Encarnación Pedrero-García
Juan Agustín Morón-Marchena (dirs.)

Educación Social: tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social

Horizontes Universidad

Octaedro

Educación Social

Tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social

Encarnación Pedrero-García,
Juan Agustín Morón-Marchena
(Eds.)

Educación Social

Tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social

Octaedro

Colección Horizontes Universidad
Título: *Educación Social. Tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social*



Departamento de Educación y Psicología Social

Primera edición: noviembre de 2026

© Encarnación Pedrero-García, Juan Agustín Morón-Marchena (dirs.)

© 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 (papel): 978-84-1079-462-7
ISBN (PDF): 978-84-1079-463-4

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

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

1. La Educación Social en el siglo XXI: tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social 9
Encarnación Pedrero-García; Juan Agustín Morón-Marchena

2. Inteligencia artificial y Educación Social: innovación, desafíos y oportunidades 25
Miguel Baldomero Ramírez Fernández; Eloy José López Meneses; Samuel Crespo Ramos

3. Investigación sobre la integración de la inteligencia artificial en la educación virtual 35
Luisa Torres Barzabal

4. La inteligencia artificial y el futuro de la educación ambiental en el contexto de la Educación Social 51
Macarena Esteban Ibáñez; Ingrid del Valle García-Carreño

5. Experiencia sobre el uso y las percepciones de chatbots con inteligencia artificial en grados de Ciencias Sociales 65
Esther Fernández-Márquez; Eloy López-Meneses

6. Competencia emprendedora en las titulaciones en Educación Social en España 79
Teresa Rebolledo-Gámez; Rocío Rodríguez-Casado

7. Otras miradas sobre evaluación: evaluación formativa y técnicas participativas en Educación Social 91
Charo Caraballo-Román; Rocío Cruz-Díaz

8. Fortalecer la reflexividad a través de fotovoz como estrategia para evaluar proyectos de aprendizaje-servicio en Educación Social 101
Ana Benítez-Jaén; Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

9. Educación Social, *empowerment* y capital social: un enfoque integral con guía de acción 113
Manuel Jesús Perea Rodríguez; María Carmen Muñoz Díaz

10. El derecho a la propiedad de las mujeres campesinas en Colombia: percepciones, barreras y desafíos desde la pedagogía 121
Viviana González Carreño; Victoria Pérez de Guzmán; Rocío Cárdenas-Rodríguez

11. La educación para el desarrollo sostenible en la formación de los educadores sociales. Una propuesta metodológica 131
María de los Ángeles Romero-Gómez; Juan Agustín Morón-Marchena

1

La Educación Social en el siglo XXI: tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social

Encarnación Pedrero-García
Juan Agustín Morón-Marchena
Universidad Pablo de Olavide

La Educación Social se encuentra hoy en un momento de profunda transformación, impulsada por los cambios tecnológicos, sociales y culturales que caracterizan a las sociedades contemporáneas. En este contexto, las prácticas socioeducativas ya no pueden entenderse únicamente desde enfoques tradicionales, sino que requieren una revisión crítica que incorpore nuevas herramientas, metodologías y marcos interpretativos capaces de dar respuesta a realidades cada vez más complejas.

Este libro surge precisamente de la necesidad de analizar y comprender estos cambios, ofreciendo una mirada plural sobre los retos, oportunidades y tensiones que atraviesan actualmente la Educación Social. A lo largo de sus capítulos, se abordan cuestiones clave como la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos educativos, la transformación de los entornos de aprendizaje, el papel de la educación en la sostenibilidad y la importancia de promover prácticas inclusivas, participativas y orientadas a la justicia social.

Uno de los ejes vertebradores de la obra es la irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito socioeducativo. Lejos de plantearse como una mera herramienta tecnológica, la IA se presenta aquí como un elemento que redefine las formas de enseñar, aprender e intervenir socialmente. Su potencial para personalizar el aprendizaje, anticipar necesidades o mejorar la toma de

decisiones convive, sin embargo, con importantes desafíos éticos, como los sesgos algorítmicos, la protección de datos o el riesgo de deshumanización de la relación educativa. Esta dualidad invita a reflexionar sobre la necesidad de un uso crítico, contextualizado y éticamente responsable de estas tecnologías.

Junto a ello, el libro pone el foco en la innovación pedagógica, destacando la relevancia de metodologías activas, evaluaciones formativas y estrategias participativas que sitúan al alumnado en el centro del proceso educativo. Experiencias como el aprendizaje-servicio o el uso de técnicas como la fotovoz evidencian el valor de conectar la teoría con la práctica, fomentando la reflexividad, el pensamiento crítico y el compromiso social.

Asimismo, se abordan dimensiones fundamentales como el empoderamiento, el capital social y la equidad, subrayando el papel de la Educación Social como motor de transformación. Desde esta perspectiva, la acción socioeducativa se concibe no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una práctica orientada a fortalecer la autonomía de las personas, promover la participación comunitaria y contribuir a la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

La Educación Social atraviesa hoy un momento de profunda transformación, impulsada por los acelerados cambios tecnológicos, sociales y culturales que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Las prácticas socioeducativas ya no pueden concebirse únicamente desde enfoques tradicionales; exigen una revisión crítica que incorpore nuevas herramientas, metodologías y marcos interpretativos capaces de dar respuesta a realidades cada vez más complejas y diversas. Es en este contexto donde nace la presente obra, con el propósito de ofrecer una mirada plural sobre los retos, oportunidades y tensiones que atraviesan actualmente el campo de la Educación Social, articulando aportaciones teóricas, investigaciones empíricas y propuestas de acción práctica.

Uno de los ejes vertebradores de este libro es la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito socioeducativo, una cuestión que, lejos de limitarse a ser una tendencia tecnológica, redefine las formas de enseñar, aprender e intervenir socialmente. Los tres primeros capítulos de contenido abordan esta temática desde perspectivas complementarias y necesariamente críticas. Uno de ellos abre este recorrido analizando el potencial trans-

formador de la IA –a través de herramientas como los chatbots, los sistemas de tutoría inteligente o el análisis predictivo– en procesos clave como la orientación educativa, la prevención del abandono escolar o el acompañamiento a poblaciones vulnerables. Al mismo tiempo, se advierte sobre los riesgos éticos y sociales que comporta su implementación, tales como los sesgos algorítmicos, la brecha digital, la protección de datos y el riesgo de deshumanización del vínculo educativo, abogando por un uso responsable, contextualizado y éticamente fundamentado.

Por otro lado, presentaremos el diseño de una investigación sobre la integración de la IA en la educación virtual aplicada a la formación de educadores sociales, destacando el potencial de estas tecnologías para personalizar el aprendizaje, automatizar procesos y mejorar la evaluación, sin perder de vista los desafíos pedagógicos, tecnológicos y éticos que supone su incorporación. En este mismo ámbito temático, otro capítulo se centra en la educación ambiental, integrada en la Educación Social, examinando el papel de la IA en la docencia universitaria y abriendo una reflexión sobre cómo estas herramientas pueden enriquecer también la dimensión ambiental de la formación socioeducativa.

La dimensión práctica del uso de la IA en la educación superior cobra protagonismo en otra de las aportaciones, un estudio cuantitativo sobre el uso y las percepciones respecto a los chatbots con inteligencia artificial entre el alumnado universitario de Ciencias Sociales. Entre sus hallazgos más relevantes destaca la identificación de diferencias significativas en el uso de estas herramientas en función del género, lo que abre una importante reflexión sobre la necesidad de diseñar tecnologías educativas más personalizadas y sensibles a la diversidad de sus usuarios.

La obra también presta especial atención a la formación y las competencias de los futuros profesionales de la Educación Social. En este sentido, abordaremos la presencia de la competencia emprendedora en los planes de estudio de los grados de Educación Social de las universidades públicas españolas. A través de un análisis documental sistemático, se evidencia que, si bien se ha avanzado en la inclusión de elementos vinculados a la cultura emprendedora, persiste la necesidad de fortalecer su explicitación curricular y de promover formaciones docentes específicas que contribuyan al desarrollo de emprendimientos socioeducativos sostenibles y comprometidos con la justicia social.

En el terreno de la evaluación, dos capítulos ofrecen propuestas innovadoras que cuestionan los modelos dominantes. Por un lado, repensar la evaluación en la formación de educadores sociales desde un enfoque participativo, distinguiendo entre evaluación y calificación, y presentando un amplio repertorio de técnicas activas y dialógicas que sitúan al alumnado en el centro del proceso. Por otro, se presentan los resultados de una experiencia de innovación docente desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide, en la que la fotovoz se emplea como estrategia de evaluación en proyectos de aprendizaje-servicio, demostrando cómo la narración visual potencia la reflexividad, el pensamiento crítico y el compromiso social del estudiantado.

La obra se completa con tres capítulos que abordan dimensiones fundamentales de la acción socioeducativa desde perspectivas más amplias e interdisciplinares. Uno de ellos presenta un marco integrador sobre el empoderamiento y el capital social en Educación Social, articulado en torno a una guía de actuación práctica con tres niveles de intervención –individual, grupal y comunitario– y cuatro fases de acción, vinculando su propuesta con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Desde una perspectiva feminista y decolonial, presentamos una investigación sobre los derechos de propiedad de mujeres campesinas, visibilizando las barreras patrimoniales e institucionales que vulneran su autonomía y reivindicando el papel de la pedagogía feminista en la transformación de estas realidades. Finalmente, cerraremos la obra con una propuesta metodológica para integrar la Educación para el Desarrollo Sostenible en la formación inicial de los grados de Educación Social, a través de un seminario integral que conecte los contenidos curriculares con los grandes desafíos globales y promueva una ciudadanía activa, crítica y comprometida.

Exponemos seguidamente, a modo de breve resumen, la descripción de cada uno de los capítulos que integran esta obra. En «Inteligencia artificial y Educación Social: innovación, desafíos y oportunidades», Miguel Baldomero Ramírez Fernández, Eloy José López Meneses y Samuel Crespo Ramos analizan el impacto emergente de la IA en el ámbito de la Educación Social, subrayando tanto su potencial transformador como sus retos éticos y metodológicos. Es una tecnología capaz de simular funciones humanas como el razonamiento o la comprensión del lenguaje,

destacando su uso creciente en educación, aunque en Educación Social su implementación aún es incipiente.

En el texto se presentan conceptos clave como el aprendizaje automático, los chatbots y los sistemas de tutoría inteligente, todos con aplicaciones prácticas para el acompañamiento y diagnóstico de necesidades formativas. La IA puede apoyar procesos como la orientación educativa, la prevención del abandono escolar o el refuerzo del aprendizaje, especialmente en poblaciones vulnerables. Por ejemplo, se destacan experiencias con chatbots en universidades españolas y herramientas como el Orientador Profesional Virtual de Fundación Telefónica. Asimismo, analizan sistemas de tutoría automatizados adaptados al ritmo del alumnado y herramientas de análisis predictivo que, mediante el uso de datos, permiten detectar riesgos tempranos como el absentismo. Estas innovaciones pueden mejorar la eficacia de las intervenciones socioeducativas si se aplican con supervisión profesional y consideración contextual.

No obstante, los autores advierten sobre desafíos importantes. Así, abordan los sesgos algorítmicos que pueden reproducir desigualdades sociales, los riesgos de exclusión por la brecha digital y la importancia de proteger los datos personales, especialmente de menores. Igualmente, se subraya el peligro de deshumanizar el acompañamiento educativo, al sustituir vínculos empáticos por herramientas automatizadas.

El estudio se ha realizado con una metodología de investigación de tipo cualitativa, con entrevistas a profesionales y análisis de casos prácticos. El objetivo del mismo es comprender cómo se está integrando la IA en la Educación Social desde una perspectiva contextual y humana, identificando buenas prácticas, retos y oportunidades para una implementación ética y efectiva. En síntesis, el capítulo ofrece una visión equilibrada sobre la IA como herramienta de apoyo en la Educación Social, resaltando su utilidad, pero también los límites y riesgos que implica, abogando siempre por un uso responsable que no sustituya el valor del contacto humano.

El capítulo «Investigación sobre la integración de la inteligencia artificial en la educación virtual», de la profesora Luisa Torres Barzabal, aborda el diseño de un estudio centrado en la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación virtual dentro del ámbito de la Educación Social. En un contexto de trans-

formación digital, el estudio se plantea con el propósito de explorar como la IA puede contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la formación de educadores sociales, considerando su potencial para la personalización del aprendizaje, la automatización de procesos educativos y la optimización de la evaluación.

En primer lugar, se presenta una revisión del estado de la cuestión, analizando el papel de la educación virtual en la enseñanza de la Educación Social y su evolución en los últimos años. Se examinan las oportunidades que ofrece la IA en este contexto, así como los desafíos que plantea en términos pedagógicos, tecnológicos y éticos. Esta base teórica sustenta la necesidad de la investigación y orienta la formulación de sus objetivos.

El estudio se diseña con un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para abordar diferentes dimensiones del problema. Se plantea la recogida de datos a partir de cuestionarios, entrevistas y análisis de materiales educativos con el objetivo de obtener una visión integral sobre el impacto de la IA en la educación virtual. La selección de la muestra, los instrumentos de evaluación y la estrategia de análisis de datos se detallan en el marco metodológico, asegurando un diseño riguroso y estructurado.

A partir de este planteamiento, el capítulo discute las posibles implicaciones del estudio en la formación de educadores sociales, considerando tanto los beneficios esperados como las cuestiones que deben ser analizadas con cautela, como la equidad en el acceso a la tecnología y la adaptación de los docentes a nuevos entornos digitales. Se subraya la relevancia de comprender la IA no solo como una herramienta de apoyo, sino como un elemento que redefine los procesos educativos y plantea nuevas perspectivas para la enseñanza en el ámbito de la Educación Social. El capítulo concluye con una reflexión sobre la importancia de continuar investigando en esta línea, destacando el potencial de la IA para contribuir a una educación más flexible, personalizada y accesible.

No cabe duda de que, en la actualidad, la investigación y la educación, especialmente la educación superior, se enfrentan a una transformación impulsada por la innovación tecnológica y las tendencias globales, a la que no escapan las disciplinas sociales. Así, un desafío clave es la integración de la inteligencia artifi-

cial en las universidades para optimizar el aprendizaje. La cultura digital se está integrando globalmente en la educación, con universidades y centros de investigación adoptando la IA estratégicamente, tanto en entornos presenciales como virtuales. La IA se irá integrando en la enseñanza, los planes de estudio, la infraestructura y el apoyo a estudiantes y profesores, así como a través de políticas públicas (UNESCO, 2023).

De la misma manera, la inclusión de la IA en la formación de los estudiantes adquiere gran importancia para prepararlos para un entorno laboral en evolución (García-Peñalvo, 2023).

Esto requiere no solo conocimientos, sino también el desarrollo de competencias y nuevas habilidades. Según nuestro punto de vista, la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de la Educación Social y la educación ambiental es un asunto fundamental y necesario, considerando la rapidez con la que avanza la tecnología y el acceso a herramientas digitales. La IA tiene el potencial de enriquecer la Educación Social y la educación ambiental de múltiples formas, aprovechando su habilidad para personalizar el aprendizaje, mejorar la gestión educativa y facilitar las intervenciones socioeducativas, entre otros aspectos.

El capítulo «La inteligencia artificial y el futuro de la educación ambiental en el contexto de la Educación Social», de Macarena Esteban Ibáñez e Ingrid del Valle García Carreño, se centra en un estudio para conocer los desafíos y la importancia de integrar la IA en la docencia universitaria, especialmente en lo relativo a la educación ambiental integrada en la Educación Social, utilizando una metodología descriptiva y exploratoria, para conocer e identificar las diferentes áreas y dimensiones de los conceptos estudiados.

Los chatbots son sistemas de *software*, programas informáticos, diseñados para interactuar con usuarios a través de conversaciones en lenguaje natural. Simulan conversaciones humanas a través de texto o voz, ya sea mediante reglas predefinidas o con IA, para comprender y generar respuestas más complejas. Actualmente se utilizan, por ejemplo, para automatizar servicios de información o atención al cliente, ofreciendo información, respondiendo a preguntas concretas, resolviendo consultas en tiempo real... La educación, los ámbitos del aprendizaje y la formación no escapan a este fenómeno. Así, recientemente, la irrupción y

viralización del uso de los chatbots generativos ha supuesto un *boom* en los entornos educativos por su capacidad para facilitar el acceso a la información, personalizar el aprendizaje y reducir la carga de trabajo docente.

En este contexto, Esther Fernández Márquez y Eloy López Meneses, en el capítulo titulado «Experiencia sobre el uso y las percepciones de chatbots con inteligencia artificial en grados de Ciencias Sociales» nos presentan un estudio que aborda el uso de estas herramientas en el ámbito de la educación superior, explorando su implementación, utilidad percibida, limitaciones y diferencias de género en su adopción. Se trata de un estudio transversal no experimental, desde un enfoque cuantitativo, basado en una encuesta aplicada al alumnado universitario de disciplinas de Ciencias Sociales mediante el cuestionario USOCHATIA, recopilando datos que se analizaron mediante estadísticas descriptivas y comparativas.

Entre los resultados, posiblemente el más destacable sea la identificación de diferencias significativas en el uso de chatbots según el género, lo que sugiere que las necesidades y preferencias de los usuarios varían en función de esta variable, siendo ello un aspecto poco explorado en la literatura previa. Este resultado no solo aporta una nueva perspectiva sobre cómo los chatbots pueden adaptarse a las necesidades específicas de distintos grupos de usuarios, sino que también resalta la importancia de diseñar herramientas de IA más personalizadas y sensibles a las diferencias de género. De ahí que, entre las principales conclusiones, se establezca que, a pesar del alto grado de satisfacción en el uso de chatbots por su eficiencia, persisten desafíos relacionados con su precisión y accesibilidad.

La adquisición de la competencia emprendedora para crear nuevos yacimientos de empleo constituye uno de los retos actuales de la formación universitaria, ya que es una forma de que las universidades estén adaptadas a las exigencias de la realidad social, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía activa y a la empleabilidad de su estudiantado. En este sentido, teniendo en cuenta nuestro contexto capitalista, digitalizado y globalizado, es de suma importancia que las competencias emprendedoras no giren solo en torno al marco empresarial y económico, sino hacia el desarrollo sostenible, la innovación y la ética con perspectiva crítica. Es por este matiz de compromiso y valores

que la Educación Social se sitúa como profesión que puede generar alternativas socioeducativas de prevención, mediación, intervención o investigación para situaciones de vulnerabilidad o problemáticas sociales en pro de la justicia social.

En el capítulo «Competencia emprendedora en las titulaciones en Educación Social en España», Teresa Rebolledo Gámez y Rocío Rodríguez Casado nos presentan una investigación de corte cualitativo sobre la inclusión de la competencia emprendedora en los planes de estudio de las titulaciones de Educación Social en las universidades públicas españolas, en el marco de un proyecto I+D financiado por el Programa Operativo FEDER 2021-2027. A través de la implementación de un análisis documental de las memorias de los títulos, han realizado un análisis de forma sistematizada considerando diferentes descriptores de frecuencia en las modalidades de competencias a analizar, a saber, básicas, generales, transversales y específicas, relacionándolos con la formación emprendedora, segmentada en capacidades sociales, comunicativas, personales, éticas y filosóficas, entre otras.

Los resultados obtenidos apuntan a la presencia de elementos relacionados con la cultura emprendedora entre las competencias establecidas para la formación de educadoras y educadores sociales, destacando su relación con el desarrollo de habilidades y destrezas de carácter personal y profesional. Entre las competencias analizadas relacionadas con el emprendimiento o cultura emprendedora podemos destacar la potenciación de los hábitos de búsqueda activa de empleo, el desarrollo de una actitud crítica y la comprensión de la importancia de la cultura emprendedora con el conocimiento de todos sus recursos.

Se comprueba que, aunque en los últimos años se ha avanzado en la formación del emprendimiento social en el ámbito universitario, aún persiste la necesidad de seguir promoviendo la explicitación de competencias profesionales asociadas al emprendimiento en las titulaciones de Educación Social, así como el fomento de formaciones para el profesorado y buenas prácticas docentes que trabajen dichas competencias emprendedoras en el aula, ya que su entendimiento e identificación posibilitan que los emprendimientos socioeducativos, culturales o medioambientales adquieran mayor tasa de éxito y mayor sostenibilidad.

Los procesos educativos cambian, irrumpiendo en ellos las competencias a adquirir por el alumnado, las metodologías acti-

vas, el aprendizaje significativo o relevante, la atención a la diversidad, el diseño universal de aprendizaje... Pero en el caso de la evaluación, comprobamos que el examen es la herramienta habitual, con un extendido uso, que nos retrotrae a épocas de rígidas estructuras jerárquicas, unidireccionales y bancarias. Todo (o mucho) cambia, menos la evaluación.

Así, cuando se presentan las materias y se hace referencia a los resultados del aprendizaje y, por tanto, a la evaluación en el aula, el alumnado mayoritariamente piensa en el examen y la calificación. Es un sistema, más o menos despreciado, pero es el más utilizado por la gran mayoría de docentes.

El capítulo «Otras miradas sobre evaluación: evaluación formativa y técnicas participativas en Educación Social», de Charo Caraballo-Román y Rocío Cruz-Díaz, pretende, desde un enfoque cercano a la Educación Social y la formación de los futuros profesionales agentes de la intervención socioeducativa, replantear el concepto de evaluación, partiendo de reconocidos estudios de la temática, porque se sabe cómo debe ser, pero no llega a permear en el aula, en los y las docentes que se forman en nuestras instituciones.

Para ello, las autoras realizan una revisión teórico-conceptual, apoyada en las corrientes y modelos activo-sensorial, crítico experiencial y autogestionarios, considerando la evaluación como una actividad cotidiana y rutinaria que enriquece el aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso educativo, y distinguiendo entre evaluación y calificación.

