas (Perú, México, Cuba...), entre los que cabe destacar la línea de colaboración permanente entre la UPO y la UNAN-Managua (Nicaragua) con doce proyectos implementados sobre desarrollo comunitario, mejora de calidad de vida y promoción y educación para la salud desde el año 2007. Coordinador del programa de doctorado Educación e Intervención Social de la UNAN-Managua, que le distinguió con el nombramiento de profesor honorario y con posterioridad, en el año 2015, se le otorgó el título de doctor *honoris causa* por la UNAN-Managua.

Miguel Baldomero Ramírez Fernández

Doctor por la Universidad Pablo de Olavide con premio extraordinario de tesis doctoral. Profesor asociado del Dpto. de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla desde el 2016. Especializado en Lógica Difusa y Sistemas de Información aplicados a la Educación. Inspector de Educación de la Delegación Territorial de Sevilla desde el 2012. Miembro de la Comisión Universitaria Delegada de la Comisión Interuniversitaria por la UPO desde 2024. Ha participado como coordinador de grupos de trabajo para el desarrollo curricular LOMLOE en Andalucía. Participa en el Máster Universitario de Formación del Profesorado de la UPO desde 2017 y en el Máster en Inspección y Supervisión Educativa de la UNED desde el año 2018.

María de los Ángeles Romero Gómez

Graduada en Educación Primaria (PT), máster en Educación para el Desarrollo, máster en Formación del Profesorado en Intervención Sociocomunitaria y experta en Cooperación Internacional. Doctoranda en Ciencias Sociales. Profesora sustituta interina en la Universidad Pablo de Olavide y en la Universidad de Huelva en el área de Teoría e Historia. También ha impartido docencia en la Universidad de Cádiz y pertenece al equipo docente del Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva. Ha disfrutado de estancias de investigación a escala internacional, entre las que destaca su participación en proyectos de cooperación internacional y educación para el desarrollo en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua. Sus principales líneas de investigación se centran en la educación para el desarrollo social, tanto individual como comunitario, desde un enfoque global del desarrollo humano.

Luisa Torres Barzabal

Profesora titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España), en la que imparte docencia en los Grados de Educación y Trabajo Social y en el Máster Universitario de Educación para el Desarrollo. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Educación de la UPO (GEDUPO). Su principal línea de trabajo es la didáctica y la tecnología educativa.

Índice

1. Investigación aplicada en educación social: estrategias didácticas para el cambio. A modo de introducción	9
Referencias bibliográficas	12
2. Uso de chatbots con inteligencia artificial en el contexto universitario	15
1. Introducción	15
2. La inteligencia artificial y los chatbots como transformadores de las ecologías de aprendizaje	16
3. Escenario del estudio	19
4. Resultados	20
5. Conclusiones	21
6. Referencias bibliográficas	22
3. Los libros cartoneros como artefacto de una propuesta de aprendizaje basada en proyectos que aborda la salud y los cuidados desde los relatos situados de mujeres	27
1. Introducción	27
2. Coordenadas conceptuales	28
2.1. La educación para la salud (EpS) en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EpDS)	28
2.2. El género en la salud y los cuidados	31
3. Los libros cartoneros: el lenguaje creativo en los procesos pedagógicos	33

4. Propuesta pedagógica	35
5. Conclusiones	40
6. Referencias bibliográficas	41
4. Elaboración de informes por educadores y educadoras sociales en el contexto educativo: procedimientos y prácticas eficaces	43
1. Introducción	43
2. Tipos de informes en la educación social	44
2.1. Informes de evaluación inicial	44
2.2. Informes de seguimiento	45
2.3. Informes de cierre de casos	45
3. El proceso de elaboración de informes	46
3.1. Recopilación y selección de información	46
3.2. Análisis de datos	47
3.3. Redacción del informe: claridad y precisión	48
4. Aspectos legales y éticos en la elaboración de informes	50
4.1. Normativa legal aplicable	50
4.2. Consideraciones éticas: confidencialidad y protección de datos	50
5. Herramientas y tecnologías aplicadas en la elaboración de informes	52
6. Colaboración interprofesional en la elaboración de informes	53
7. Recomendaciones prácticas para mejorar la eficacia de los informes	54
8. Conclusiones	55
9. Referencias bibliográficas	56
5. Metodología de supervisión de los educadores sociales en el contexto educativo: perspectivas y desafíos	59
1. Introducción	59
2. Fundamentos de la supervisión de los educadores sociales	60
2.1. Principios básicos de la supervisión	60
2.2. Modelos de supervisión	61
2.3. Supervisión y justicia social	62
2.4. Desafíos y perspectivas contemporáneas	64

3. Métodos y estrategias de supervisión	65
3.1. Métodos de supervisión educativa	65
3.2. Estrategias para la supervisión efectiva	66
4. Desafíos en la supervisión de los educadores sociales	67
4.1. Supervisión en entornos de cambio rápido	67
4.2. Supervisión y diversidad cultural	68
4.3. Ética y supervisión	69
4.4. Impacto de la tecnología en la supervisión	69
4.5. Supervisión y desarrollo profesional	70
5. Casos prácticos	71
6. Conclusiones	72
7. Referencias bibliográficas	73
6. Educación para el Desarrollo: un análisis cualitativo de la realidad educativa en los planes de estudios de las universidades públicas de Andalucía	77
1. Introducción	77
2. Material y método	79
2.1. Muestra	80
2.2. Entrevista	81
3. Análisis y resultados	82
3.1. Dimensión externa de la materia	82
3.2. Dimensión interna de la materia	85
3.3. Tercera dimensión: Valoración personal	88
4. A modo de conclusión	89
5. Referencias bibliográficas	92
Autoría	95

Investigación aplicada en Educación Social

Estrategias didácticas para el cambio

El presente trabajo, *Investigación aplicada en Educación Social: Estrategias didácticas para el cambio* coordinado por Almudena Martínez Gimeno, Alicia Jaén Martínez y Luisa Torres Barzabal (Universidad Pablo de Olavide), constituye una aportación relevante a la Educación Social al integrar innovación tecnológica, metodologías participativas y enfoques ético-críticos para la transformación social. Desde la perspectiva de la investigación aplicada, la obra promueve la conexión entre teoría y práctica, subrayando la participación activa de los sujetos en los procesos de diagnóstico, acción y evaluación.

El texto destaca la **inteligencia artificial y los chatbots** como herramientas para personalizar el aprendizaje y fortalecer la alfabetización digital crítica; la experiencia de los **libros cartoneros** como estrategia creativa de educación para la salud y los cuidados desde un enfoque ecofeminista; y la **elaboración de informes y supervisión educativa** como procesos éticos de reflexión profesional. Además, analiza la **Educación para el Desarrollo** en las universidades andaluzas, articulando los Objetivos de Desarrollo Sostenible con la praxis formativa.

Su principal aporte a la Educación Social radica en concebir la investigación aplicada como un instrumento de transformación comunitaria, orientado a la justicia social, la igualdad de género y la sostenibilidad. Entre los elementos más innovadores para la investigación aplicada destacan la integración de la IA en el análisis educativo, el uso de lenguajes artísticos como recurso metodológico, y la articulación de metodologías colaborativas y críticas que promueven la cooperación y co-generación del conocimiento.