Así, presentan y proponen una relación de técnicas facilitadoras del cambio de visión sobre este elemento, fundamental en todo proceso educativo. Técnicas que han sido aplicadas con éxito en los entornos educativos. Dinámicas de carácter participativo, centradas en las personas, en la construcción cooperativa del conocimiento, apoyadas en el diálogo de las figuras docente-discente, generando diálogo académico, debate y discusión sobre el aprendizaje relevante. Además, estas técnicas permiten despojar a la evaluación, como elemento curricular, de ese aire de seriedad que le caracteriza.

Veremos las ventajas y desventajas del uso de estas técnicas de evaluación en particular, y de la evaluación formativa en general, y de cómo prevalecen los beneficios, principalmente los relacionados con la participación e implicación del alumnado.

El siguiente capítulo lleva por título «Fortalecer la reflexividad a través de fotovoz como estrategia para evaluar proyectos de aprendizaje-servicio en Educación Social», de las profesoras Ana Benítez Jaén y Rosa M.ª Rodríguez-Izquierdo. Recoge la experiencia y los resultados de un estudio que parte de un proyecto de innovación desarrollado en la Universidad Pablo de Olavide centrado en fortalecer la reflexibilidad a través de los procesos de fotovoz como herramienta docente para evaluar una experiencia de aprendizaje-servicio (ApS) en el grado de Educación Social. Las líneas estratégicas en las que se enmarca el proyecto versan sobre metodologías docentes innovadoras, evaluación y retroalimentación, competencias transversales y colaboración con el entorno.

Veremos cómo el alumnado ha podido explorar y expresar lo que ha ido aprendiendo a través de su experiencia de servicio usando la fotovoz, estrategia creativa que proporciona al estudiantado una actividad agradable, que los lleva a la reflexión y al pensamiento crítico sobre sus prácticas a través de la construcción de narrativas visuales. De este modo mejora tanto el aprendizaje como el servicio, ya que, cuanto más rigurosa es la reflexión en el ApS, mejor es el aprendizaje, incluido el académico (comprensión más profunda y mejor aplicación del tema, mayor complejidad del problema y análisis de soluciones, apertura a nuevas ideas, resolución de problemas, habilidades de informáticas, etc.).

Los beneficios pedagógicos de la narración visual se manifiestan en que el alumnado tiene experiencias emocionales y de aprendizaje muy positivas con proyectos basados en el ApS. Partiendo de estas premisas, la combinación del contacto con la realidad a través del ApS con la estrategia de fotovoz ofrece excelentes oportunidades para el desarrollo de la reflexividad del estudiantado. El estudio, realizado a través de un análisis cualitativo de las aportaciones realizadas por el alumnado en las fotovoces presentadas (título, imágenes seleccionadas, nota a pie de imagen...) a la finalización de la experiencia, concluye con la reivindicación de la necesidad de adoptar una posición inclusiva y comprometida como personal docente e investigador, a fin de diseñar mejores experiencias docentes unificando estrategias didácticas, fomentando la reflexividad y el pensamiento crítico a través del servicio y el estudio de la asignatura. Sin duda, los resultados pueden ser de interés para docentes preocupados por desarrollar prácticas inclusivas y de servicio con su alumnado.

El siguiente capítulo lleva por título «Educación Social, *empowerment* y capital social: un enfoque integral con guía de acción», de Manuel Jesús Perea Rodríguez y María Carmen Muñoz Díaz. Aborda la intersección entre la acción socioeducativa, los procesos de empoderamiento y la generación de capital social, con el fin de ofrecer un marco interpretativo y operativo aplicable a entornos comunitarios diversos. Los autores parten de la premisa de que la labor socioeducativa no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que constituye un instrumento estratégico para promover la equidad, la participación democrática y la transformación de las condiciones estructurales que reproducen desigualdad.

En este análisis se integran aportes de autores clave como Zimmerman (1995), Konopka (1973), Marchioni (2007), Putnam (2000), Honneth (1996), Bauman (2001), Galeano (2009) y Teresa Zamanillo Peral (2012), que permiten articular perspectivas clásicas y actuales en torno a la potenciación de sujetos y colectivos.

La noción de empoderamiento se concibe como un proceso relacional que posibilita a las personas adquirir mayor control sobre sus vidas, pero también incidir en su contexto inmediato y en las estructuras sociales que condicionan sus oportunidades. A su vez, el capital social se entiende como el entramado de vínculos, normas compartidas y valores colectivos que sustentan la cooperación y la cohesión comunitaria.

El texto plantea una guía de actuación que concreta estas categorías en tres niveles (individual, grupal y comunitario) y cuatro fases (diagnóstico, evaluación, planificación y ejecución), lo que facilita la traducción de la teoría a la práctica. La propuesta incluye herramientas como escalas de autoeficacia, dinámicas participativas, mapeo emocional, grupos de discusión, retroalimentación colectiva o metodologías de cocreación. A través de estos recursos, se busca fortalecer la autonomía personal, estimular la corresponsabilidad en los grupos y generar redes comunitarias sólidas orientadas a la transformación social.

Además, el capítulo sitúa la reflexión en el contexto del orden mundial contemporáneo, marcado por desafíos como la crisis climática, la creciente desigualdad económica, las migraciones y la digitalización global. Estos procesos han modificado las dinámicas de poder y han puesto en evidencia la necesidad de una ciudadanía activa y resiliente. En este escenario, se subraya la importan-

cia de un empoderamiento transformador, capaz de cuestionar relaciones de dominación y fomentar respuestas colectivas innovadoras.

La propuesta se enlaza con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en lo relativo al acceso a una educación inclusiva y de calidad, la reducción de desigualdades y la promoción de sociedades más cohesionadas. La acción socioeducativa se perfila, por tanto, como un vector fundamental para alcanzar estas metas, al generar capacidades críticas, favorecer el diálogo intercultural y fortalecer el tejido comunitario.

De este modo, la interrelación entre empoderamiento, redes sociales comunitarias y prácticas educativas aparece como una estrategia integral para impulsar procesos de cambio en múltiples escalas. La conjunción de fundamentos teóricos, referencias contemporáneas y propuestas metodológicas concretas convierte este enfoque en una herramienta versátil para intervenir en escenarios diversos, situando a la práctica educativa como motor de emancipación, cohesión y sostenibilidad social.

En el capítulo de título «El derecho a la propiedad de las mujeres campesinas en Colombia: percepciones, barreras y desafíos desde la pedagogía», las autoras (Viviana González Carreño, Victoria Pérez de Guzmán y Rocío Cárdenas Rodríguez) parten de la premisa, o se sitúan en la perspectiva, de la violencia patrimonial como una forma de agresión contra las mujeres, que se manifiesta mediante el aprovechamiento y el uso inapropiado de su derecho a ser propietarias, así como de la falta de decisión sobre el uso y la transferencia de sus bienes. En esta aportación se presentan parte de los resultados de una investigación que describe las experiencias de mujeres campesinas en el acceso a las propiedades, la producción de ingresos y el ejercicio de la autonomía sobre los mismos, visibilizando a su vez los obstáculos a los que se enfrentan en dicho proceso.

El abordaje metodológico del estudio se sustentó principalmente en la naturaleza feminista y en el paradigma interpretativo de carácter cualitativo, empleando técnicas dialógicas e interpretativas, como la entrevista individual y grupal. Para ello, han entrevistado a mujeres colombianas de distintos municipios, con un perfil muy definido: se caracterizan por ser campesinas, predominantemente con educación básica primaria, víctimas del conflicto armado y con altos índices de necesidades básicas insatisfechas.

Se han realizado varias entrevistas grupales y numerosas entrevistas individuales. Desde un posicionamiento feminista se involucraron experiencias, emociones y frustraciones de la investigadora, reflejadas en las participantes (Dauder y Trejo, 2021). Describen las experiencias de las mujeres en el proceso para el acceso y disposición de la propiedad, así como las brechas culturales e institucionales que restringen estos derechos. Entre ellas destacan la influencia de patrones patriarcales en el registro arbitrario de los bienes, únicamente a nombre de los hombres, negando el derecho de ser titulares y dueñas a las mujeres, además de situaciones de aprovechamiento de la vulnerabilidad económica, las cuales, en contextos de necesidad, se ven forzadas a vender sus predios a precios irrisorios.

Estas prácticas se reproducen, por la acción u omisión de las entidades del estado, ya sea por no exigir la documentación de la pareja en el momento de registrar una propiedad ni requerir el avaluó comercial que permita constatar el precio real de un bien, o por la falta de sensibilización e información sobre los procedimientos requisitos y demás aspectos referentes a los derechos patrimoniales de las mujeres campesinas.

Se concluye con una reflexión sobre la relación entre la pedagogía feminista y el acceso al derecho a la propiedad, destacando la importancia de las prácticas institucionales con enfoque de género como garantía para la protección y distribución de la propiedad. De igual modo, se invita a asumir una postura política y ética desde el feminismo popular que permita tanto develar e interpretar las desigualdades y patrones de violencia patrimonial que afectan a las mujeres como facilitar la construcción de una identidad de género, avanzar en la transformación de sus realidades y contextos, y promover cambios en el imaginario colectivo, desde la autopercepción de las mujeres y sus parejas, mediante su reconocimiento como propietarias legítimas y como agentes autónomas para decidir sobre el uso y transferencia de sus bienes.

Para concluir, en el capítulo «La educación para el desarrollo sostenible en la formación de los educadores sociales. Una propuesta metodológica», de M.ª Ángeles Romero-Gómez y Juan Agustín Morón-Marchena, abordamos la importancia de integrar la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en la formación inicial de los grados de Educación Social, destacando su papel

estratégico en la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030.

Aunque las universidades han avanzado en su incorporación, la presencia de una asignatura específica y obligatoria sobre EDS sigue siendo escasa, lo que limita el alcance formativo. Para paliar esta carencia, los autores proponen un seminario integral obligatorio al inicio del curso que permita una formación sólida en sostenibilidad, justicia social y ciudadanía crítica, conectando los contenidos con el resto de las asignaturas a lo largo del grado y fomentado su participación en proyectos de cooperación, sensibilización o movilización social.

La propuesta metodológica se inspira en un modelo que se ha empleado ya en la UNAN-Managua, Nicaragua, que aplica un seminario integral en todas las carreras. En este caso, se plantea su incorporación en el grado de Educación Social, y aspirando a una mayor proyección futura.

La propuesta presenta una metodología activa mediante dinámicas de grupo, *role play*, aula invertida, análisis de casos..., y un enfoque interdisciplinar por la participación de profesionales especialistas de distintas disciplinas. La estructura del seminario presenta tres fases: introducción del papel del educador/a social, sesiones de trabajo sobre cada uno de los ODS y cierre sobre propuestas de intervención elaboradas por el alumnado. Además, se detallan los momentos clave en la docencia como estrategias que buscan fortalecer la implicación y participación del estudiantado, transformando el aula en un espacio de aprendizaje significativo.

La universidad juega un papel muy importante en la transformación de la sociedad y debe asumir la EDS como eje transversal real, transformando las prácticas docentes y curriculares. El seminario integral busca formar profesionales capaces de liderar procesos inclusivos y sostenibles, conscientes de su papel en la transformación social desde lo local hacia lo global.

En su conjunto, esta obra aspira a ser un espacio de reflexión colectiva y de construcción de conocimiento al servicio de una Educación Social innovadora, crítica y comprometida con la transformación social. Los diferentes capítulos que lo conforman no solo cartografían algunos de los debates más relevantes de la disciplina en el momento presente, sino que ofrecen herramien-

tas conceptuales y prácticas para quienes, desde la docencia, la investigación o la intervención, trabajan cada día por construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles, y complementa lo ya expuesto en otros libros anteriores sobre Educación Social (Morón-Marchena y Torres-Barzabal, 2021, 2024; Torres-Barzabal y Morón-Marchena, 2020).

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2001). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Dauder, D. G., y Trejo, M. G. R. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, *50*, 21-41.

Galeano, E. (2009). *Espejos: Una historia casi universal*. Siglo XXI Editores.

García-Peñalvo, F. (2023, 16 de noviembre). *Redefiniendo la relación del profesorado con la inteligencia artificial.* [Conferencia]. II Congreso Internacional de Educación. Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

Honneth, A. (1996). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

Konopka, G. (1973). *Social group work: A helping process*. Prentice-Hall.

Marchioni, M. (2007). *Planificación social y organización de la comunidad*. Popular.

Morón-Marchena, J. A., y Torres-Barzabal, L. (Coords.). (2021). *Investigación e Innovación en Educación Social. Estudios e investigaciones en tiempos de covid-19*. Octaedro.

Morón-Marchena, J. A., y Torres Barzabal, L. (Coords.) (2024). *Educación Social, Estudios e Investigaciones*. Síntesis.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior*.

Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Torres-Barzabal, L., y Morón-Marchena, J. A. (Eds.). (2020). *Innovación docente: experiencias universitarias en Educación Social*. Octaedro.

Zamanillo Peral, T. (2012). *Educación social y participación comunitaria*. CCS.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, *23*(5), 581-599.

2

Inteligencia artificial y Educación Social: innovación, desafíos y oportunidades

Miguel Baldomero Ramírez Fernández
Eloy José López Meneses
Samuel Crespo Ramos
Universidad Pablo de Olavide

Este capítulo adopta un enfoque progresivo al introducir la inteligencia artificial (IA) y su aplicación en la Educación Social, destacando su capacidad para transformar las prácticas educativas. Si bien la IA ha evolucionado durante décadas, formalizada en trabajos como los de Teigens et al. (2020), son las investigaciones de Martínez-Pérez et al. (2024) y Kulik y Fletcher (2016) las que evidencian su utilidad en el ámbito educativo. Aunque su implementación en la Educación Social aún es incipiente, estudios recientes muestran cómo la IA empieza a generar nuevas oportunidades en contextos de intervención, abriendo líneas prometedoras para la investigación futura.

1. Introducción a la IA en la Educación Social

La IA permite a las máquinas ejecutar tareas propias de la inteligencia humana, como el razonamiento y el procesamiento del lenguaje natural. En el ámbito de la Educación Social, aunque su uso aún es inicial, la IA ofrece un gran potencial para mejorar las prácticas profesionales mediante herramientas como el aprendizaje automático, los chatbots y la analítica predictiva (Martínez-Pérez et al., 2024). No obstante, debe entenderse como un apo-

yo y no como un sustituto del educador social, cuyo papel sigue siendo fundamental por el valor del vínculo humano y la empatía (Baker y Hawn, 2021).

1.1. Conceptos clave de IA aplicada a la Educación Social

La IA en Educación Social utiliza tecnologías como el aprendizaje automático y redes neuronales para facilitar tareas como la orientación académica, el diagnóstico de necesidades formativas y el seguimiento de casos (Chtatou, 2024). Conceptos clave incluyen los chatbots educativos, que brindan apoyo mediante procesamiento de lenguaje natural, y los sistemas de tutoría inteligente, que personalizan el aprendizaje (Kulik y Fletcher, 2016). Además, la analítica de datos educativos ayuda a identificar vulnerabilidades en colectivos en riesgo. Sin embargo, su implementación debe considerar los contextos humanos y mantener el control profesional sobre decisiones críticas (UNESCO, 2021). Estos enfoques buscan mejorar la intervención socioeducativa y el bienestar de las personas atendidas.

1.2. Evolución de la IA en contextos sociales y pedagógicos

La IA, aunque parece un fenómeno reciente debido a herramientas como ChatGPT, tiene una historia que data de 1956 con la creación formal del campo (Teigens et al., 2020). En la educación, los primeros avances se dieron en los años 70 y 80 con los sistemas de tutoría inteligente, que demostraron mejorar el rendimiento académico de los alumnos (Kulik y Fletcher, 2016). En la última década, la IA se ha impulsado con la integración de *big data* y algoritmos avanzados, mejorando el aprendizaje personalizado y ofreciendo retroalimentación automatizada (Aparicio-Gómez, 2023). Mientras que en educación formal la IA ha transformado el proceso de enseñanza, en contextos sociales su adopción ha sido más lenta, aunque se están realizando innovaciones, como las experiencias piloto en formación de Educación Social. La Comisión Europea (2023) ha propuesto estrategias que pueden aplicarse también a la pedagogía social, y en España, el INTEF (2024) destaca el uso potencial de la IA en la educación, abriendo la puerta a su inclusión en el trabajo socioeducativo.

2. Aplicaciones prácticas de IA en la Educación Social

En esta sección se destacan tres aplicaciones clave de la IA en la Educación Social: los chatbots para orientación y acompañamiento, los sistemas de tutoría automatizados para reforzar habilidades, y los modelos predictivos para detectar situaciones de riesgo en el alumnado.

2.1. Chatbots para la orientación educativa

Los chatbots, programas de IA que mantienen conversaciones por texto o voz, han comenzado a ser utilizados en Educación Social para ofrecer orientación y acompañamiento accesible y continuo. En España, universidades como las de Murcia, Alcalá y las Islas Baleares ya los emplean para guiar a los alumnos en procesos de admisión y matrícula, demostrando cómo estos sistemas pueden democratizar el acceso a la información. En el ámbito social, un ejemplo es el Orientador Profesional Virtual de Fundación Telefónica (2020), que utiliza *big data* e IA para asesorar sobre itinerarios formativos y laborales a personas en búsqueda de empleo. Los chatbots pueden adaptarse al nivel de comprensión del usuario, brindar respuestas inmediatas y actuar como mentores en procesos de aprendizaje autónomo, aunque también presentan limitaciones, como dificultades para interpretar situaciones complejas o emocionales. A pesar de ello, su integración en programas socioeducativos ofrece una innovación prometedora, ampliando el alcance de la orientación educativa y aliviando la carga de trabajo en tareas rutinarias, dejando la intervención personalizada a los profesionales (Fernández-Ferrer, 2023).

2.2. Sistemas de tutoría automatizados

Los sistemas de tutoría automatizados, también conocidos como tutores inteligentes, son plataformas impulsadas por IA que brindan enseñanza y retroalimentación personalizada sin la intervención directa del docente. En la Educación Social, estos sistemas pueden ser útiles para reforzar competencias en poblaciones como jóvenes con rezago escolar o personas adultas en pro-

gramas de alfabetización. Los tutores inteligentes se adaptan al nivel y ritmo de aprendizaje, ofreciendo explicaciones adicionales y ejercicios correctivos según las necesidades del alumnado (Kulik y Fletcher, 2016). Este enfoque ha mostrado eficacia en la educación compensatoria y formación para el empleo, especialmente en áreas como ofimática, idiomas y competencias STEM. Estudios internacionales han demostrado que los alumnos que usan estos sistemas obtienen mejores resultados que aquellos que aprenden con métodos tradicionales.

2.3. Análisis predictivo para la detección temprana de vulnerabilidades en el alumnado

El análisis predictivo basado en IA permite identificar patrones en grandes volúmenes de datos para predecir situaciones de vulnerabilidad en el alumnado, facilitando intervenciones tempranas. En Educación Social, esta herramienta puede detectar riesgos como el abandono escolar o problemas de integración mediante datos como asistencia y factores socioeconómicos. Un ejemplo es el sistema de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que utiliza IA para predecir el riesgo de abandono en alumnos en línea, mejorando la participación y reduciendo la deserción mediante mensajes personalizados. Este enfoque también es útil en educación secundaria para identificar alumnos con faltas de asistencia. Aunque su implementación ofrece ventajas, requiere garantizar la calidad de los datos y seguir protocolos éticos rigurosos. Las experiencias iniciales sugieren que el análisis predictivo mejora la eficacia de las intervenciones socioeducativas (López, 2023).

3. Desafíos éticos y técnicos de la IA en la Educación Social

La implementación de la IA en la Educación Social presenta grandes oportunidades, pero también desafíos éticos y técnicos. Los sesgos algorítmicos deben evitar que las decisiones automáticas perpetúen desigualdades, y la privacidad de los datos del alumnado, especialmente en poblaciones vulnerables, es fundamental.

3.1. Sesgos algorítmicos y equidad en la IA educativa

Uno de los principales desafíos en la IA educativa es el de los sesgos algorítmicos, ya que los sistemas aprenden de datos que pueden reflejar prejuicios sociales y perpetuarlos. En educación, esto podría traducirse en un trato desigual hacia grupos con mayor riesgo de abandono, por razones de etnia, estatus socioeconómico o discapacidad (Baker y Hawn, 2021). Para garantizar la equidad, es clave trabajar con datos representativos, auditar algoritmos y evaluar la justicia algorítmica. A esto se suma la brecha digital, que puede excluir a colectivos vulnerables del acceso a los beneficios de la IA, agravando desigualdades. Por ello, es fundamental que las herramientas sean accesibles, con interfaces simples y formación digital adecuada, y que la Educación Social vele por un uso inclusivo de la IA (UNESCO, 2021).

3.2. Privacidad y protección de datos del alumnado

La privacidad y protección de los datos del alumnado son importantes al implementar la IA en la Educación Social, especialmente al tratarse de información sensible de menores. Es necesario cumplir con normativas como el RGPD de la UE y la «Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales» en España, garantizando la seguridad y anonimización de los datos, capacitando al personal en ética de datos y obteniendo el consentimiento informado (INTEF, 2024). Además, la ética del seguimiento digital debe equilibrar la intervención educativa con el respeto por la dignidad del usuario (UNESCO, 2021). También es fundamental definir quién tiene acceso a los datos y asegurar la confidencialidad profesional, para garantizar que la IA no comprometa los derechos fundamentales.

3.3. Riesgo de deshumanización del acompañamiento educativo

Uno de los principales riesgos de incorporar IA en la Educación Social es la deshumanización del acompañamiento, un proceso que requiere empatía, escucha activa y vínculos personales. Aunque herramientas como los chatbots ofrecen respuestas rápidas,

no pueden suplir el apoyo emocional, la lectura del lenguaje corporal o el consuelo físico, claves en muchos contextos educativos. El aprendizaje implica también motivación, ensayo y refuerzo afectivo, dimensiones humanas que la IA no puede replicar. Por ello, la IA debe entenderse como complemento, no como sustituto del educador social (UNESCO, 2021). Es necesario que los profesionales supervisen su uso y garanticen que el contacto humano siga siendo el eje central de la intervención. Aunque se puede dotar a la IA de elementos empáticos, como un lenguaje cercano o avatares, esto nunca reemplazará la interacción humana real, clave para un acompañamiento significativo (Chtatou, 2024).

4. Propuesta de metodología de investigación sobre IA en Educación Social

La investigación sobre la IA en Educación Social adoptará una metodología cualitativa, adecuada al carácter exploratorio del tema, dada la escasa investigación existente en este ámbito. El objetivo es comprender las percepciones y experiencias de los profesionales mediante entrevistas y análisis de estudios de caso. Este enfoque permitirá orientar futuras investigaciones con rigor en la recolección y análisis de datos.

4.1. Enfoque cualitativo de la investigación

El estudio debe seguir un enfoque cualitativo, centrado en explorar cómo la IA influye en la práctica socioeducativa desde la perspectiva de los profesionales. Dado que la Educación Social implica procesos complejos no reducibles a variables cuantificables, se emplearán técnicas como entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observaciones. Se adoptará un diseño de estudio de casos múltiples, seleccionando distintos proyectos donde se aplique la IA, para comparar experiencias y detectar patrones comunes. La validez se asegurará mediante la triangulación de entrevistas, documentos y observación directa.

4.2. Entrevistas a profesionales de la Educación Social

La principal técnica de recopilación de información serán las entrevistas semiestructuradas con profesionales de la Educación Social que tengan experiencia o conocimiento en el uso de IA en su trabajo. Se diseñará un guion flexible que aborde temas clave como percepciones sobre la IA, usos actuales, ventajas, dificultades, necesidades formativas y consideraciones éticas, permitiendo a los entrevistados profundizar en los aspectos más relevantes según su experiencia. Se entrevistará a una muestra diversa de educadores sociales, responsables de entidades y formadores, con un número estimado de entre 12 y 20 entrevistas, basándose en el principio de saturación teórica. Las entrevistas serán grabadas, transcritas, y el anonimato de los participantes se garantizará mediante seudónimos. El análisis de las entrevistas se realizará mediante análisis temático, identificando categorías emergentes y utilizando codificación doble o revisión por pares para asegurar fiabilidad. Este enfoque proporcionará una visión profunda y cualitativa sobre las experiencias, expectativas e inquietudes de los profesionales respecto a la IA en Educación Social.

4.3. Análisis de experiencias de uso de IA en programas educativos

La investigación incluirá un análisis de experiencias concretas de uso de IA en programas educativos, actuando como mini estudios de caso dentro del estudio global. Estas experiencias se documentarán mediante la revisión de literatura, informes institucionales y, cuando sea posible, observación directa o participación en actividades relacionadas con IA. Por ejemplo, se analizarán proyectos como el uso de chatbots en una ONG para orientar a familias en riesgo o la implementación de sistemas predictivos para prevenir el absentismo escolar. El objetivo es obtener evidencias prácticas sobre el impacto de la IA en el terreno, como la mejora de indicadores o los problemas inesperados que surgieron. Además, se extraerán lecciones y buenas prácticas, evaluando cada experiencia según criterios de éxito como el logro de objetivos, la satisfacción de usuarios y la sostenibilidad. El análisis se llevará a cabo mediante narrativas descriptivas y un análisis transversal de los casos para identificar factores comunes

de éxito o fracaso, con triangulación entre entrevistas y casos prácticos para reforzar la credibilidad. Las consideraciones éticas incluirán la confidencialidad de la información y el consentimiento informado de los participantes, asegurando que el rol del investigador sea el de observador y analista, sin interferir en la dinámica de las intervenciones.

5. Conclusiones

La integración de la IA en la Educación Social es un campo emergente con gran potencial, aunque aún en desarrollo. Este capítulo muestra cómo tecnologías como chatbots, tutores automatizados y análisis predictivo abren nuevas vías de intervención, especialmente en el trabajo con colectivos vulnerables, el aprendizaje personalizado y la detección de riesgos. La IA debe entenderse como un complemento del educador social, facilitando tareas y mejorando el acceso a recursos, sin sustituir el vínculo humano, la empatía y la escucha activa. También se abordan desafíos éticos y técnicos, como los sesgos algorítmicos, la protección de datos y la deshumanización, que requieren marcos normativos y vigilancia para garantizar una IA inclusiva y equitativa.

Desde el punto de vista metodológico, se propone una investigación cualitativa basada en estudios de caso y entrevistas a profesionales, con el fin de captar la complejidad del fenómeno desde la experiencia de los actores implicados. Este enfoque contextualizado y empírico permitirá construir conocimiento aplicable y adaptado a los entornos reales de intervención (Román-Graván et al., 2024).

En esta línea, se refuerza la idea de que la IA ofrece y ofrecerá un gran potencial para mejorar la calidad y eficiencia de la educación, contribuyendo a la personalización del aprendizaje, la mejora de los procesos de evaluación y la prevención del abandono escolar y universitario mediante modelos predictivos (Vázquez-Cano et al., 2021). En el ámbito universitario, como subrayan Lagares et al. (2022), la IA debe integrarse como parte de ecologías de aprendizaje avanzadas, promoviendo un modelo competencial adaptado a los desafíos del siglo XXI.

En definitiva, la IA puede enriquecer profundamente la Educación Social, siempre que su implementación se base en una

ética del cuidado, en la centralidad de la persona y en una supervisión profesional rigurosa. Así, se podrá avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo, adaptativo y efectivo, sin perder de vista el valor clave del acompañamiento humano.

Referencias bibliográficas

Aparicio-Gómez, W. O. (2023). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, *3*(2), 217-230. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133

Baker, R. S., y Hawn, A. (2021). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *32*(4), 1052-1092. https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-021-00285-9

Chtatou, M. (2024). Aspects of the use of artificial intelligence in education. *Eurasia Review*. https://www.eurasiareview.com/06022024-aspects-of-the-use-of-artificial-intelligence-in-education-analysis/

Fernández-Ferrer, M. ((2023). *Chatbots en educación: Tendencias actuales y desafíos futuros*. Colección Transmedia XXI. Learning, Media and social Interactions.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2024). *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Kulik, J. A., y Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, *86*(1), 42-78. https://doi.org/10.3102/00346543155814

Lagares, J. A., Vázquez-Cano, E., Díaz-Díaz, N., y López-Meneses, E. (2022). *Inteligencia artificial y formación docente en ecologías de aprendizaje*. Dykinson.

López, A. (2023, 5 de septiembre). *Un sistema de IA detecta e interviene precozmente en estudiantes en riesgo de abandonar*. Universitat Oberta de Catalunya. https://www.uoc.edu/es/news/2023/209-IA-detecta-estudiantes-riesgo-abandono

Martínez-Pérez, A., Lezcano-Barbero, F., Casado-Muñoz, R., y Zabaleta-González, R. (2024). ICT training in Spanish non-formal education: a revolution in the making. *European Journal of Social Work*, *27*(2), 177-191. https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2162006

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*.

Román-Gravan, P., Mena-Guacas, A.-F., Fernández-Márquez, E., y López-Meneses, E. (2024). Mapeo de los flujos de investigación sobre Chat GPT aplicados a la educación. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*, *16*, 140-156. https://doi.org/10.6018/riite. 590421

Teigens, V., Skalfist, P., y Mikelsten, D. (2020). *inteligencia artificial: la cuarta revolución industrial*. Stanford Books.

Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., y López-Meneses, E. (2021). Chatbot para mejorar la puntuación en el aprendizaje del español y fomentar entornos de aprendizaje abiertos y flexibles. *Revista Internacional de Tecnología Educativa en la Educación Superior*, *18*(33), 1-20. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00269-8

3

Investigación sobre la integración de la inteligencia artificial en la educación virtual

Luisa Torres Barzabal
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

La educación virtual ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas, transformándose en un medio clave para la formación en diversos campos, incluida la Educación Social. Su capacidad para flexibilizar el acceso al conocimiento, superar barreras geográficas y permitir la personalización del aprendizaje ha contribuido a convertirla en una estrategia esencial para la capacitación de futuros educadores sociales (Mota et al., 2020). Sin embargo, su implementación presenta desafíos significativos, como la brecha digital, la necesidad de una mayor formación docente en entornos virtuales y la dificultad para reproducir interacciones presenciales significativas en la formación de profesionales de la Educación Social (Rivera-Tejada et al., 2023).

En este contexto, la inteligencia artificial (IA) emerge como un recurso potencialmente transformador para mejorar la calidad de la educación virtual, aportando herramientas que pueden optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión de recursos educativos y la evaluación del alumnado (Aparicio Gómez, 2023). Tecnologías como los chatbots, los sistemas de recomendación personalizados y los entornos virtuales adaptativos pueden contribuir a experiencias de aprendizaje más interactivas, accesibles y personalizadas (UNESCO, 2021).

Este capítulo expone el diseño de una investigación centrada en la integración de la IA en la educación virtual orientada a la formación en Educación Social. La investigación parte de la necesidad de analizar cómo la IA puede favorecer programas más eficaces y equitativos, así como de identificar los retos pedagógicos, éticos y técnicos asociados a su implementación (Obregón González et al., 2023). Para ello, a partir del análisis de la literatura existente, se plantean los objetivos, las preguntas de estudio y la metodología de la investigación.

2. Estado de la cuestión

Para explorar el impacto de la inteligencia artificial en la formación virtual, se realiza un análisis detallado de estudios e investigaciones recientes. En este apartado se examinan los planteamientos y las posibilidades educativas que han surgido a raíz de esta evolución tecnológica. Este análisis permite ofrecer una visión amplia y actualizada del papel que desempeña la IA en la formación virtual y de su influencia en las experiencias de aprendizaje.

2.1. Estado actual de la educación virtual

La educación virtual es una modalidad formativa que utiliza tecnologías digitales y redes de comunicación para facilitar la enseñanza y el aprendizaje a distancia. A través de plataformas en línea, videoconferencias y recursos interactivos, posibilita la interacción entre docentes y estudiantes sin requerir presencia física, ampliando el acceso educativo mediante un aprendizaje flexible y adaptable.

En los últimos años, su uso se ha consolidado y diversificado, favoreciendo procesos formativos significativos (Mota et al., 2020). Tal como apuntan Barrientos Oradini et al. (2022), esta expansión ha sido especialmente intensa desde la pandemia de COVID-19. No obstante, Chávez Reinoso et al. (2021) advierten que durante dicho periodo la calidad educativa se vio afectada negativamente tanto para docentes, como para el alumnado.

En este sentido, Obaco Soto et al. (2023) resaltan que la efectividad de esta modalidad requiere condiciones básicas institu-

cionales, entre ellas una comunicación eficaz, buen desempeño docente y entornos virtuales bien organizados. Además, subrayan la importancia de la adaptación del profesorado a las tecnologías y de su adecuada gestión.

Pese a sus ventajas –superación de barreras espacio-temporales y acceso a múltiples recursos– persisten desafíos como la brecha digital, los problemas de conectividad y la carga de trabajo docente, que exigen estrategias integrales para optimizar su eficacia.

En línea con esto, Rivera Tejada et al. (2023), en una revisión sistemática sobre estrategias universitarias en educación virtual, destacan diversos elementos, entre ellos la planificación, la motivación, la comunicación, la confianza, la empatía, la innovación, el diseño, la evaluación, la colaboración, la metodología constructivista y la autorregulación. Los autores destacan la utilidad de estas estrategias didácticas, pero insisten en la necesidad de su constante adaptación al modelo educativo vigente.

Paralelamente, se reconoce la creciente importancia de la educación virtual inclusiva. Crisol Moya et al. (2020) plantean que esta debe considerar la diversidad del alumnado y garantizar la accesibilidad de plataformas y contenidos, mediante propuestas flexibles, evaluaciones motivadoras y docentes capacitados. Aunque implica retos tecnológicos y formativos, constituye un paso fundamental hacia una educación para todos.

En este contexto, el informe «*Online Education Trends for 2025*,» que realiza Edwards (2025) en Lessonspace, analiza las tendencias clave que dan forma a la educación en línea para 2025, basándose en información de tutores, educadores y empresas del sector. Destaca el crecimiento de la tutoría en línea, donde el 68.5 % de los encuestados experimentó crecimiento en 2024, y el uso de aulas virtuales y herramientas digitales como pizarras interactivas y el uso compartido de pantalla. El informe también predice un aumento en la adopción de la IA en la educación y que el aprendizaje híbrido dominará el panorama educativo. Los desafíos incluyen mantener el enfoque y el compromiso de los estudiantes y superar problemas técnicos.

En el informe *Online Education Trends for 2026*, elaborado nuevamente por Edwards (2026) en Lessonspace, muestra que el uso de las aulas virtuales continúa creciendo: el 53,2 % de los

encuestados señala que ha incrementado su utilización durante el último año. Asimismo, el 63,3 % afirma incorporar habitualmente herramientas digitales en su enseñanza, mientras que el 65 % considera que el uso de las aulas virtuales ha mejorado la participación del alumnado. En relación con la inteligencia artificial, el 31,6 % de los participantes considera que su creciente utilización constituirá el cambio más significativo en la educación a finales de 2026. Además, las herramientas de IA son ya utilizadas por una parte importante de los docentes, especialmente para la elaboración de planes de clase y la reducción del tiempo dedicado a tareas administrativas; de hecho, el 42,7 % señala que estas herramientas les permiten ahorrar varias horas de trabajo a la semana. No obstante, persisten barreras relacionadas principalmente con los problemas técnicos (23,1 %), la conectividad (12,8 %) y la dificultad para mantener la atención del alumnado (11,5 %).

2.2. La inteligencia artificial en educación

En los últimos años, el uso de tecnologías de inteligencia artificial (IA) en educación ha generado un creciente interés en la investigación educativa. Diversos estudios (Aparicio Gómez, 2023; Ayuso del Puerto y Gutiérrez Esteban, 2022; Carbonell García et al., 2023; Chen et al., 2022; Cordero Pincay et al., 2025; Incio Flores et al., 2021; Jara y Ochoa, 2020; Macías, 2021; Obregón González et al., 2023; Ospina y Aristizábal, 2021; Parra Sánchez, 2022; Prahani et al., 2022; Tinoco, 2023; Ungerer y Slade, 2022) abordan su potencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Incio Flores et al. (2021) analizan la evolución de las publicaciones científicas sobre IA en educación en revistas indexadas en SCImago desde 2010, destacando un aumento sostenido, especialmente a partir de la pandemia de la COVID-19. Subrayan el papel emergente de la IA en la gestión del aprendizaje, el uso de tutores inteligentes y plataformas interactivas que pueden contribuir a superar determinadas desigualdades educativas.

Otros trabajos, como los de Aparicio Gómez (2023) y Cordero Pincay et al. (2025), examinan cómo la IA permite personalizar el aprendizaje y generar entornos más adaptativos, sin dejar de lado los riesgos éticos asociados a su implenentación.

En esta línea, Ungerer y Slade (2022) abordan cuestiones relacionadas con el análisis del aprendizaje mediante IA, incluyendo la elaboración de perfiles, predicciones, sistemas de evaluación y tutoría, así como preocupaciones vinculadas a la privacidad, el consentimiento, la propiedad de datos y los sesgos algorítmicos.

La UNESCO (2021) reconoce el papel transformador de la IA en la educación y propone que su aplicación debe centrarse en potenciar las capacidades humanas y proteger los derechos fundamentales. Establece tres dimensiones clave: aprender con, sobre y para la IA. Asimismo, el Consenso de Beijing sobre la IA y la Educación (UNESCO, 2019) plantea recomendaciones estratégicas en cinco áreas: gestión educativa, empoderamiento docente, aprendizaje y evaluación, desarrollo de competencias para la vida, y aprendizaje a lo largo de la vida. También señala cuestiones transversales como la equidad, la igualdad de género, el uso ético de datos y la evaluación continua.

En consonancia con estas recomendaciones, el artículo «Claves para aprovechar la inteligencia artificial en la educación» (Educación 3.0, 2023) destaca el impacto de la IA en áreas como la evaluación del rendimiento, la enseñanza personalizada y el apoyo al aprendizaje, y autores como Guazha Plasencia et al. (2025) comienzan a desarrollar estrategias didácticas basadas en su aplicación en contextos educativos.

En conjunto, este cuerpo de estudios y directrices configura un escenario que evidencia tanto las posibilidades como los desafíos asociados a la integración ética, inclusiva y eficaz de la IA en la educación. En este sentido, la literatura revisada apunta hacia un modelo formativo en el que la tecnología puede contribuir a generar experiencias de aprendizaje más personalizadas y dinámicas, siempre que su desarrollo e implementación se orienten al fortalecimiento de las capacidades humanas y a la protección de los derechos del alumnado.

2.3. Educación virtual e inteligencia artificial

En esta sección, se revisan las investigaciones y estudios relacionados con la educación virtual que incorporan inteligencia artificial. Es importante destacar que la cantidad de investigaciones existentes en este ámbito es limitada, por lo que son todavía es-

casos los estudios que abordan de manera específica esta convergencia.

Para el contexto de educación superior, García Villarroel (2021) considera que, en la actualidad, el aula virtual redefine el entorno educativo, integrando elementos tecnológicos y proporcionando interactividad, flexibilidad y diversidad. La inteligencia artificial (IA) posibilita rutas de aprendizaje personalizadas, adaptándose a las capacidades de cada estudiante. Señala plataformas como GitHub, que con sus propuestas predictivas agilizan tareas y ofrecen un soporte valioso en educación. Además, considera que la integración de la gamificación educativa con la IA mejora el aprendizaje, fortaleciendo habilidades cognitivas y promoviendo la participación en actividades más atractivas.

Así mismo, Bravo et al. (2022), exploran la integración de la inteligencia artificial en plataformas educativas como Moodle, una de las más empleadas y que destaca por su escasa adaptabilidad a las necesidades individuales de los estudiantes.

La integración de la IA ha representado una revolución significativa en la educación virtual al posibilitar la personalización de la experiencia educativa de cada estudiante, adaptando el contenido y la retroalimentación de acuerdo con sus necesidades individuales. En este contexto, el informe de ITMadrid (2023) explora detalladamente las ventajas ofrecidas por la IA en el ámbito de la educación virtual, presentando estrategias para potenciar la productividad del *e-learning* mediante la implementación de esta tecnología.

En los últimos años, la educación virtual ha experimentado un notable crecimiento, aportando diversos beneficios. No obstante, esta modalidad educativa se enfrenta a grandes desafíos, como la disminución de la motivación, la falta de dinamismo en los cursos y las elevadas tasas de deserción. En respuesta a estas problemáticas, Torres Barreto et al. (2020) diseñan DIDACTIC, un proyecto compuesto por una herramienta gamificada y una plataforma de contactabilidad, ambas desarrolladas con IA. Estos recursos buscan incrementar la motivación y optimizar la interacción entre docentes y estudiantes, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a su vez, contribuir a la reducción de la deserción estudiantil.

En este sentido, el estudio de Salgado Reyes (2023) analiza la incorporación de la inteligencia artificial en entornos digitales,

evaluando sus ventajas y abordando los desafíos éticos y de privacidad asociados con su aplicación. Además, destaca la importancia de la actualización continua de algoritmos y modelos de IA para adaptarse a las cambiantes preferencias y necesidades de los usuarios.

Huerta y Zavala (2022), analizan el marco legislativo que regula estas herramientas digitales en dicho entorno. El estudio considera la interacción de estas herramientas con los docentes y con el alumnado. Reflexionan sobre los posibles impactos en el ámbito educativo y destacan la necesidad de una legislación que proteja a los usuarios de estas tecnologías en entornos virtuales, subrayando que una enseñanza efectiva requiere un marco regulatorio que salvaguarde a quienes interactúan con estas herramientas.

En definitiva, el contexto actual de la educación virtual integrada con inteligencia artificial se presenta como un horizonte prometedor, aunque caracterizado por una oferta limitada de investigaciones que analicen de manera específica esta convergencia. A medida que la tecnología continúa avanzando, se vislumbra un potencial considerable para transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, es crucial profundizar en el conocimiento y desarrollo de estos recursos para maximizar sus ventajas y minimizar posibles riesgos o desafíos que puedan surgir en su implementación y uso efectivo en el ámbito educativo.

3. Diseño de la investigación

La presente investigación se plantea con el objetivo de analizar el impacto de la inteligencia artificial en la educación virtual dentro del ámbito de la Educación Social. Para ello, se ha diseñado un estudio que permita explorar las potencialidades, los desafíos y las limitaciones de su implementación en contextos formativos.

Título del proyecto: «Educación virtual con inteligencia artificial en Educación Social. Diseño, producción, desarrollo y evaluación de la formación». Acrónimo: EVIA.

Figura 1. Logotipo proyecto «EVIA»



Fuente: Elaboración propia

3.1. Planteamiento del problema

El uso de la IA en la educación virtual abre nuevas posibilidades para personalizar la enseñanza, mejorar la accesibilidad y optimizar los procesos de evaluación. Sin embargo, aún existen interrogantes sobre su impacto real en la calidad del aprendizaje y en la inclusión educativa. La investigación busca responder a cómo la IA puede integrarse de manera efectiva en la formación de educadores sociales y qué desafíos surgen en su aplicación.

3.2. Hipótesis y preguntas de investigación

Las preguntas de investigación giran en torno a la efectividad de la IA en la mejora del aprendizaje, la adaptabilidad de los sistemas educativos a diferentes perfiles de estudiantes y los desafíos éticos de su implementación. Entre las hipótesis formuladas, se plantea que la IA contribuirá a una mayor personalización del aprendizaje y a la mejora de la evaluación formativa.

3.3. Objetivos del estudio

- Analizar las ventajas y limitaciones de la integración de la IA en la educación virtual para la formación de educadores sociales.
- Identificar herramientas y estrategias de IA que puedan mejorar la calidad del aprendizaje en este ámbito.
- Evaluar la percepción de estudiantes y docentes sobre la aplicación de IA en entornos virtuales.
- Explorar los desafíos éticos y pedagógicos asociados a la implementación de la IA en la Educación Social.

4. Metodología

Para abordar los objetivos de esta investigación, se empleará un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos. Este diseño permitirá obtener una visión integral acerca de la influencia de la IA en la educación virtual en el contexto de la Educación Social.

Se adoptará un diseño descriptivo y correlacional. El enfoque descriptivo se utilizará para analizar y describir en detalle casos y ejemplos concretos de implementación de la inteligencia artificial en programas de Educación Social en línea. El enfoque correlacional se aplicará para identificar relaciones y posibles conexiones entre variables relevantes en el contexto de la investigación (Bernal, 2016).

4.1. Población y muestra

La investigación considerará la participación de educadores sociales en formación y docentes con experiencia en entornos virtuales.

El tipo de muestreo que utilizaremos será probabilístico, aleatorio estratificado con afijación proporcional. Con este método se dividirá a la población en estratos o subgrupos menores, parecidos internamente respecto a una característica pero heterogéneos entre ellos, diferenciándolos por una variable que resulte de interés para la investigación (Hernández y Carpio, 2019).

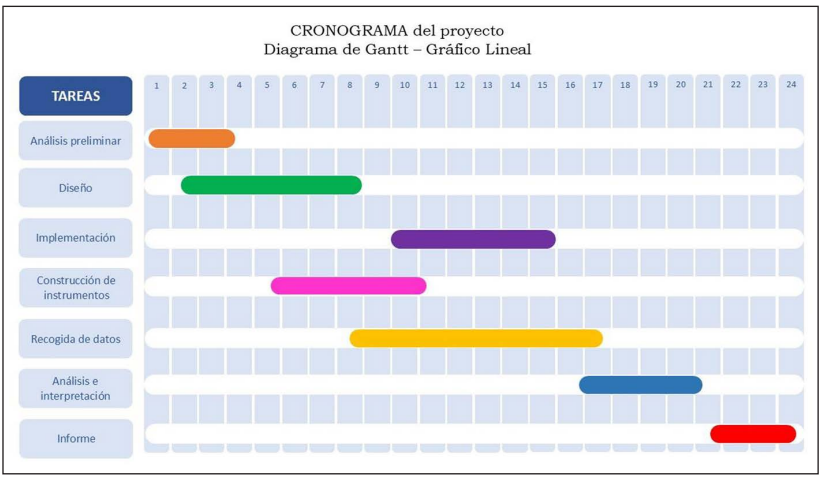
4.2. Instrumentos de recogida de datos

Se aplicarán cuestionarios estructurados y entrevistas semiestructuradas para recopilar información cualitativa y cuantitativa. Además, se realizará un profundo análisis documental, así como de los materiales y herramientas utilizados en la investigación: plataformas educativas, sistemas de IA, documentos técnicos, investigaciones previas, entre otros.

4.3. Fases de la investigación y temporalización

A continuación se presenta el cronograma que guiará la realización de las diversas fases de la investigación a lo largo de un periodo de 24 meses.

Figura 2. Cronograma del proyecto «EVIA»



Fuente: Elaboración propia

4.4. Estrategias de análisis de datos

El análisis de los datos en esta investigación se basa en una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión integral de las percepciones y experiencias sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación virtual, específicamente en el campo de la Educación Social.

Análisis cuantitativo: Se utilizará el programa SPSS para realizar:

1. Análisis descriptivo: Identificación de tendencias y patrones en las variables cuantitativas mediante medidas como la frecuencia, la media y la desviación estándar.
2. Pruebas estadísticas: Aplicación de pruebas t y ANOVA para evaluar diferencias significativas entre grupos.
3. Análisis de regresión: Exploración de relaciones predictivas entre variables clave.

Análisis cualitativo: El análisis cualitativo seguirá un proceso estructurado en dos etapas (descriptiva e interpretativa), organizado en dos fases:

1. Descriptiva: Segmentación e identificación de unidades de significado, construcción de categorías descriptivas y metacategorías.
2. Interpretativa: Identificación de dominios cualitativos mediante análisis transversal y secuencial, integrando resultados con el marco teórico. Se utilizará el software ATLAS.ti para apoyar este proceso.

Se buscarán convergencias y divergencias entre los datos cuantitativos y cualitativos para generar una visión holística que permita interpretar cómo se percibe y experimenta la IA en la educación virtual dentro del contexto estudiado.

5. Conclusión

La integración de la inteligencia artificial en la educación virtual se presenta como una estrategia prometedora para personalizar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, superando barreras geográficas y adaptándose a las necesidades individuales (Aparicio-Gómez, 2023; UNESCO, 2021). Sin embargo, esta convergencia plantea retos éticos, técnicos y pedagógicos que requieren un análisis riguroso y la implementación de marcos regulatorios que aseguren su uso equitativo y responsable (Obregón González et al., 2023; Ungerer y Slade, 2022). Se sugiere pro-

fundizar en el perfeccionamiento de modelos educativos y en el fortalecimiento de políticas que garanticen la inclusión y la calidad formativa en contextos virtuales, orientados a la formación de educadores sociales.

Referencias bibliográficas

Aparicio-Gómez, W. O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, *3*(2), 217-229. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133

Ayuso-del Puerto, D., y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *25*(2), 347-362. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Barrientos-Oradini, N., Yánez-Jara, V., Pennanen-Arias, C., y Aparicio-Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, *28*(4), 496-511.

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson.

Bravo-Bravo, V., Fajardo-Aguilar, G. M., Carrión-Espinosa, W. E., y Salvatierra-Ávila, L. Y. (2022). Transformando la educación virtual: La revolución de la inteligencia artificial en la potenciación de la plataforma Moodle. *Journal of Science and Research*, *7*(3), 140-164. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2936

Carbonell-García, C. E., Burgos-Goicochea, S., Calderón-de-los-Ríos, D. O., y Paredes-Fernández, O. W. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, *6*(12), 152-166. https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2547

Chávez-Reinoso, J. P., Chávez-Guevaraz, J. E., Flores-Andino, V. M., y Guayanlema-Chávez, I. G. (2021). Educación virtual en época de Covid-19: perspectiva de los educandos a nivel superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *5*(17), 59-76. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.159

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., y Liu, C. (2022). Two Decades of Artificial Intelligence in Education: Contributors, Collaborations, Research Topics, Challenges, and Future Directions. *Educational Technology & Society*, *25*(1), 28-47. https://www.jstor.org/stable/48647028

Cordero Pincay, L. F., Moriel Alay, E. M., Zambrano Lauzo, J. G., Romero Narváez, L. M., y Armijos Rodríguez, Y. D. (2025). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje de estudiantes de educación superior. *Ciencia y Reflexión*, *4*(1), 268-293. https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.104

Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L. B., y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the knowledge society (EKS)*, *21*. https://doi.org/10.14201/eks.23448

Educación 3.0. (2023). *Tres usos de la Inteligencia Artificial en educación*. https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/usos-de-la-inteligencia-artificial/

Edwards, L. (2026). *Online Education Trends: 2026*. Lessonspace. https://www.thelessonspace.com/blog/online-education-trends

García-Villarroel, J. J. (2021). Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior. *Orbis Tertius - UPAL*, *5*(10), 31-52. https://www.biblioteca.upal.edu.bo/htdocs/ojs/index.php/orbis/article/view/98

Guazha-Plasencia, J. P., Torres-Pérez, A. G., Nivela-Cornejo, M. A., y Alzate-Peralta, L. A. (2025). Inteligencia Artificial (IA) como estrategia didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje de ciencias naturales. *MQRInvestigar*, *9*(1), Artículo e297. https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e297

Hernández-Ávila, C. E., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, *2*(1), 75-79.

Huerta, S., y Zavala, J. Z. (2022). Inteligencia artificial y la educación virtual, una legislación necesaria. En Y. Chirinos-Araque, A. G. Ramírez-García, R. Godínez-López, N. Barbera-Alvarado, y D. C. Rojas-Nieves (Coords.), *Tendencias en la investigación universitaria: Una visión desde Latinoamérica*. (Vol. 18, pp. 163-178). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés.

Incio-Flores, F. A., Capuñay-Sánchez, D. L., Estela-Urbina, R. O., Valles-Coral, M. Á., Vergara-Medrano, S. E., y Elera-Gonzales, D. G. (2021). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, *12*(1), 353-372. https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974

ITMadrid. (2023). *Descubre cómo la Inteligencia Artificial está revolucionando el aprendizaje en línea*. https://www.itmadrid.com/descubre-como-la-inteligencia-artificial-esta-revolucionando-el-aprendizaje-en-linea/

Jara, I., y Ochoa, J. M. (2020). *Usos y efectos de la Inteligencia Artificial en educación*. Banco Interamericano de Desarrollo (Grupo BID).

Macías, Y. (2021). *La tecnología y la Inteligencia Artificial en el sistema educativo* [Technology and Artificial Intelligence in the education system] [Trabajo fin de máster, Universitat Jaume I]. Repositori de la Universitat Jaume I. (http://hdl.handle.net/10234/195263) https://repositori.uji.es/items/de0b26e3-6540-4bc7-894e-8e8f6f7715f1

Mota, K., Concha, C., y Muñoz, N. (2020). Educación virtual como agente transformador de los procesos de aprendizaje. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, *24*(3), 1216-1225.

Obaco-Soto, E. E., Lara-Lara, F., Cano-de-la-Cruz, Y., y Ramírez-Calderón, G. R. (2023). Oportunidades y barreras de la educación virtual: condicionantes de la percepción del nivel de satisfacción de los actores educativos. *Publicaciones*, *53*(1), 187-205. 10.30827/publicaciones.v53i1.27991

Obregón-González, L. A., Onofre-Baren, C. Y., y Pareja-Zapata, E. J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. *Revista Científica FIPCAEC*, *8*(3), 342-354. https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/871

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *La inteligencia artificial en la Educación*. https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial

Ospina-Gutiérrez, J. P., y Aristizábal, E. (2021). Aplicación de inteligencia artificial y técnicas de aprendizaje automático para la evaluación de la susceptibilidad por movimientos en masa. *Revista Mexicana de Ciencias Geológicas*, *38*(1). https://doi.org/10.22201/cgeo.20072902e.2021.1.1605

Parra-Sánchez, J. S. (2022). Potencialidades de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Un Enfoque desde la Personalización. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *14*(1). https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.296

Prahani, B. K., Rizki, I. A., Jatmiko, B., Suprapto, N., y Amelia, T. (2022). Artificial Intelligence in Education Research During the Last Ten Years: A Review and Bibliometric Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *17*(8), 169-188. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i08.29833

Rivera-Tejada, H. S., Otiniano-García, N. M., y Goicochea-Ríos, E. S. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 120-134. https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2683

Salgado-Reyes, N. (2023). Uso de la inteligencia artificial en la personalización de la experiencia del usuario en plataformas digitales. *Polo del Conocimiento*, *8*(6), 1190-1206.

Tinoco-Plasencia, C. J. (2023). Empleo de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática. *Paideia XXI*, *13*(2). https://doi.org/10.31381/paideiaxxi.v13i2.6002

Torres-Barreto, M. L., Acosta-Medina, J. K., y Álvarez-Melgarejo, M. (2020). DIDACTIC-Aplicación de la Gamificación y la Inteligencia Artificial en la Educación Virtual. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible-IDS*, *1*(1), 105-112. https://doi.org/10.47185/27113760.v1n1.13

Ungerer, L., y Slade, S. (2022). Ethical considerations of artificial intelligence in learning analytics in distance education contexts. En P. Prinsloo, S. Slade, y M. Khalil (Eds.), *Learning Analytics in Open and Distributed Learning: Potential and Challenges* (pp. 105-120). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0786-9_8

4

La inteligencia artificial y el futuro de la educación ambiental en el contexto de la Educación Social

Macarena Esteban Ibáñez
Universidad Pablo de Olavide

Ingrid del Valle García-Carreño
Universidad Lusofona

1. La inteligencia artificial y la educación

La inteligencia artificial (IA) puede transformar la educación en el futuro mediante la personalización del aprendizaje, adaptando contenidos y ritmos a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que favorece la inclusión y mejora los resultados (Piedra-Castro, 2025). También apoya la intervención socioeducativa al permitir la detección temprana de problemáticas sociales y la evaluación precisa de programas, optimizando recursos (Bustamante Bula y Camacho Bonilla, 2024).

La IA impulsa la investigación social mediante el análisis de grandes volúmenes de datos para identificar patrones y tendencias relevantes (Eras Guaman et al., 2024). Sin embargo, su implementación requiere superar desafíos como la brecha tecnológica, la formación docente y las preocupaciones éticas sobre privacidad y equidad (Delgado et al., 2024). En conjunto, la IA ofrece un potencial significativo para hacer la Educación Social más efectiva, inclusiva y adaptada a las demandas del siglo XXI.

Diversos autores han analizado la resistencia al cambio por parte de los y las educadoras ante la implementación de la IA en la educación. Kim y Kwon (2023) destacan que la falta de cono-

cimientos específicos sobre IA genera resistencia y subrayan la importancia de la formación docente para una integración eficaz. Morocho Cevallos et al. (2023) y Tramallino y Zeni (2024) coinciden en que el éxito de la IA en la educación depende de la preparación del profesorado.

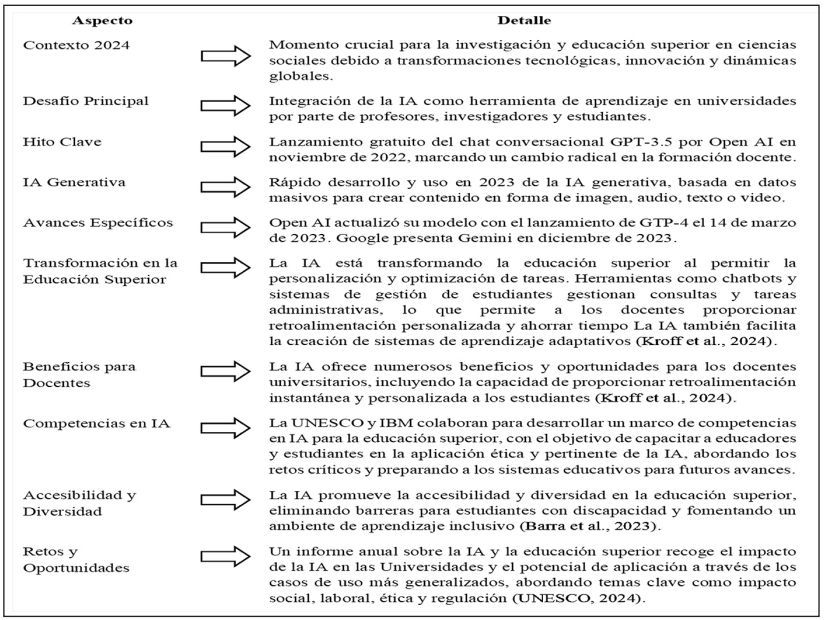
La inclusión de la IA en la formación de los estudiantes es vital para prepararlos para un entorno laboral en evolución, donde la IA es una herramienta fundamental (García-Peñalvo, 2023). Esto requiere no solo conocimientos, sino también el desarrollo de competencias y nuevas habilidades. El panorama de la IA en la educación superior en 2024 se caracteriza por una transición de la reacción a la acción, donde las instituciones exploran activamente las oportunidades y desafíos que ofrece la IA para la enseñanza, el aprendizaje y la gestión académica.

Según el informe «*2024 EDUCAUSE AI Landscape Study* (»Robert, 2024), la mayoría de las instituciones están trabajando en estrategias relacionadas con la IA, motivadas principalmente por el aumento en el uso estudiantil de estas tecnologías y los riesgos asociados a su uso inapropiado. Los objetivos principales de la planificación estratégica en IA son preparar a los estudiantes para el futuro laboral, explorar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y mejorar la educación superior para el bien común. El estudio destaca que la IA ya está impactando significativamente las políticas de enseñanza, tecnología, ciberseguridad y privacidad de datos, siendo la integridad académica una preocupación central para el 78 % de los encuestados. A pesar de los avances, el informe señala que existen retos importantes en cuanto a la accesibilidad, la equidad y la preparación institucional para integrar la IA de manera efectiva, especialmente en el apoyo a estudiantes, docentes y personal con discapacidad, figura 1.

2. Incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de la Educación Social y la educación ambiental

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la Educación Social y ambiental es crucial ante el avance tecnológico y la digitalización creciente. La IA permite personalizar el aprendizaje,

Figura 1. Panorama de la inteligencia artificial en la educación superior (2024)



Aspecto	Detalle
Contexto 2024	Momento crucial para la investigación y educación superior en ciencias sociales debido a transformaciones tecnológicas, innovación y dinámicas globales.
Desafío Principal	Integración de la IA como herramienta de aprendizaje en universidades por parte de profesores, investigadores y estudiantes.
Hito Clave	Lanzamiento gratuito del chat conversacional GPT-3.5 por Open AI en noviembre de 2022, marcando un cambio radical en la formación docente.
IA Generativa	Rápido desarrollo y uso en 2023 de la IA generativa, basada en datos masivos para crear contenido en forma de imagen, audio, texto o video.
Avances Específicos	Open AI actualizó su modelo con el lanzamiento de GTP-4 el 14 de marzo de 2023. Google presenta Gemini en diciembre de 2023.
Transformación en la Educación Superior	La IA está transformando la educación superior al permitir la personalización y optimización de tareas. Herramientas como chatbots y sistemas de gestión de estudiantes gestionan consultas y tareas administrativas, lo que permite a los docentes proporcionar retroalimentación personalizada y ahorrar tiempo La IA también facilita la creación de sistemas de aprendizaje adaptativos (Kroff et al., 2024).
Beneficios para Docentes	La IA ofrece numerosos beneficios y oportunidades para los docentes universitarios, incluyendo la capacidad de proporcionar retroalimentación instantánea y personalizada a los estudiantes (Kroff et al., 2024).
Competencias en IA	La UNESCO y IBM colaboran para desarrollar un marco de competencias en IA para la educación superior, con el objetivo de capacitar a educadores y estudiantes en la aplicación ética y pertinente de la IA, abordando los retos críticos y preparando a los sistemas educativos para futuros avances.
Accesibilidad y Diversidad	La IA promueve la accesibilidad y diversidad en la educación superior, eliminando barreras para estudiantes con discapacidad y fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo (Barra et al., 2023).
Retos y Oportunidades	Un informe anual sobre la IA y la educación superior recoge el impacto de la IA en las Universidades y el potencial de aplicación a través de los casos de uso más generalizados, abordando temas clave como impacto social, laboral, ética y regulación (UNESCO, 2024).

Fuente: Elaboración propia

adaptando contenidos y métodos a las necesidades individuales, lo que es especialmente valioso en contextos sociales diversos (de-Juanas Oliva et al., 2024). Además, la automatización de tareas administrativas libera tiempo para que los docentes se enfoquen en la enseñanza y la interacción significativa, optimizando recursos y mejorando el ambiente educativo (Camastra y González Vallejo, 2025).

La IA juega un papel importante en la creación de contenido educativo accesible al simplificar los procesos, reducir costos y tiempos. Permite crear materiales en múltiples formatos, lo que favorece una educación más inclusiva. Además, la IA facilita la personalización del aprendizaje al diseñar planes de estudio adaptativos que responden a las necesidades concretas de cada estudiante, promoviendo así la innovación pedagógica.

Otra de sus aportaciones clave es la mejora de la accesibilidad. Gracias a la IA, es posible traducir, transcribir, subtitular y adaptar contenidos educativos a distintos idiomas y formatos, reduciendo barreras y facilitando el acceso a la educación para

todos. Asimismo, la IA permite a los docentes generar rápidamente recursos atractivos y personalizados, creando experiencias de aprendizaje más motivadoras y adecuadas para su alumnado.

Por último, los sistemas de IA analizan el progreso de los estudiantes, detectan áreas de dificultad y ajustan los materiales a su nivel de conocimiento, contribuyendo a una experiencia educativa más adaptada y eficaz.

La integración de la IA en la Educación Social presenta desafíos éticos y oportunidades para la innovación pedagógica. Si bien la IA tiene el potencial de revolucionar los métodos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo la personalización y optimización educativa, también plantea dilemas éticos que deben abordarse cuidadosamente. La IA contribuye a una Educación Social y ambiental más accesible, personalizada y sostenible, aunque requiere un enfoque ético y equitativo para maximizar sus beneficios y minimizar riesgos (Camastra y González Vallejo, 2025).

3. Estrategias educativas con IA para la Educación Social y ambiental

Las estrategias educativas que integran la inteligencia artificial en la Educación Social y ambiental están transformando la manera en que se investiga, enseña y aprende sobre sostenibilidad, justicia social y medio ambiente. A continuación, se presentan las principales estrategias, mejoras y autores relevantes en el campo, con base en la literatura científica y los resultados recientes. La integración de la IA en la Educación Social y ambiental debe ir acompañada de un análisis crítico y ético para minimizar los riesgos y maximizar sus contribuciones a un desarrollo humano justo, equitativo e inclusivo. Es fundamental abordar los desafíos éticos y sociales, como los sesgos algorítmicos y la garantía de acceso equitativo a la tecnología. En la tabla 1, se presentan las principales estrategias, mejoras y autores relevantes en el campo, con base en la literatura científica y los resultados recientes.

Tabla 1. Principales estrategias, mejoras y autores relevantes

Herramientas de investigación y análisis de datos
• La IA permite analizar grandes volúmenes de datos para identificar patrones y tendencias en el comportamiento humano y las dinámicas sociales, facilitando investigaciones más precisas y rápidas en ciencias sociales y ambientales (Moreno-Guaicha, Salazar-Luna y Escobar-Córdova, 2025). • Autores como Moreno-Guaicha et al. (2025) destacan el uso de IA para optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la importancia de la revisión sistemática de literatura para fundamentar nuevas estrategias pedagógicas.
Personalización y aprendizaje adaptativo
• La IA adapta los programas educativos y recursos a las necesidades individuales de cada estudiante, permitiendo un aprendizaje personalizado y continuo (Moreno-Guaicha et al., 2025). • Plataformas de aprendizaje con IA pueden anticipar dificultades, predecir el abandono escolar y sugerir materiales adicionales según el ritmo y comprensión del alumno (Moreno-Guaicha et al., 2025). • Tomalá et al. (2023) subrayan la importancia de marcos éticos y la colaboración entre educadores y desarrolladores para garantizar el uso responsable de estas tecnologías.
Simulaciones, modelos predictivos y experiencias inmersivas
• La IA facilita la creación de simulaciones virtuales y modelos predictivos que permiten a los estudiantes explorar entornos y visualizar el impacto de las acciones hunanas, promoviendo la comprensión de escenarios futuros y la toma de decisiones sostenibles (Syntetica AI, 2024). • Estas experiencias inmersivas fomentan el aprendizaje inclusivo y la conciencia ambiental, haciendo la educación más atractiva y significativa (Syntetica AI, 2024).
Intervención socioeducativa y comunitaria
• Herramientas colaborativas basadas en IA mejoran la organización y coordinación de equipos de intervención social, optimizando recursos y permitiendo la detección temprana de problemas sociales (Moreno-Guaicha et al., 2025). • Chatbots y asistentes virtuales pueden sugerir actividades y estrategias para trabajar con diversos colectivos, facilitando la intervención comunitaria (Moreno-Guaicha et al., 2025).
Plataformas interactivas y concienciación
• Las plataformas educativas impulsadas por IA ofrecen recursos visuales, simulaciones y espacios de diálogo en tiempo real que fomentan la participación activa, el trabajo en equipo y el compromiso con la sostenibilidad (Syntdica AI, 2024). • Estas plataformas aumentan la conciencia ambiental y promueven comportamientos sostenibles a través de contenidos personalizados y experiencias colaborativas (UNESCO, 2023). • Fomentar la colaboración interdisciplinaria entre expertos en IA, educadores, sociólogos y ambientalistas para crear soluciones contextualizadas y éticas (Tomalá et al., 2023). • Promover la alfabetización digital y ética en estudiantes y docentes para un uso responsable y seguro de la IA en la educación (Moreno, 2019).

Fuente: Elaboración propia

4. Estrategias innovadoras para una educación ambiental activa y sostenible

La educación ambiental innovadora se apoya en metodologías activas que sitúan al estudiante en el centro del aprendizaje. En estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo fomenta la participación y el compromiso, logrando mayor retención de información y un desarrollo integral que trasciende el aula.

Transformar el aula en un espacio verde, mediante proyectos de reciclaje, huertos escolares y actividades al aire libre, despiertan la curiosidad y el sentido de responsabilidad hacia la naturaleza, al tiempo que promueven habilidades colaborativas.

El uso de tecnologías digitales y recursos multimedia, como aplicaciones interactivas y plataformas en línea, facilita la exploración de conceptos ambientales complejos de manera dinámica y accesible. Estas herramientas motivan a los jóvenes a investigar y buscar soluciones creativas y sostenibles a problemas reales. La integración de proyectos prácticos y colaborativos involucra a estudiantes, familias y comunidades, promoviendo la reflexión y la acción para transformar la realidad local.

Los enfoques interdisciplinarios refuerzan el aprendizaje al vincular la educación ambiental con áreas como matemáticas y literatura, y fomentan la colaboración entre comunidades, empresas y gobiernos. Introducir la conciencia ecológica desde edades tempranas, a través de actividades prácticas, influye positivamente en las actitudes sostenibles de los niños. Finalmente, el desarrollo de competencias en ecodesarrollo comunitario contribuye a formar agentes de cambio comprometidos con un futuro más verde y equitativo para todos. La IA potencia la educación ambiental a través de diversas funciones que pueden clasificarse en seis grandes categorías, cada una con aplicaciones y beneficios específicos (tabla 2).

Tabla 2. Clasificación de formas en que la IA mejora la eficiencia en la educación ambiental

Categoría	Aplicaciones	Descripción	Autor y año
Personalización y concienciación	Plataformas educativas basadas en IA que adaptan contenidos y métodos al ritmo y necesidades del estudiante	La IA permite personalizar el aprendizaje, ajustando el nivel y el contenido según las dificultades y capacidades de cada alumno, lo que aumenta la motivación y el compromiso. Facilita que los estudiantes aprendan a su propio ritmo y se enfoquen en problemas ambientales específicos, reforzando la conciencia y el compromiso con la sostenibilidad.	Camastra y González Vallejo, 2025
Procesamiento y análisis de datos	Uso de simulaciones y modelos predictivos para analizar grandes volúmenes de datos ambientales.	La IA procesa datos complejos en tiempo real para identificar problemas ambientales como contaminación o deforestación, y para crear simulaciones que permiten visualizar escenarios futuros. Esto ayuda a estudiantes y educadores a comprender mejor las interacciones ambientales y a tomar decisiones informadas.	Camastra y González Vallejo, 2025
Predicción y prevención	Modelos predictivos que anticipan eventos ambientales extremos y riesgos.	Los modelos basados en IA pronostican fenómenos como incendios forestales o cambios en la biodiversidad, facilitando la preparación de respuestas rápidas y la gestión eficiente de recursos. Esto permite un enfoque proactivo frente a los desafíos ambientales, mejorando la mitigación y adaptación.	Haz Revista, 2024
Optimización de recursos	Algoritmos que mejoran la eficiencia energética y la gestión de recursos naturales.	La IA optimiza el uso de agua, energía y otros recursos en entornos educativos y productivos, reduciendo desperdicios y la huella de carbono. Además, sugiere prácticas sostenibles que contribuyen a una gestión más responsable y eficiente, apoyando la educación ambiental con acciones concretas y medibles.	Haz Revista, 2024
Monitorización y gestión	Uso de drones y sensores inteligentes para monitorear ecosistemas y microclimas.	Tecnologías gestionadas por IA permiten la vigilancia en tiempo real de ecosistemas y cultivos, detectando problemas ambientales y facilitando la educación práctica y la investigación aplicada. Esto aporta datos precisos para la conservación y manejo sostenible de los recursos naturales.	Haz Revista, 2024; Foro Económico Mundial, 2025

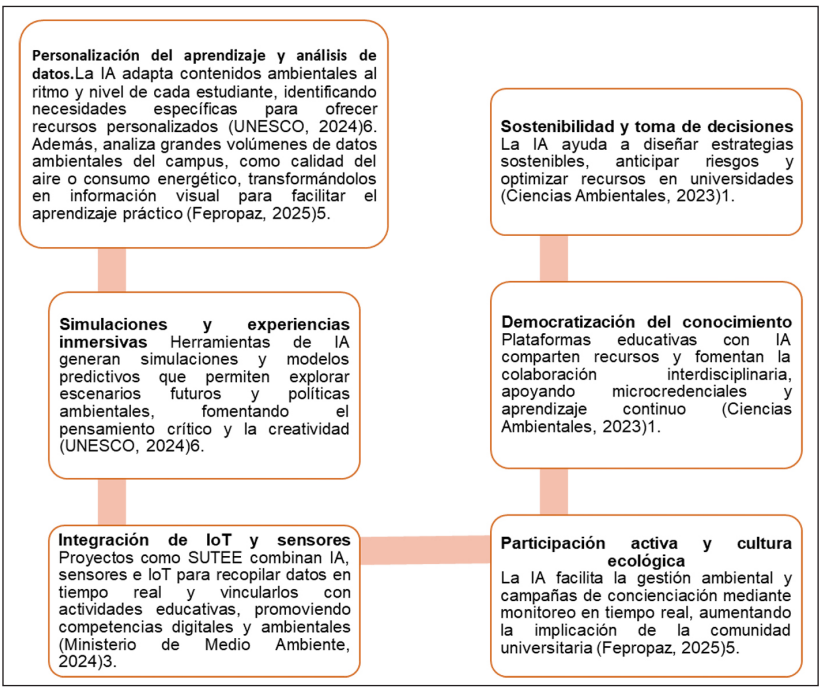
Automatización de procesos	Automatización de tareas administrativas y de gestión ambiental en educación.	La IA automatiza funciones administrativas, liberando tiempo para que los docentes se centren en la enseñanza y el acompañamiento personalizado. Incluye selección, programación y explicación de contenidos, así como gestión de evaluaciones y retroalimentación continua, mejorando eficiencia y calidad educativa.	Cantón Croda, 2025

Fuente: Elaboración propia

5. Factores innovadores de la IA para mejorar la educación ambiental en universidades

La IA está revolucionando la educación ambiental universitaria a través de factores innovadores que potencian tanto el aprendizaje como la acción sostenible dentro del campus y la sociedad. Dichos factores quedan expuestos en la figura 2.

Figura 2. Factores innovadores relacionados con la educación ambiental



Fuente: Elaboración propia

En esta línea, como exponen García-Carreño y Esteban (2023), se debe plantear una educación que unifique términos como justicia social, equidad e inclusión con los diversos estilos de vida en los que todos los actores de la sociedad deben trabajar juntos. Una educación que forme a los futuros y futuras educadoras y los capacite para alcanzar la madurez intelectual y humana a través de la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar acciones de intervención socioeducativa en diferentes escenarios (Esteban et al., 2024).

5.1. Incorporación de la IA en la universidad española

La incorporación de la IA en la universidad española, especialmente en campos como la Educación Social y la educación ambiental, está generando un debate teórico relevante sobre el papel de la tecnología en la formación de profesionales críticos, éticos y comprometidos. Podemos destacar los siguientes aspectos:

a) Transformación de los procesos educativos. La IA permite personalizar el aprendizaje, adaptando contenidos y estrategias a las necesidades individuales, especialmente valioso en Educación Social y ambiental. Automatiza tareas administrativas y de evaluación, liberando tiempo para el profesorado (García-Peñalvo, 2024).
b) Nuevos retos epistemológicos y pedagógicos. La teoría educativa debe integrar la IA como «socio activo» en el proceso de enseñanza-aprendizaje, revisando marcos teóricos tradicionales. En Educación Social, la IA facilita el análisis de grandes datos sociales y ambientales para intervenciones más informadas, pero exige reflexión crítica sobre laautomatización en colectivos vulnerables (García-Peñalvo, 2024).
c) Desafíos éticos y sociales. Es necesaria formación continua para un uso ético y responsable de la IA. Existen preocupaciones sobre privacidad, sesgos algorítmicos y equidad en el acceso, cruciales en Educación Social, donde la justicia y la inclusión son fundamentales (Goenechea y Serván, 2022).
d) Contexto español y perspectivas de futuro. Las universidades españolas comienzan a integrar la IA, impulsadas por políticas europeas, aunque la adopción es desigual. Se requiere coordinación, intercambio de buenas prácticas e investiga-

ción para evaluar su impacto (CRUE, 2022; Espacios de Educación Superior, 2024).

Por todo ello, las instituciones de educación superior deben considerarse motores dinámicos de investigación e innovación que mejoran el desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones (Tojar, Lechuga y Esteban, 2024). Es decir, deben trabajar con los y las jóvenes universitarias, puesto que son los que van a trabajar en diferentes instituciones y empresas, y pueden trasmitir esos nuevos hábitos ecológicos que contribuyan a la conservación de los recursos naturales a través de un desarrollo sostenible (Navas y Esteban, 2023), al mismo tiempo que se transforman en profesionales comprometidos con la calidad y que creen firmemente en la innovación (García y Bacala, 2024)

6. Consideraciones finales

A tenor de lo expuesto queremos finalizar destacando que la introducción de la IA en la educación universitaria española, y específicamente en la Educación Social y ambiental, exige una reflexión teórica profunda sobre la personalización del aprendizaje, la redefinición del rol docente, los riesgos éticos y la necesidad de adaptar los marcos pedagógicos. La clave estará en equilibrar la innovación tecnológica con el compromiso social y ambiental, garantizando que la IA sea una herramienta al servicio de la equidad, la sostenibilidad y la formación integral de los futuros profesionales.

Esto puede contribuir a la readaptación de los procesos pedagógicos que faciliten el uso adecuado de la IA, aunque la universidad siga anclada en modelos tradicionales. Este escenario presenta desafíos en la sistematización de experiencias de IA y en el desarrollo de un modelo pedagógico acorde con la digitalización de los procesos. El enfoque debe centrarse en el diseño de dinámicas pedagógicas que enriquezcan la experiencia de aprendizaje en el contexto universitario, más allá de la mera digitalización de procesos administrativos.

Referencias

Bustamante Bula, R., y Camacho Bonilla, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). *Enunciación*, *29*(1), 62-82. https://doi.org/10.14483/22486798.22039

Camastra, L., y González Vallejo, C. (2025). *Inteligencia artificial y sostenibilidad ambiental: Aplicaciones educativas*. Ediciones Ambientales.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2022). *Informe de situación de las tecnologías educativas en las universidades españolas*. CRUE. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/04/2024_ENCUESTA-FOLTE.pdf

Delgado, N., Campo, C. L., Sainz, D. L., y Etxabe, U. J. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(1), 207-224. https://doi.org/10.6018/reifop.577211

Eras Guaman, S. A., Lema Toapanta, J. C., y Chiluisa, M. E. (2024). Innovación educativa mediante inteligencia artificial en la enseñanza del siglo XXI: Una revisión sistemática. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(4), 4393-4403. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2575

Espacios de Educación Superior. (2024). *Una reflexión necesaria sobre la IA en la educación superior*. https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/16/03/2024/una-reflexion-necesaria-sobre-la-ia-en-la-educacion-superior/

Esteban, M., Guerrero, L., y García, I. (2024). La educación ambiental en la formación de educadores sociales en Andalucía. En J. A. Morón-Marchena y L. Torres-Barzabal (Coords.), *Educación Social, estudios e investigaciones* (pp. 131-148). Síntesis.

García-Carreño, I., y Bacala, E. (2024). Explorando las sendas del liderazgo distribuido: un caso de estudio de un agrupamiento de escuelas en Setubal, Portugal. *Revista Meta: Avaliacao*, *16*(51).

García-Carreño, I., y Esteban-Ibáñez, M. (2023). Economía Circular en las áreas de gestión, negocios y economía: un análisis bibliométrico. *INNOVA Research Journal*, *8*(2), 129-154. https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2254

García-Peñalvo, F. (2023, 16 de noviembre). *Redefiniendo la relación del profesorado con la inteligencia artificial* [Conferencia]. II Congreso Internacional de Educación. Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *27*(1), 9-39. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Goenechea, C., y Serván, C. (2022). Análisis de la reciente actualización del currículum desde la dimensión cívica de la inteligencia artificial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *22*(2), 5-21. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2024_22_2_0021

de-Juanas Oliva, A., García-Castilla, F. J., y Gómez Carrasco, C. J. (2024). *Educación social y tecnologías emergentes: Retos y oportunidades en la era digital*. Editorial Académica.

Kim, K., y Kwon, K. (2023). Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 1-11.

Morocho Cevallos, R., Cartuche Gualán, A., Tipan Llanos, A., Guevara Guevara, A. M., y Ríos Quiñónez, M. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(6), 2032-2053. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8832

Navas, N. A., y Esteban, M. (2023). La necesidad de la Educación Ambiental en las Universidades. *M+A. Revista Electrónic@ de Medio Ambiente*, *24*(2), 54-61.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Inteligencia artificial en la educación la UNESCO impulsa competencias clave para docentes y estudiantes*. https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-en-la-educacion-la-unesco-impulsa-competencias-clave-para-docentes-y

Piedra-Castro, W. (2025). Enseñanza de las ciencias sociales con metodologías pedagógicas de inteligencia artificial. *Journal of Economic and Social Science Research*, *5*(1), 119-130. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/164

Planeta Resiliente. (2024). *Educación Ambiental y Sostenibilidad: Claves para el Futuro*. https://planetaresiliente.com/educacion-ambiental/sostenibilidad/

PRAE. (2024, 15 de mayo). *Inteligencia Artificial para la Educación Ambiental* [Curso presencial]. Complejo PRAE, Valladolid. https://praecyl.es/curso/inteligencia-artificial-para-la-educacion-ambiental

Robert, J. (2024). *2024 EDUCAUSE AI Landscape Study*. EDUCAUSE.

Syntetica AI. (2024, 7 de noviembre). *Transformación educativa ambiental con inteligencia artificial*. https://syntetica.ai/blog/blog_article/transformacion-educativa-ambiental-con-inteligencia-artificial

Tojar, J. C, Lechuga, C., y Esteban, M. (2024). Evaluating and Developing Transversal and Sustainability Competencies in University Classrooms to Empower New Generations. *Education Sciences*, *14*(8), 877. https://doi.org/10.3390/educsci14080877

Tramallino, C., y Zeni, A. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, *33*(64), 29-54.

5

Experiencia sobre el uso y las percepciones de chatbots con inteligencia artificial en grados de Ciencias Sociales

Esther Fernández-Márquez
Eloy López-Meneses
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

En la era digital, la integración de tecnologías avanzadas en el ámbito educativo ha transformado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Entre estas tecnologías, los chatbots con inteligencia artificial (IA), tal y como mencionan Li Loo et al. (2024), han emergido como herramientas prometedoras para facilitar el acceso a la información, mejorar la eficiencia en tareas académicas y personalizar la experiencia del usuario. Estos sistemas, capaces de simular conversaciones humanas mediante algoritmos de procesamiento de lenguaje natural, están siendo adoptados en diversos contextos, incluyendo la educación superior. Sin embargo, su implementación no está exenta de desafíos, como la precisión de las respuestas, la comprensión de preguntas complejas y la necesidad de formación específica para su uso efectivo.

Los chatbots con IA son sistemas de *software* diseñados para interactuar con usuarios a través de conversaciones en lenguaje natural. Utilizan algoritmos de aprendizaje automático y procesamiento de lenguaje natural (PLN) para comprender y responder a las consultas de los usuarios. Estos sistemas pueden ser clasificados en dos categorías principales: basados en reglas y basa-

dos en aprendizaje automático. Los primeros operan mediante un conjunto predefinido de reglas y respuestas, mientras que los segundos utilizan modelos de aprendizaje automático para mejorar sus respuestas a través de la interacción continua con los usuarios (de la Cruz y Mere, 2023).

En el contexto educativo, los chatbots con IA han sido desarrollados para realizar una variedad de tareas, desde la asistencia en la búsqueda de información hasta la generación de contenido académico (Torres y Blanco, 2023). Su capacidad para proporcionar respuestas rápidas y accesibles las 24 horas del día los convierte en herramientas valiosas para los estudiantes, quienes pueden utilizarlos para resolver dudas, obtener recomendaciones bibliográficas o incluso recibir retroalimentación sobre sus trabajos.

López-Meneses et al. (2024) plantean que el uso de chatbots con inteligencia artificial se ha hecho hueco en los distintos ámbitos del desarrollo; concretamente, en el ámbito de educación superior, las aplicaciones de estas herramientas resultan diversas y abarcan múltiples ámbitos. En el ámbito académico, estos sistemas pueden asistir en la búsqueda de información relevante para trabajos e investigaciones, generar referencias bibliográficas y crear presentaciones o diapositivas. Además, pueden ser utilizados para facilitar la comunicación entre estudiantes y profesores, proporcionando respuestas inmediatas a preguntas frecuentes y reduciendo la carga de trabajo de los docentes.

En el ámbito personal, pueden ofrecer recomendaciones de películas, libros o música, así como ayudar en la resolución de problemas técnicos. Estas aplicaciones no solo mejoran la experiencia del usuario, sino que también fomentan el aprendizaje autónomo y la adquisición de habilidades digitales. Y a nivel social, aunque su uso es menos frecuente, pueden facilitar la interacción entre estudiantes, promoviendo la colaboración y el intercambio de ideas. Finalmente, en el ámbito laboral, estas herramientas pueden ser utilizadas para automatizar tareas repetitivas, mejorar la toma de decisiones basada en datos y procesar grandes volúmenes de información, lo que resulta especialmente útil en entornos profesionales.

Sus beneficios pueden ser múltiples y significativos (García et al., 2023), como la capacidad para proporcionar respuestas rápidas y accesibles las 24 horas del día, y la mejora la eficiencia en

la resolución de dudas y la obtención de información, lo cual puede resultar útil en un contexto donde los estudiantes suelen enfrentarse a plazos ajustados y una gran carga de trabajo. Además, pueden personalizar la experiencia del usuario, adaptando sus respuestas a las necesidades específicas de cada estudiante, lo cual no solo mejora la satisfacción del usuario, sino que también fomenta el aprendizaje autónomo y la adquisición de habilidades digitales. Y en cuanto a los docentes, pueden reducir la carga de trabajo, automatizando tareas repetitivas como la respuesta a preguntas frecuentes o la generación de contenido académico, permitiéndoles dedicar más tiempo a actividades de mayor valor añadido, como la tutoría personalizada o la investigación.

Por otra parte, la implementación de los chatbots en el ámbito académico puede mejorar la accesibilidad de la educación, proporcionando apoyo a estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, pueden ofrecer respuestas en formato de audio para estudiantes con discapacidades visuales o proporcionar explicaciones adicionales para aquellos que tienen dificultades para comprender ciertos conceptos.

Si bien, a pesar de sus múltiples beneficios, también presentan diversas limitaciones y desafíos (Ruiz, 2023), como viene a ser la precisión de las respuestas, lo cual puede ser un problema, especialmente cuando se trata de preguntas complejas o ambiguas. Y es que los chatbots basados en reglas tienen dificultades para manejar consultas que no se ajustan a sus reglas predefinidas, mientras que los basados en aprendizaje automático pueden generar respuestas incorrectas o irrelevantes si no han sido entrenados adecuadamente. A ello se le puede unir la falta de interacción humana y empatía, pues aunque pueden simular conversaciones humanas, carecen de la capacidad para comprender emociones o proporcionar apoyo emocional, lo que puede ser particularmente problemático en contextos donde los estudiantes necesitan apoyo psicológico o emocional.

Además, es destacable la dependencia de una conexión a Internet, lo cual puede limitar la accesibilidad, incluyendo también problemas de privacidad y seguridad de los datos, puesto que los chatbots pueden recopilar y almacenar información sensible de los usuarios. A lo que se une la falta de formación específica en su uso, lo cual puede limitar su adopción y efectividad.

2. Propuesta metodológica

Con el objetivo de analizar el uso, la utilidad percibida y las limitaciones de estas herramientas entre estudiantes universitarios, se diseñó una propuesta que mantiene un enfoque interpretativo con la finalidad de comprender y describir la situación actual ante esta temática, con una metodología que parte de un enfoque cuantitativo. La población objetivo del estudio ha sido de estudiantes universitarios que cursan estudios en la Facultad de Ciencias Sociales.

Para la recogida de información se ha optado por la técnica de la encuesta, aplicada mediante el cuestionario USOCHATIA. El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo atendiendo a las siguientes etapas:

1. Limpieza y preparación de los datos, eliminando respuestas incompletas o inconsistentes.
2. Categorización de los mismos en atención a las categorías de edad, género, titulación que se está cursando, uso de chatbots (delimitación de cuáles se utilizan, desde qué dispositivo, ámbitos y finalidad de uso, percepciones de la utilidad).
3. Análisis estadístico y comparativo, calculando frecuencias y porcentajes para describir las características de la muestra y las variables principales.
4. Interpretación de los resultados.

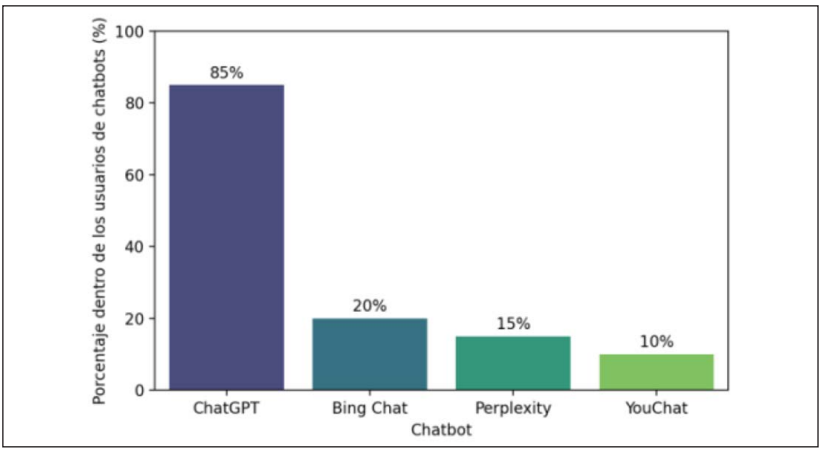
3. Resultados

El presente estudio integra una muestra conformada por un total de 120 estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años (95 %), con una mayor representación de mujeres (85 %), mayoritariamente (90 %) de la Universidad Pablo de Olavide, y que cursaban estudios en el área de Ciencias Sociales (95 %), específicamente en programas de doble grado en Trabajo Social y Sociología o grado en Educación Social.

Los datos analizados en referencia al uso de chatbots con inteligencia artificial muestran que se encuentra altamente aceptado por la población estudiantil universitaria, puesto que el 70 % de los encuestados reportó utilizarlos, siendo, tal y como se muestra en la figura 1, ChatGPT la herramienta más utilizada (85 % de los usua-

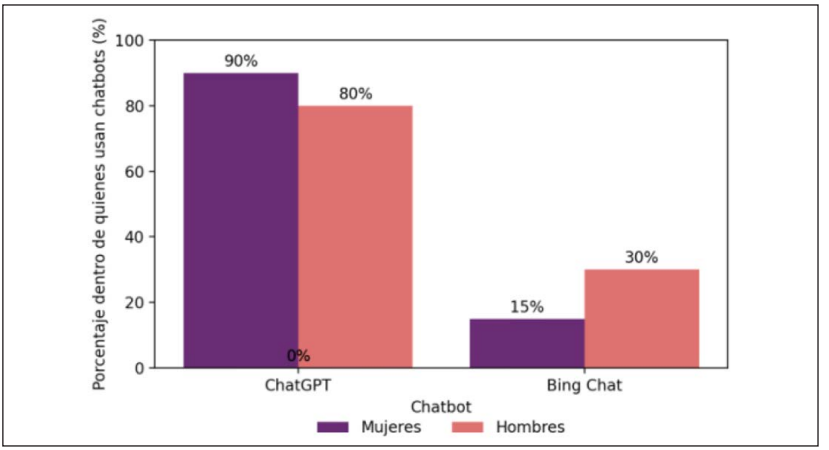
rios), si bien también se mencionan Bing Chat (20%), Perplexity (15%) y YouChat (10%), aunque con una frecuencia significativamente menor. Atendiendo a la variable de género (figura 2) se observa un mayor uso entre las mujeres (75%), quienes prefieren ChatGPT (90%), al igual que ocurre con los hombres (80%). No obstante, estos últimos muestran una mayor tendencia al uso del Bing Chat (30%) en comparación con las mujeres (15%).

Figura 1. Chatbots con IA más usados por los estudiantes de CCSS



Fuente: Elaboración propia

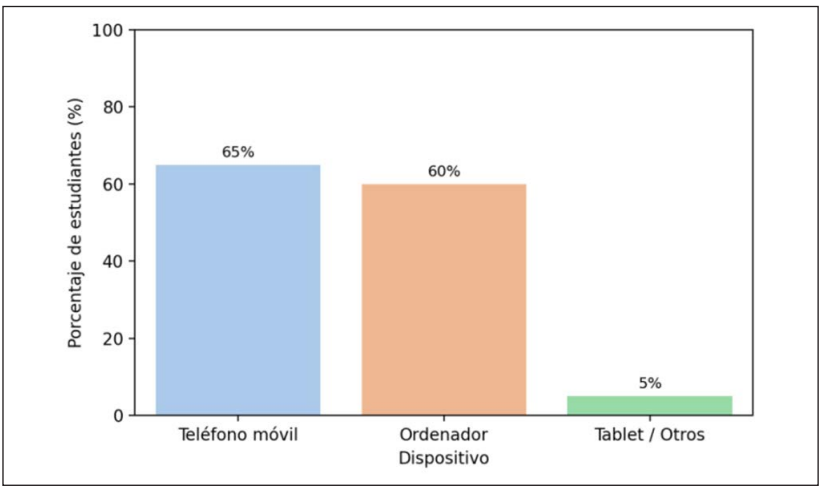
Figura 2. Comparativa de género sobre los Chatbots con IA más usados por los estudiantes de CCSS



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los dispositivos de uso (figura 3), el teléfono móvil (65 %) y el ordenador (60 %) fueron los más comunes, mientras que el uso de *tablets* y otros dispositivos tiene menos peso (5 %), sin encontrar diferencias significativas entre ambos géneros.

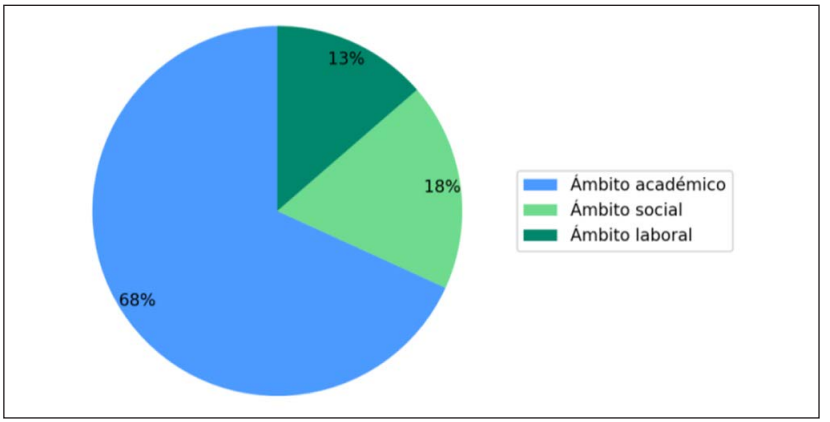
Figura 3. Dispositivos de consulta de chatbots con IA más usados por los estudiantes de CCSS



Fuente: Elaboración propia

El instrumento administrado también nos ha permitido estudiar los ámbitos de uso (figuras 4 y 5), hallándose que principalmente se utilizan en el ámbito académico (75 %), mientras que su uso en el ámbito social (20 %) y laboral (15 %) es menos frecuente. Concretamente, a nivel formativo, las actividades más comunes incluyen la búsqueda de información para trabajos o investigaciones (80 %), la generación de referencias bibliográficas (60 %) y la creación de presentaciones o diapositivas (50 %), mientras que en el ámbito personal los participantes destacaron el uso de chatbots para obtener recomendaciones de películas, libros o música (40 %) y resolver problemas técnicos (35 %).

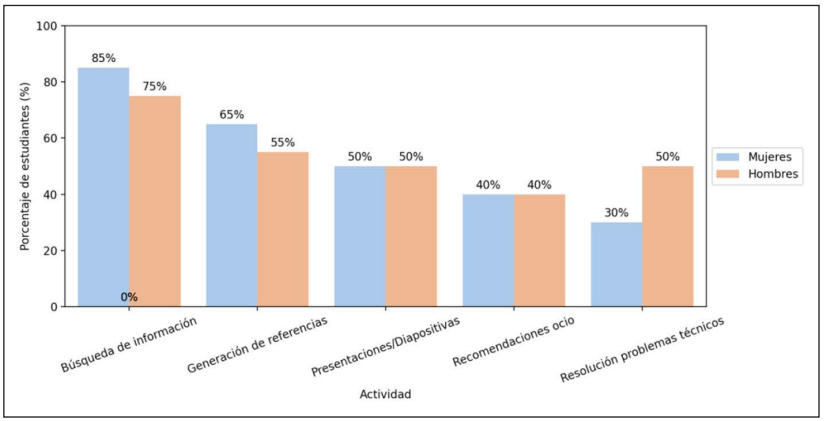
Figura 4. Finalidad de uso de chatbots con IA más usados por los estudiantes de CCSS



Fuente: Elaboración propia

En esta finalidad de uso sí se muestran mayores diferencias asociadas al género, y mientras que entre las mujeres las actividades más comunes fueron la búsqueda de información (85 %) y la generación de referencias (65 %), ellos indican mayor interés en la resolución de problemas técnicos (50 %) en comparación con las mujeres (30 %).

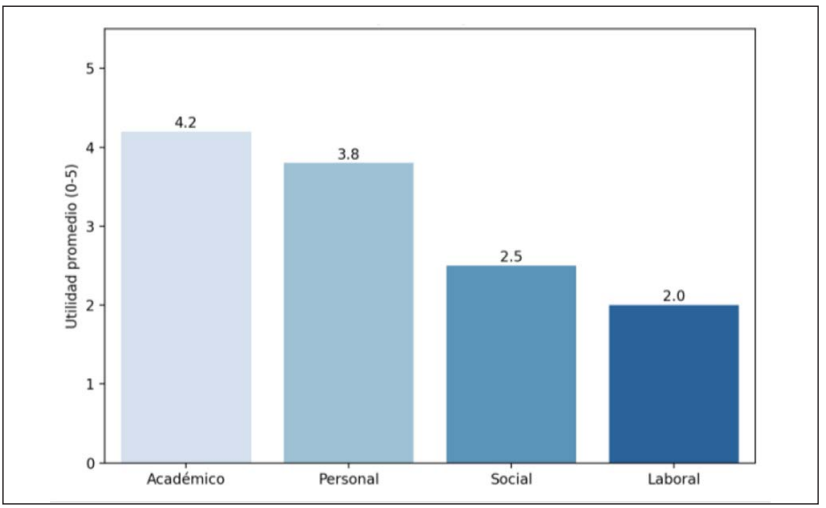
Figura 5. Finalidad de uso de chatbots con IA en estudiantes de CCSS, según el género



Fuente: Elaboración propia

En relación con la utilidad percibida de estas herramientas (figura 6), evaluada por el conjunto del estudiantado en una escala de 0 a 5 (donde 0 indica «nada útil» y 5 «muy útil»), los resultados muestran que en el ámbito académico obtuvo la puntuación media más alta (4,2), seguido del ámbito personal (3,8). Como principales beneficios, el alumnado destacó la rapidez de acceso a la información relevante (85 %), el ahorro de tiempo (80 %, con mayor valoración entre las mujeres) y la disponibilidad ininterrumpida 24/7 o la resolución de problemas (esta última, más valorada por los varones). En contraste, la percepción de utilidad descendió de forma significativa en los ámbitos social (2,5) y laboral (2,0).

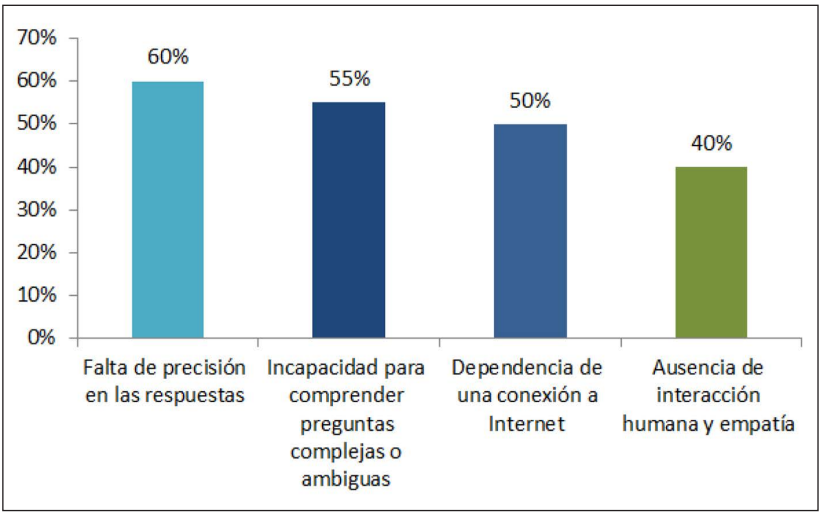
Figura 6. Consideraciones de los estudiantes de CCSS sobre la utilidad de chatbots con IA



Fuente: Elaboración propia

Si bien los participantes, a pesar de su utilidad, identificaron diversas limitaciones en el uso de chatbots, entre las que destacan falta de precisión en las respuestas (60 %), la incapacidad para comprender preguntas complejas o ambiguas (5 %) y dependencia de una conexión a Internet (50 %). Además, algunos encuestados mencionaron la ausencia de interacción humana y empatía (40 %) como una desventaja significativa, esta última señalada principalmente por las personas de género femenino.

Figura 7. Percepciones de los estudiantes de CCSS sobre las limitaciones del uso de chatbots con IA



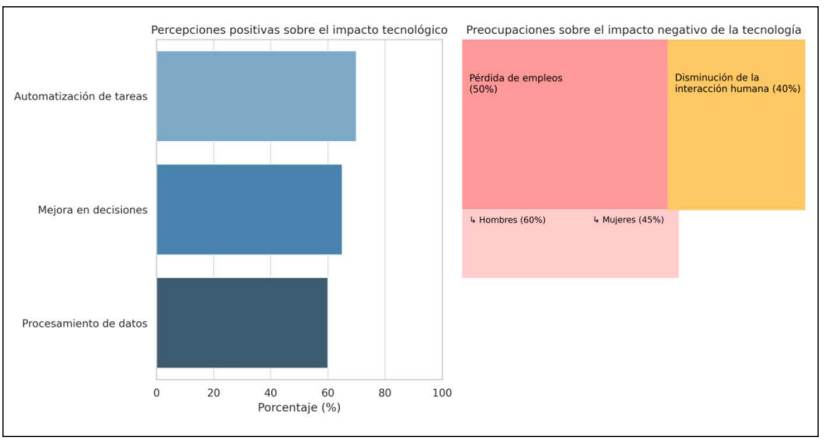
Fuente: Elaboración propia

Independientemente de estas percepciones, destacar de los datos extraídos el hecho de que tan solo el 30 % indicó haber recibido formación sobre el uso de chatbots con IA en su universidad, mientras que el resto los están utilizando de manera autodidacta. De estos, el 70 % consideró que la formación fue adecuada para su uso efectivo, y entre los participantes que no recibieron formación el 80 % expresó que la universidad debería facilitar dicha capacitación, siendo los aspectos más demandados para la formación cómo utilizar eficientemente los chatbots para obtener información académica relevante (75 %), cómo evaluar la precisión y confiabilidad de las respuestas (65 %) y cómo integrar los chatbots en el proceso de enseñanza-aprendizaje (60 %).

Un alto porcentaje de los estudiantes (80 %) estima que la aparición de estas herramientas tendrá un impacto significativo en su futuro profesional, de los cuales el 60 % consideró que tendrá un impacto positivo, destacando beneficios como la automatización de tareas repetitivas (70 %), la mejora en la toma de decisiones basada en datos (65 %) y la mayor capacidad para procesar grandes volúmenes de información (60 %). Mientras que un 20 % expresó preocupación por posibles impactos nega-

tivos como la pérdida de empleos debido a la automatización (50 % –%60 % de hombres en comparación con las mujeres 45 %–) y la disminución de la interacción humana en el entorno laboral (40 %).

Figura 8. *Percepciones de los estudiantes de CCSS sobre el impacto de los chatbots con IA*



Fuente: Elaboración propia

Si bien la experiencia general de los encuestados con el uso de chatbots fue positiva (65 %), con un 25 % calificándola como muy positiva, el 10 % reportó una experiencia neutra o negativa, destacando como aspectos más valorados la rapidez de las respuestas (80 %), la personalización de la experiencia de usuario (70 %) y la reducción de la carga de trabajo (60 %).

4. Conclusiones

Los resultados del presente estudio no solo confirman hallazgos previos en la literatura, sino que también aportan nuevas perspectivas sobre el uso, la utilidad y las limitaciones de estas herramientas en contextos educativos. Coincidimos con Fryer et al. (2019) al hallar un creciente uso de chatbots en educación superior, destacando su adopción para tareas académicas como la búsqueda de información y la generación de contenido. Sin embargo, nuestro estudio va un paso más allá al identificar diferen-

cias significativas en el uso por género, un aspecto poco explorado en la literatura existente.

Acorde a lo indicado por Holmes et al. (2021), estas herramientas son valoradas por su capacidad para ahorrar tiempo y proporcionar respuestas rápidas. Si bien se han identificado limitaciones específicas que resaltan la necesidad de mejorar la fiabilidad y accesibilidad de los chatbots, especialmente en entornos educativos. Otras de las principales conclusiones enfatiza la importancia de la capacitación en IA para maximizar su potencial educativo, en concordancia con el estudio de Luckin et al. (2016), si bien se refleja la necesidad de políticas educativas que fomenten la alfabetización digital en este ámbito.

Como aspecto destacable, se analiza la variable de género, hallándose que mientras las mujeres tienden a utilizar chatbots con mayor frecuencia en tareas académicas, los hombres muestran un mayor interés en la resolución de problemas técnicos. Esta diferenciación sugiere que los chatbots podrían beneficiarse de un enfoque más personalizado.

A pesar de sus contribuciones, entre las limitaciones se encuentra un sesgo muestral hacia estudiantes de Ciencias Sociales de una universidad específica, limitando la generalización de los resultados, así como el hecho de que el estudio se basó en respuestas autoinformadas, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social. Finalmente, el estudio no exploró en profundidad el impacto de los chatbots en el rendimiento académico.

Además como futuras líneas de investigación, podría resultar interesante introducir como variables en el uso de chatbots el nivel de estudios y la experiencia previa con IA, ya que estos factores podrían influir en la adopción y la utilidad percibida de estas herramientas. Otra línea interesante que se extrae de los resultados, sería investigar el impacto de los chatbots en el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante, utilizando diseños experimentales que permitan establecer relaciones causales, o bien explorar el papel de los chatbots en la formación de habilidades transversales, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que son esenciales en un mundo cada vez más digitalizado.

En conclusión, este estudio contribuye a la literatura sobre el uso de chatbots en educación superior al identificar diferencias de género en su uso y destacar la demanda de formación en IA

no solo aportando evidencias empíricas relevantes, sino también abriendo nuevas vías de investigación en un campo en rápida evolución.

Referencias

de la Cruz Apari, J. K., y Mere Jiménez, A. W. (2023). *Implementación de un chatbot con Inteligencia Artificial para mejorar el aprendizaje de algoritmos en los estudiantes de una universidad pública* [Tesis titulación, Universidad Autónoma de ICA]. Repositorio Institucional - Universidad Autónoma de ICA. https://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/20.500.14441/2682

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-Gaona, H., Hernández-Gaona, L., Y., Gámez-Ortíz, R. A., y Gaona-Julian, G. (2023). Perspectivas del uso de Chatbots en la educación superior: caso de estudio de la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora. *Revista Multidisciplinaria de Ciencia, Innovación y Desarrollo, Gutiérrez Zamora*, 32-37 https://remcid.utgz.edu.mx/Archivos/Articulosvol2/Articulo2-1-6.pdf

Holmes, W., Bidarra, J., y Køhler Simonsen, H. (Eds.). (2021). Artificial Intelligence in Higher Education: A Roadmap and Future Perspectives. En W. Holmes, J. Bidarra y H. Køhler Simonsen (Eds.), *Forsøg med Uddannelsesdigitalisering og Hybride Formater* (pp. 121-138). SmartLearning.

Li Loo Kung, C. A., Reátegui Noriega, E., Calderón Huarmiyuri, A., y García Romero, N. J. (2024). *Transformación Educativa en la Era Digital: Integración y Futuro de las TIC en el Aprendizaje.* Editorial Internacional Alema.

López-Meneses, E., Fernández-Márquez, E., Morales-Cevallos, M. B., y Calderón-Cisneros, J. T. (Coords.). (2024). Formación y uso de chatbots con Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la enseñanza superior. En H. Ramírez Padilla y E. López-Meneses (Coords.), *Estrategias innovadoras en la transferencia de conocimientos científicos* (pp. 9-34). Dykinson

Luckin, R., Cukurova, M., Mavrikis, M., Avramides, K., y Charlton, P. (2016). The importance of the Learning Sciences for Teaching and

Learning through the Internet of Things. (Working paper / Research report). ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/Mutlu-Cukurova/publication/305882392_The_importance_of_the_Learning_Sciences_for_Teaching_and_Learning_through_the_Internet_of_Things/links/57a472ad08aee07544b316eb/The-importance-of-the-Learning-Sciences-for-Teaching-and-Learning-through-the-Internet-of-Things.pdf

Ruiz Miranda, E. (2023). La revolución de la inteligencia artificial en la educación: una reseña de ChatGPT. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, *10*(1), 156-160. https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9594

Torres Molina, K., y Blanco Pérez, I. (2023). Arquitectura de prompts académicos para el uso de Inteligencias Artificiales (AI) en Areandina: desafíos, experiencias y obstáculos. *Investigaciones Andina*, *25*(46), 62-81. https://doi.org/10.33132/01248146.2258

6

Competencia emprendedora en las titulaciones en Educación Social en España

Teresa Rebolledo-Gámez
Rocío Rodríguez-Casado
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

1. Introducción

Las competencias asociadas a la cultura emprendedora constituyen uno de los retos actuales de la formación universitaria. Las universidades tienen la responsabilidad de favorecer la formación, orientación y acompañamiento del alumnado para que desarrolle sus competencias en materia de emprendimiento (Salinas y Osorio, 2012) adaptándose a las exigencias de la realidad social, de manera que contribuya a la construcción de una ciudadanía activa y poseedora de herramientas para resolver los problemas de su contexto, así como que facilite la empleabilidad de su estudiantado. Las crisis económicas y los retos de la Universidad en la sociedad del conocimiento reclaman la búsqueda de alternativas para que el estudiantado pueda generar espacios de creación y desarrollo de nuevas ideas (Ferrer-Cerveró et al., 2014).

En el marco del Proyecto I+D «Análisis y propuesta de mejora de emprendimientos sociales promovidos por educadores sociales en Andalucía desde la perspectiva de un desarrollo comunitario sostenible (Carta de la tierra)» (C-SEJ-045-UGR23), financiado por el Programa Operativo FEDER 2021-2027, presentamos en este trabajo el avance de los resultados respecto al análisis de la inclusión de la competencia emprendedora en los grados en Educación Social en las universidades públicas españolas.

Partimos de la premisa de que en 2018 se introdujo la competencia emprendedora en la recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, considerándola como una de las ocho competencias clave y definiéndola como:

> ... la capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores para otros. Se basa en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia y la habilidad de trabajar de manera colaborativa en la planificación y la gestión de proyectos de valor financiero, social o cultural (p. 11).

En este contexto, globalizado y capitalista, donde se fomenta una ciudadanía para la que la prioridad económica está por encima de la social, se hace necesaria una educación emprendedora que no se centre directa y exclusivamente en la empleabilidad y el emprendimiento empresarial (Ruedas y Serrate, 2023). De esta forma, apostamos por una formación emprendedora centrada en la adquisición de competencias que son extrapolables a todos los ámbitos de desarrollo de la persona, fomentando un espíritu crítico para abordar los desafíos de la sociedad desde la innovación y la ética.

Basándonos en el marco Entrecomp de la Unión Europea, que detalla las competencias que debe tener una persona emprendedora (Bacigalupo et al., 2016), se identifican quince competencias para el emprendimiento, agrupadas en tres áreas fundamentales:

- Ideas y oportunidades: Contiene competencias para identificar oportunidades, creatividad, visión, evaluar ideas y pensamiento ético y sostenible.
- Recursos: Contiene competencias para el autoconocimiento y autoeficacia, motivación y perseverancia, movilización de recursos, educación financiera y económica y movilización de otras personas.
- Pasar a la acción: Contiene competencias para tomar la iniciativa, planificar y gestionar, manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo, trabajar con otras personas y aprender a través de la experiencia.

Centrando la mirada en lo social, es inevitable pensar en los matices que se aportan desde el concepto de *emprendimiento social*, que entenderemos como «el desarrollo de un proyecto innovador con el que se busca solventar o contribuir a un problema social, como puede ser la pobreza, la desigualdad o el desempleo, a partir de un modelo de negocio de carácter inclusivo» (Vázquez, 2018, p. 129). Por tanto, es un tipo de emprendimiento cuyo fin es la generación de un valor social sostenible atendiendo a problemáticas sociales, lo cual, no obstante, es compatible con la creación de un valor económico (Dacin et al., 2011; Short et al., 2009, citados en Díaz y Lejarriaga, 2018), pudiendo convertirse en catalizador para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Ramírez-Montoya y González-Padrón, 2021).

Este enfoque se vincula directamente con los fines de la Educación Social como profesión que busca generar respuestas educativas a las problemáticas sociales, así como prevenirlas. En este sentido, el valor ético de las acciones socioeducativas es fundamental, de manera que las personas emprendedoras sociales actúen bajo principios éticos y valores sociales con el compromiso de llevar a cabo transformaciones y cambios en pro de la justicia social. Así, se subraya que el fin último que se persigue es provocar un impacto social con una clara misión de mejorar la sociedad, percibiendo el emprendimiento social desde un proceso de transformación y movilización social hasta una actitud ante la vida (Sáenz, 2017).

Finalmente, para detallar qué conforman las competencias para el emprendimiento social, utilizaremos la propuesta de Sáenz-Bilbao y López-Vélez (2015, citado en García-González et al., 2020), que plantean que estas requieren de la adquisición de múltiples capacidades relacionadas con: 1) competencias sociales, tales como el liderazgo, la capacidad de relacionarse o trabajar en equipo; 2) competencias filosóficas y éticas, tales como el sentido ético, el pensamiento crítico o la implicación en la realidad social; 3) competencias personales, tales como la capacidad de iniciativa, autonomía o adaptabilidad; y 4) tareas a desarrollar, tales como la innovación, la toma de decisiones o la resolución de conflictos (ver figura 1).

Figura 1. Competencias para el emprendimiento social



Fuente: A partir de Sáenz-Bilbao y López-Vélez (2015, citado en García-González et al., 2020, p. 4).

2. Apuntes metodológicos

En este estudio nos proponemos como objetivo analizar la inclusión de la competencia emprendedora en los planes de estudios de la titulación en Educación Social en las universidades públicas españolas. En el curso 2024-2025, nos encontramos con 28 universidades públicas en España que ofertan el grado en Educación Social (ver tabla 1).

Utilizando una metodología de corte cualitativo, se ha llevado a cabo un análisis documental consultando como fuente primaria la documentación oficial que contienen estos planes de estudios en las instituciones de educación superior públicas, es decir, las memorias de verificación de las titulaciones.

La muestra seleccionada coincide con la totalidad de la población de estudio, es decir, un total de 28 universidades públicas que ofertan la titulación en Educación Social. El análisis de la inclusión de la competencia emprendedora se ha implementado a partir de la búsqueda de una serie de descriptores entre las

competencias que se plantean en las memorias de las titulaciones analizadas usando los siguientes términos: emprendimiento, cultura emprendedora, competencia emprendedora, innovación, creatividad, toma de decisiones, resolución de conflictos, iniciativa, proactividad, autonomía, adaptabilidad, perseverancia, autoconfianza, autocontrol, responsabilidad, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, gestión de equipos, capacidad de relación, ética, pensamiento crítico, implicación social.

Tabla 1. Universidades públicas españolas que ofertan estudios de grado en Educación Social (curso 2024-2025)

Universidades públicas con grado en Educación Social	
Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de las Islas Baleares
Universidad Complutense de Madrid	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Universidad de Almería	Universidad de León
Universidad de Barcelona	Universidad de Lleida
Universidad de Burgos	Universidad de Murcia
Universidad de Castilla La Mancha	Universidad de Salamanca
Universidad de Córdoba	Universidad de Santiago de Compostela
Universidad de Extremadura	Universidad de Valencia
Universidad de Girona	Universidad de Valladolid
Universidad de Granada	Universidad de Vigo
Universidad de Huelva	Universidad del País Vasco
Universidad de Jaén	Universidad Oberta de Cataluña
Universidad de Málaga	Universidad Pablo de Olavide
Universidad de A Coruña	Universidad Rovira i Virgili

3. Resultados obtenidos

Una vez que se ha analizado de qué manera se incluye la competencia emprendedora en los planes de estudios del grado en Educación Social de las universidades públicas españolas (N = 28), se evidencia que los descriptores que están presentes de forma explícita entre las competencias de estas titulaciones

son los siguientes (de mayor a menor número de ocasiones en las que se han encontrado): ética (37), autonomía (32), comunicación (15), creatividad (12), toma de decisiones (12), iniciativa (12), liderazgo (11), adaptabilidad (9), innovación (8), responsabilidad (7), trabajo en equipo (7), gestión de equipos (5), capacidad de relación (5), resolución de conflictos (4), emprendimiento (3), pensamiento crítico (3) y cultura emprendedora (2). Asimismo, destacamos que ninguna universidad incluye en las competencias de su titulación los siguientes términos: competencia emprendedora, proactividad, perseverancia, autoconfianza, autocontrol e implicación social.

De forma general, en la tabla 2, detallamos las principales competencias básicas, generales, transversales y específicas relacionadas con la competencia emprendedora que se han encontrado en los planes de estudios de la titulación en Educación Social en las universidades públicas españolas.

Tabla 2. Principales competencias emprendedoras identificadas en los planes de estudio de Educación Social de las universidades públicas españolas

Competencias básicas	**Competencias generales**
Resolución de problemas en diferentes ámbitos socioeducativos. Reflexión sobre temas de índole social, científica y/o ética. Habilidades de aprendizaje para emprender según los contextos socioeducativos.	Aprendizaje autónomo. Pensamiento crítico. Propuestas innovadoras. Mediar en situaciones de conflictos. Gestión y coordinación de equipos. Comunicación efectiva. Capacidad creativa. Compromiso ético.
Competencias transversales	**Competencias específicas**
Trabajo en equipo. Actitud, sentido y comportamiento ético. Dominio de estrategias comunicativas. Capacidad de liderazgo.	Liderar procesos socioeducativos. Promover trabajo colaborativo y comunicación abierta e igualitaria. Aplicar técnicas de mediación y resolución de conflictos. Valorar la ética en el comportamiento profesional. Afrontar los dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas sociales.

Cabe señalar que, si bien, de forma general, se ha podido identificar una diferenciación clara entre las distintas competencias relacionadas con la formación emprendedora en el grado de Educación Social, se ha observado una relación muy estrecha en-

tre los distintos tipos de competencias, lo que conlleva que, en algunos planes de estudios, se encuentren grandes similitudes entre el contenido de algunas competencias que en unas titulaciones son de un tipo (por ejemplo, «básica») y en otras, son de otro (por ejemplo, «general»).

Según se extrae de este análisis, la mayoría de las competencias asociadas a la cultura emprendedora se enmarcan en el desarrollo de habilidades y destrezas de carácter personal y profesional. Como ejemplo, en el caso de los descriptores de *emprendimiento* o *cultura emprendedora*, hemos encontrado competencias como:

- Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento (competencia transversal de la Universidad de Córdoba).
- Desarrollar una actitud crítica en relación con la capacidad de análisis y síntesis, así como dominio de las estrategias para la búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento (competencia transversal de la Universidad de Huelva).
- Desarrollar competencias en el campo del emprendimiento o de la cultura emprendedora (competencia transversal de la Universidad Pablo de Olavide).
- Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras (competencia transversal de la Universidad de A Coruña).

Por otra parte, se debe señalar que el 75 % de las universidades coindicen en el planteamiento de las siguientes competencias básicas en sus planes de estudio que contienen los términos buscados:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Cabe decir que dichas competencias vienen indicadas en el «Real decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad», así como en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).

Por último, es necesario decir que se han encontrado limitaciones en el acceso y disponibilidad de la información pública *online* de algunos de los documentos consultados. Además, debemos señalar el carácter exploratorio-descriptivo de este estudio, que nos aproxima solo a los planes de estudios, sin profundizar en las asignaturas y sus guías docentes, lo que constituye una línea de investigación futura para el análisis de la formación emprendedora de las y los educadores sociales.

4. Conclusiones

Las competencias emprendedoras están cada vez más presentes en la formación universitaria, ya que encontramos un importante fomento por parte de las instituciones europeas, que van evidenciando la importancia de introducir estas capacidades para el futuro profesional del estudiantado. En los últimos años se está manifestando una tendencia hacia la incorporación de la formación emprendedora a través de competencias relacionadas con el espíritu crítico, responsabilidad ética, trabajo en equipo, creatividad, innovación en la praxis profesional, autonomía, habilidades de comunicación y, especialmente, de resolución de conflictos, así como toma de decisiones para abordar los desafíos cambiantes de la sociedad y dar respuesta a las demandas del mercado laboral desde una perspectiva de desarrollo sostenible.

Pese a que en este estudio hemos encontrado presencia de diferentes elementos relacionados con el emprendimiento entre las competencias de las titulaciones de grado en Educación Social en España, de los resultados también se deriva la necesidad de seguir promoviendo la inclusión de la competencia empren-

dedora en dichos planes de estudios, sobre todo de forma explícita en las memorias de los títulos, lo que facilitará trabajar estas capacidades al micronivel de las asignaturas. De acuerdo con Sáenz (2017), existe una falta de formación en el ámbito del emprendimiento social debido, entre otras cuestiones, al desconocimiento en torno a las iniciativas de emprendimiento social, especialmente de la dimensión medioambiental y de desarrollo sostenible con la que puede contribuir en la comunidad, detectándose la necesidad de profesionales con formación especializada en este ámbito.

Tomando como referencia el modelo de competencias para el emprendimiento social establecido por Sáenz-Bilbao y López-Vélez (2015, citado en García-González et al., 2020), en esta investigación podemos destacar que, si bien la ética es el descriptor más presente en las competencias de los planes de estudio de Educación Social, las competencias éticas son las menos detectadas a nivel global, siendo el área de competencias sociales la más presente en los resultados obtenidos. Esto nos hace reflexionar sobre la necesidad de seguir fomentando la integración de la competencia ética en la formación de educadoras y educadores sociales en las universidades españolas (Rebolledo-Gámez, 2025).

Para finalizar, es necesario hacer hincapié en el papel fundamental que adquieren las buenas prácticas pedagógicas en el desarrollo de las competencias emprendedoras, ya que la comprensión, valoración e identificación de estas facilita que los emprendimientos con fines no solo lucrativos, sino de mejora directa de problemas sociales, ecoambientales, culturales o educativos tengan éxito (Ferrer-Carveró et al., 2014). De esta manera, algunas propuestas de innovación que pueden trasladarse a la docencia se orientan hacia una mayor colaboración con organizaciones sociales y del tercer sector para posibilitar un aprendizaje significativo y real; la participación en laboratorios de innovación social universitarios que ayuden en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales emprendedores; los talleres especializados en metodologías emprendedoras a partir de habilidades participativas de comunicación; o los análisis críticos y éticos de temas como son el desarrollo comunitario, medioambiental y sostenible.

Referencias bibliográficas

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Díaz Bretones, F., y Lejarriaga Pérez de las Vacas, G. (2018). Emprendimiento social y empleabilidad. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, *129*, 9-15. https://doi.org/10.5209/REVE.62962

Ferrer-Cerveró, V., Cabrera-Santacana, O. E., Alegre-Beneria, R. M., Montané-Lopez, A., Sánchez-Valverde-Visus, C., y Alaiz-Chueca, E. (2014). El perfil del emprendedor social del estudiantado de los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad de Barcelona. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *7*(1), 11-29. https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1712

García-González, A., Ramírez-Montoya, M. S., de León, G. y Aragón, S. (2020). El emprendimiento social como una competencia transversal: construcción y validación de un instrumento de valoración en el contexto universitario. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, *136*, 1-16. https://dx.doi.org/10.5209/reve.71862

Ramírez-Montoya, S., y González-Padrón, J. G. (2021). Arquitectura de horizontes en emprendimiento social: innovación con tecnologías emergentes. *Texto Livre, Linguagem e Tecnologia*, *15*, 1-16. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.25716

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, *233*, de 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

Rebolledo-Gámez, T. (2025). Profesionalización de la Educación Social: abordaje de los referentes éticos y deontológicos. En Rebolledo-Gámez, T. y Cárdenas-Rodríguez, R. (Coords.), *Educación Social: teorías y ámbitos para la investigación e intervención socioeducativa* (pp. 15-28). Octaedro.

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, *C189*, 1-13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Ruedas Caletrio, J., y Serrate González, S. (2023). La importancia de la educación emprendedora tutorizada por educadores sociales. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, *2*(31), 47-64. https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v2.03

Sáenz Bilbao, N. (2017). *La formación en emprendimiento social en la educación superior: Competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación. Estudio de casos en dos universidades europeas* [Tesis doctoral], Universidad de Deusto. DeustoTeka. http://hdl.handle.net/20.500.14454/754

Salinas Ramos, F., y Osorio Bayter, L. (2012). Emprendimiento y Economía social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (75), 129-151.

Vázquez Parra, J. C. (2018). Elementos para la valoración integral de proyectos de emprendimiento social. Una herramienta para la formación de emprendedores. *Contabilidad y Negocios*, *13*(26), 129-140. https://doi.org/10.18800/contabilidad.201802.008

7

Otras miradas sobre evaluación: evaluación formativa y técnicas participativas en Educación Social

Charo Caraballo-Román
Rocío Cruz-Díaz
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

Cuando se trata el tema de la evaluación en el aula, el alumnado mayoritariamente piensa en el examen, sin embargo, esta herramienta tan despreciada por muchos sigue siendo ampliamente utilizada por la gran mayoría de docentes. El uso de escritos tradicionales y la evaluación de conocimientos factuales es aún la norma (Martínez, 2024). Es preciso poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras (Santos-Guerra, 2024), y desde la Educación Social, desde los procesos educativos no formales e informales, hay posibilidades de aportar a esta reflexión, a este cambio.

Se pretende replantear el concepto de evaluación, y su aplicación práctica, para llegar a permear en el aula. Esperamos describir el enriquecimiento del aula mediante la evaluación formativa, como actividad cotidiana y rutinaria, y aportar algunas técnicas facilitadoras del cambio de visión. Técnicas sencillas, activas y participativas que, en nuestra experiencia docente, han sido aplicadas con éxito, centradas en las personas y basadas en el diálogo con el alumnado participante.

Para ello, abordamos una búsqueda de fuentes actuales sobre evaluación combinadas con la voz del alumnado participante en las sesiones académicas. Serán las experiencias educativas implementadas por las autoras en las materias del grado de Educación

Social, educación de adultos, animación sociocultural e intervención e investigación socioeducativas, las que modulen las propuestas. Son técnicas que se vienen utilizando en el aula universitaria (en el ámbito formal), trasladadas de experiencias educativas diversas, implementadas en otros ámbitos, en los que la calificación no es prioridad.

2. La evaluación: concepciones, teoría y praxis

Es evidente que la evaluación se ha ido convirtiendo en un proceso cada vez más complejo. No es lo mismo evaluar competencias que contenidos o conceptos adquiridos, repetidos, entendidos... Un enfoque metodológico dialéctico se acerca a los conceptos-procedimientos-actitudes que conforman la competencia. Entonces, ¿por qué priman en los procesos evaluativos los contenidos a adquirir y no tanto las competencias y actitudes de nuestro alumnado? Como educadores y educadoras se nos presentan dilemas a resolver ante la acción-intervención socioeducativa.

Uno de ellos, que llama la atención en la formación del profesorado, es el fenómeno del isomorfismo en educación (Fernández y Alcaraz, 2020). El profesorado tiende a replicar los modelos metodológicos experimentados en su propia experiencia como aprendiz, frente a los aprendidos en su formación inicial como docentes. Ello supone implementar metodologías pertenecientes a un sistema educativo muy distinto al que se propone hoy en día.

Otro de los problemas que se gestionan entre educadores y educadoras es el dilema con el propio concepto, identificando una doble acción: la evaluación y la calificación. El expediente académico adquiere tal importancia que una décima es fundamental (la beca, el acceso al máster...) minusvalorando el aprendizaje frente a la calificación. El conocimiento académico tiene un doble valor: valor de cambio y valor de uso (Santos-Guerra, 2015). En cuanto al valor de cambio prima el aprobar, y si puede ser con una alta calificación, mejor.

Como tercer dilema se presenta la concepción ética de la evaluación, cuestiones como a quién beneficia o a quién perjudica deben estar presentes en la reflexión docente. No se trata de planificar y diseñar cómo se debe realizar para que sea un proceso

lo más riguroso posible, sino de atender a los valores que se promueven y contribuir a generar una propuesta evaluadora menos competitiva, más cercana a la equidad (Martínez, 2024; Santos-Guerra, 2024).

Sandoval y colaboradores, en su estudio sobre cómo recoger las voces del alumnado y que estas formen parte del proceso de mejora docente, analizan diversos testimonios del estudiantado sobre los elementos curriculares. El alumnado participante manifiesta sobre la evaluación que los docentes deben evaluar de forma más continua y que las pruebas de evaluación deberían ser más breves (Sandoval et al., 2020), poniendo en evidencia la importancia de escuchar al alumnado como técnica concreta para la mejora de la labor docente.

La evaluación debe tener un papel mucho más amplio y enriquecer el tradicionalmente asignado. De ahí, entenderla como un proceso y no un mero conjunto de resultados. El principal inconveniente se sitúa en las reticencias del alumnado respecto a la autoevaluación y la coevaluación, cuando esta se vincula con la calificación. En cuanto al contexto (Souto et al. 2020), se evidenció que la percepción del alumnado es mejor en las asignaturas vinculadas a titulaciones de educación, donde la evaluación es también un referente profesionalizador, y que la ausencia de experiencia del profesorado con la evaluación formativa condiciona negativamente los resultados.

Para Galarza-Salazar (2021), hablar de evaluación formativa es centrarse en un proceso estudiado desde hace más de treinta años que continúa siendo investigado desde la práctica en todos los niveles educativos, con unos evidentes resultados, más allá de la simple calificación. Claramente se propone la evaluación formativa, que va más allá de la retroalimentación.

En cuanto a la importancia de la retroalimentación (Project Zero, 2019; Wilson et al. 2005), se resalta su idoneidad al proporcionar información oportuna y necesaria para reajustar los métodos y estrategias evaluadoras. tanto de estudiantes como de profesorado. Destaca, entre otros, la necesidad de compartir y aclarar los criterios de logro, diseñar las actividades y preguntas que promuevan evidencias de aprendizaje, emitir comentarios a los aprendices que los lleven a mejorar su desempeño, adoptar una evaluación entre pares y una autoevaluación del proceso. Además (Galarza-Salazar, 2021), se resalta la necesidad de tener

presente y con claridad la meta o propósito a alcanzar, un punto hacia donde orientar al estudiantado.

El alumnado ha identificado como ventajas más relevantes del sistema de evaluación formativa lo concerniente al desarrollo de un aprendizaje activo, procesual, práctico y auténtico. En ese sentido, se revela como un sistema de evaluación muy apropiado para el desarrollo del modelo competencial de aprendizaje (Souto et al., 2020).

2.1. Otras miradas sobre evaluación

Desde la formación de educadores y educadoras sociales no simplemente se evalúa, sino que además se enseña a evaluar. La evaluación se convierte en un contenido a trabajar y en una competencia a desarrollar en el estudiantado, y de forma paralela, se experimenta el proceso como evaluados. En la formación inicial de los maestros y pedagogos, lo referido a la evaluación no es solo una parte del funcionamiento normal de las asignaturas. Es, en sí misma, un saber y una capacidad esencial de carácter profesional (Martínez, 2024; Souto et al, 2020).

> Una evaluación que trasciende la mera constatación de logros para convertirse en un proceso de crecimiento mutuo, en el que todos los actores se ven beneficiados [...]. Una evaluación que, en definitiva, se humaniza al situar a la persona en el centro. Así, la evaluación formativa representa una oportunidad invaluable para reivindicar el potencial transformador que la educación puede tener sobre las personas y la sociedad. (Martínez, 2024, p. 62)

En definitiva, frente a una evaluación tecnificada hemos de optar por presentar una evaluación justa, diversa y emotiva (Santos-Guerra, 2019).

2.2. La evaluación como actividad rutinaria y motivadora

En el aula, la evaluación como recurso de aprendizaje se convierte en una oportunidad para el diseño de actividades, permitiendo el desarrollo de la creatividad del docente que diseña y del alumnado, partícipe del diseño, y en ocasiones pudiendo formar parte de la toma de decisiones respecto a su propia evaluación.

La diversificación en el uso de técnicas permite recoger evidencias significativas para la evaluación final del alumnado participante. En ese quehacer, se va transformando el examen en un elemento evaluativo más, sin centralizar la calificación final en esta técnica tradicional y puntual. La participación del alumnado en los procesos de evaluación, y la consiguiente existencia de diversidad de modalidades de evaluación, son aspectos de gran importancia para la evaluación formativa. Bajo este enfoque, es fundamental generar confianza en modalidades tradicionalmente más reticentes, como la autoevaluación o la coevaluación. Esta transición exige evidencias sólidas sobre la reflexión y capacidad de análisis de quien se autoevalúa o evalúa a sus compañeros (Souto et al., 2020), lo que a su vez se convierte en una forma de experimentar los dilemas docentes que se han comentado.

Durante la evaluación formativa, la implicación del alumnado y del profesorado hace que se adopte como parte natural de la sesión presencial, es otra actividad más del aula. Se hace cotidiana, reflexionar y valorar forman parte del proceso educativo. Inicialmente, parece ser la actividad principal, es la más importante, pero conforme pasan las semanas, en la mayoría de las sesiones, se espera con ganas, se realiza de forma ágil y rápida. Si un día no aparece la actividad evaluativa, se pregunta por ella. Puesto que el objetivo de la evaluación formativa es facilitar y consolidar el aprendizaje en lugar de calificar al estudiantado (Galarza-Salazar, 2021). Es una evaluación positiva, que permite la promoción del alumnado y la mejora constante del profesorado y del programa educativo.

3. Técnicas participativas para evaluar

Las técnicas que se presentan han sido aplicadas en las mencionadas materias, y en otras muchas y variadas, en una gran cantidad de ocasiones. Han sido utilizadas en las sesiones académicas (clases, talleres, jornadas formativas...), trabajadas desde la práctica, por lo que, desde la perspectiva de quienes las han implementado, han conseguido enriquecer y fortalecer el proceso educativo.

En cuanto al modelo, provienen de una concepción crítica y participativa del proceso educativo que pretende mejorar, transformar, la acción en sí misma, pero también replantear el siste-

ma: ¿quién evalúa a quién? ¿Qué se evalúa? ¿Quién aprende con estas técnicas? Las cinco técnicas presentadas se caracterizan por ser breves, continuas, divergentes, divertidas, educativas, participativas y sencillas (Caraballo-Román y Cruz-Díaz, 2024). Aportan gran cantidad y diversidad de evidencias.

1. *Aplaudo-critico-sugiero.* Esta técnica de evaluación se implementa siguiendo las pautas metodológicas del aprendizaje proactivo, mediante la técnica de aplaudo-critico-sugiero, atribuida a Celestín Freinet (Santaella y Martines-Heredia, 2017). Mediante este instrumento se pretende fomentar la participación grupal, implicando a los participantes en la evolución del grupo. Parte de un enfoque democrático, pues permite recoger todas aquellas impresiones que pueden potenciar o dificultar el correcto desarrollo del alumnado. Resulta útil como herramienta de autorregulación y, claramente, prima la horizontalidad de las relaciones. Para el profesorado se convierte en un instrumento valioso en la recogida de evidencias para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. *El símil en evaluación. El símil de la fruta.* Usamos la comparación para valorar el proceso, la clase, la sesión. Es una actividad evaluativa que no deja indiferente al alumnado, provoca respuesta de asombro por falta de ortodoxia y supuesta subjetividad. Se enfoca directamente a los sentimientos provocados, en especial el gusto, tomando como referente el sabor y los propios componentes de la fruta, describiéndolo exhaustivamente y proporcionando emociones y sentimientos en cada uno de los términos utilizados. Al igual que la anterior proporciona bastante información para la reflexión docente y sobre el propio concepto de evaluación.
3. *Nivel de satisfacción, numérico y razonado.* Para la mejora de la acción educativa es fundamental acercarse a la satisfacción con los procesos, entendiéndola como el bienestar o malestar que producen en los y las participantes las acciones implementadas. Las vivencias que provocan van relacionadas con la motivación. Esta técnica genera sentimiento de pertenencia y confianza en cuanto a la importancia y valor de los testimonios del alumnado. Se puede utilizar algún instrumento gráfico, como un termómetro o una regla de medición, que ameniza y concreta la evaluación.

4. *Resolución colectiva de casos prácticos.* Con los casos prácticos, metodología clásica, se acercan a la implementación de las acciones. Supone la movilización de todos los conocimientos adquiridos en las materias. Supone una reflexión sobre el contenido trabajado, además de una amplia interacción del grupo, una participación activa y una clara obligación para la exposición de ideas en público. Esta técnica se puede ampliar hacia la elaboración de casos prácticos por parte del alumnado.
5. *Antes sabía que… Ahora sé que…* Son las actualmente conocidas como *rutinas de pensamiento*. Es una técnica muy utilizada, desde hace décadas, que visibiliza el pensamiento (Sepúlveda et al., 2018). Se convierte en una técnica muy útil para el desarrollo de la metacognición, la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje. Está técnica permite variedad de adaptaciones, según el proceso, simplemente cambiando la estructura; por ejemplo: «antes pensaba que...», «consideraba», «creía», «estaba convencida de que...», dependiendo de la necesidad de evidencias a recoger. Esta rutina ha sido recogida por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, del que fue fundador David Perkins.

4. Conclusiones

Ante el estudio presentando se concluye que la evaluación formativa aporta grandes beneficios para el alumnado de Educación Social y su profesorado en aspectos tales como la reflexión, la asistencia, la participación y el diálogo docente-discente.

En cuanto a los inconvenientes identificados, es de considerar las reticencias iniciales ante las actividades propuestas y el tiempo que lleva sensibilizar en cuanto a valores como generosidad y conciencia crítica, el compromiso que deben asumir educadores y educandos. También se hallaron, entre las desventajas, la necesidad de poseer amplio conocimiento sobre evaluación formativa antes de aplicarla, y consecuentemente la necesidad de formación del colectivo docente en la materia.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el desarrollo de la evaluación formativa tiene muchos más beneficios, correspondiendo a los docentes el informarse e investigar como parte de su tarea educativa y formación permanente, así como motivar a

sus estudiantes a asumir el compromiso de su propio aprendizaje (Galarza-Salazar, 2021). Las autorías mencionadas coinciden en identificar entre las ventajas de la evaluación formativa el alto grado de participación del estudiantado y profesorado en el proceso de aprendizaje, orientado y motivado a fin de ajustar las estrategias y contenidos de acuerdo a las necesidades y el impacto social; al fin y al cabo, evaluar es investigar.

Referencias

Caraballo-Román, R., y Cruz-Díaz, R. (2024). Investigación-Acción en el Aula Online Universitaria. Hacia la mejora del ambiente virtual. En A. Martín García (Coord.), *La pedagogía social en una sociedad digital e hiperconectada: desafíos y propuestas* (pp. 337-362). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0369

Fernández, M., y Alcaraz, N. (2022). Recuperando el sentido de las actividades: reflexiones en torno a la importancia del diseño didáctico. *Roteiro*, *47*. https://doi.org/10.18593/r.v47.30242

Galarza-Salazar, F. (2021). Evaluación formativa. Una revisión sistemática: conceptos, autorregulación y educación en línea. *593 Digital Publisher CEIT*, *6*(5-1), 5-17. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.681

Martínez, M. (2024). Teorías declaradas y teorías en acción sobre evaluación: Análisis de cuatro experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *17*(1), 57-85. https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.004

Morales, M., y Fernández, J. G. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la evaluación formativa. De la evaluación de los aprendizajes del alumnado a la evaluación de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *17*(1), 25-38. https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.002

Proyect Zero. (2019). *La rutina de pensamiento Antes Pensaba… Ahora Pienso… Proyecto Cero*. Centro de Investigación de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.

Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, *13*, 12-27.

Santaella, E., y Martínez-Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las cien-

cias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *22*(4), 359-379.
Santos-Guerra, M. Á. (2024). ¿Qué Hacemos con el Cuchillo? Las Finalidades de la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *17*(1), 11-24. https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.001
Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (2018). Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, *3*, 115-148.
Souto, R., Jiménez, F., y Navarro, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *13*(1), 11-39. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001
Wilson, D., Perkins, D. N., Bonnet, D., Miani, C., y Unger, C. (2005). *Learning at Work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge MA: Residents and Fellows of Harvard College.
Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, *5*, 1-21.

8

Fortalecer la reflexividad a través de fotovoz como estrategia para evaluar proyectos de aprendizaje-servicio en Educación Social

Ana Benítez-Jaén
Rosa M. Rodríguez-Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

1. Introducción

La educación actual enfrenta el desafío de fomentar un aprendizaje crítico y motivador en el que el alumnado participe activamente en la construcción de su conocimiento mediante herramientas visuales que impulsen su desarrollo integral. En el ámbito universitario, esta formación debe combinar conocimientos profesionales con experiencias y valores que promuevan una ciudadanía ética y responsable (Alcalá del Olmo et al., 2020). Para ello, es clave ofrecer metodologías que estimulen la creatividad y desarrollen competencias alineadas con el mercado laboral (Fernández-Piqueras et al., 2020).

Desde esta perspectiva, el presente estudio surge de una experiencia docente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), dentro de un proyecto de innovación de la «Acción 2» de dicha universidad. Su objetivo fue fortalecer la reflexibilidad del alumnado mediante la estrategia de fotovoz como herramienta para evaluar proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) en 1.º del grado de Educación Social.

El uso de Fotovoz permitió al estudiantado expresar sus aprendizajes y reflexionar críticamente sobre sus prácticas a tra-

vés de narrativas visuales, enriqueciendo tanto el proceso de aprendizaje como el servicio comunitario. Se argumenta que la combinación del ApS y fotovoz potencia el pensamiento reflexivo del alumnado. Aunque se ha investigado ampliamente sobre los beneficios del ApS (Salazar-Botelll et al., 2023), existen pocas investigaciones sobre estrategias didácticas que fortalezcan la práctica reflexiva. Este trabajo busca cubrir esa laguna mediante resultados preliminares sobre el uso de fotovoz para evaluar la reflexibilidad en experiencias de ApS.

2. Marco teórico

2.1. Aprendizaje-servicio

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado la adopción de metodologías activas en la enseñanza universitaria (McAleese, 2013, 2014), lo que exige estrategias didácticas centradas en el alumnado. No existe una metodología superior de manera absoluta, pero la literatura destaca los beneficios de las metodologías activas en términos de motivación y desarrollo del pensamiento crítico (Huda et al., 2018; Levkoe et al., 2014; Stover y Ziswiler, 2017).

El aprendizaje-servicio (ApS) se presenta como una opción destacada dentro de la educación superior. Dienhart et al. (2016) lo consideran una de las mejores metodologías, y Batlle (2013) lo describe como una «revolución silenciosa». Se concibe como una metodología experiencial que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad (Deeley, 2016; Mayor y Rodríguez, 2016; Naudé, 2015; Puig et al., 2011; Santos Rego et al., 2015).

La reflexión juega un papel clave en este proceso, ya que actúa como el vínculo transformador entre el servicio y el aprendizaje (Goethem et al., 2014). Según Paul y Elder (2010), una reflexión rigurosa en el ApS mejora la comprensión académica, la resolución de problemas, la apertura a nuevas ideas y el análisis de soluciones.

2.2. Fotovoz

La metodología fotovoz, desarrollada en los años noventa por Caroline Wang y sus colaboradores, se basa en tres influencias teóricas: la educación para la conciencia crítica de Freire, la teoría feminista y la fotografía documental. Se define como un proceso en el que las personas identifican, representan y mejoran sus comunidades mediante técnicas fotográficas (Wang y Burris, 1997).

Fotovoz es una herramienta metodológica participativa que combina imágenes con descripciones verbales, promoviendo la acción comunitaria y la producción de conocimiento sobre el entorno (Martínez et al., 2018; Wang, 2003). La literatura reciente la destaca como una estrategia pedagógica eficaz en la educación universitaria, ya que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico a través de narrativas visuales. Investigaciones previas han evidenciado que el alumnado experimenta aprendizajes y emociones positivas con proyectos basados en ApS (Rodríguez-Izquierdo et al., 2021).

Además, estudios recientes confirman la utilidad de fotovoz en el ámbito educativo y en contextos escolares (Borges-Cancel y Colón-Colón, 2014).

3. Método

3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación sigue un diseño de investigación cualitativo de tipo descriptivo no experimental. Se basa en un estudio de caso dentro de un contexto real, pues se pretende conocer la significatividad del fotovoz como estrategia para evaluar una experiencia de aprendizaje-servicio en Educación Social (Yin, 2009). Para ello se analizaron 15 fotovoces producidos por el estudiantado.

3.2. Contexto y participantes

Este estudio se llevó a cabo en el curso académico 2024-2025 en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), en el marco de la «Ac-

ción 2» de proyectos de innovación y desarrollo docente. Forma parte de un proyecto de innovación vinculado a la asignatura Didáctica de la Educación Social del grado en Educación Social, con la participación de 2 profesoras y 70 estudiantes (60 mujeres y 10 hombres).

El proyecto de ApS fue desarrollado por un equipo del Departamento de Educación y Psicología Social, que lleva nueve años implementando esta metodología en 1.º del grado en Educación Social. Se trata de una innovación interdisciplinar que integra el servicio a la comunidad en varias asignaturas, incluyendo Didáctica en Educación Social (en español e inglés).

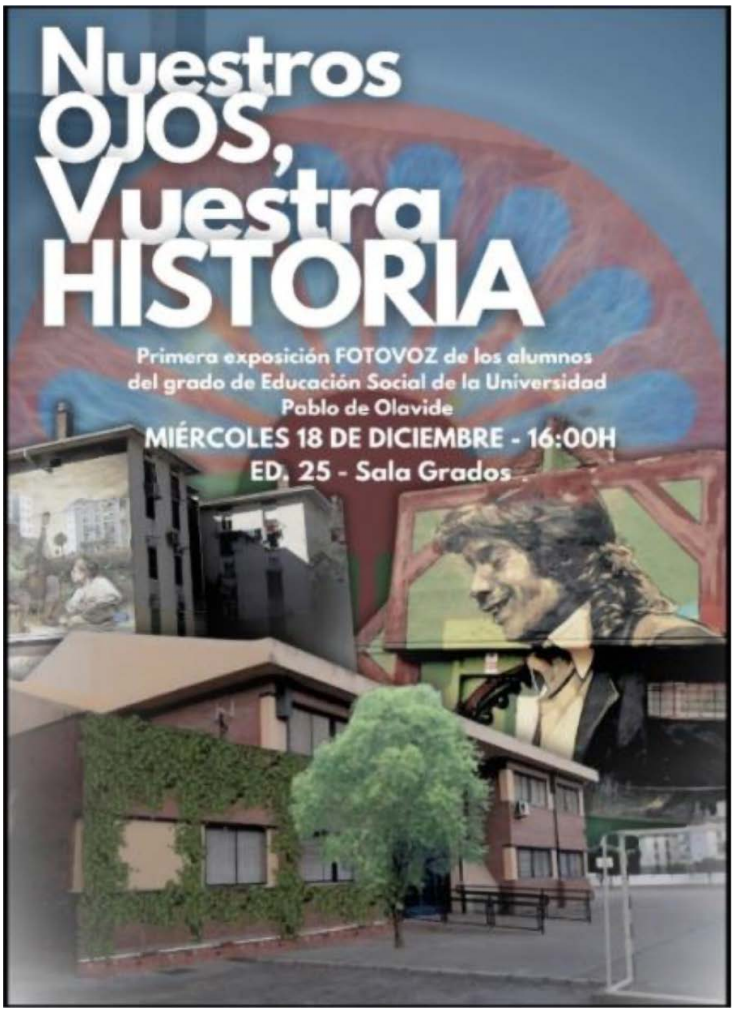
Esta experiencia se realiza en colaboración con el CEIP Andalucía del Polígono Sur, una zona con necesidades de transformación social donde predomina población de etnia gitana.

3.3. Técnica de recogida de información

Para la recogida de datos se recurrió a la técnica de la fotovoz (Wang y Burris, 1997). El proceso de utilización de la fotovoz se desarrolla en seis fases:

1. Elección de la temática: Se define el tema de trabajo alineado con los ODS.
2. Entrenar la mirada: Los estudiantes documentan mediante fotografías situaciones relevantes en el CEIP Andalucía.
3. Análisis de fotografías: Se seleccionan tres imágenes clave y se acompañan con narraciones interpretativas utilizando el método SHOWED.
4. Debate y selección: En grupo, se eligen las imágenes más representativas y se crea la fotovoz con imágenes y narrativas.
5. Organización de la exposición: Se dividen en comisiones para planificar la muestra y su difusión.
6. Exposición pública: Se presentan los trabajos en un evento de divulgación.

Figura 1. Cartel anunciador de la I Exposición fotovoz»



Fuente: Elaboración del alumnado de 1.º del grado de Educación social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

3.4. Análisis de datos

El análisis de la información obtenida mediante fotovoz se realizó a través de un análisis de contenido cualitativo inductivo centrado en dos fuentes principales: las fotografías seleccionadas en la fase 4 y los comentarios del alumnado sobre cada imagen e idea representada.

Inicialmente, se llevó a cabo una reducción de datos examinando 45 fotografías y sus narrativas, correspondientes a los 15 fotovoces finales. Luego, cada fotovoz se categorizó según una temática representativa de una realidad o idea.

El equipo docente identificó seis temáticas recurrentes en los trabajos y analizó la conexión entre las fotovoces y los ODS (figura 1). Finalmente, se extrajeron las palabras más frecuentes de los títulos de las fotovoces (figura 2).

4. Resultados y discusión

A continuación, en la tabla 1, se presentan las principales temáticas y frecuencias que aparecen en las fotovoces.

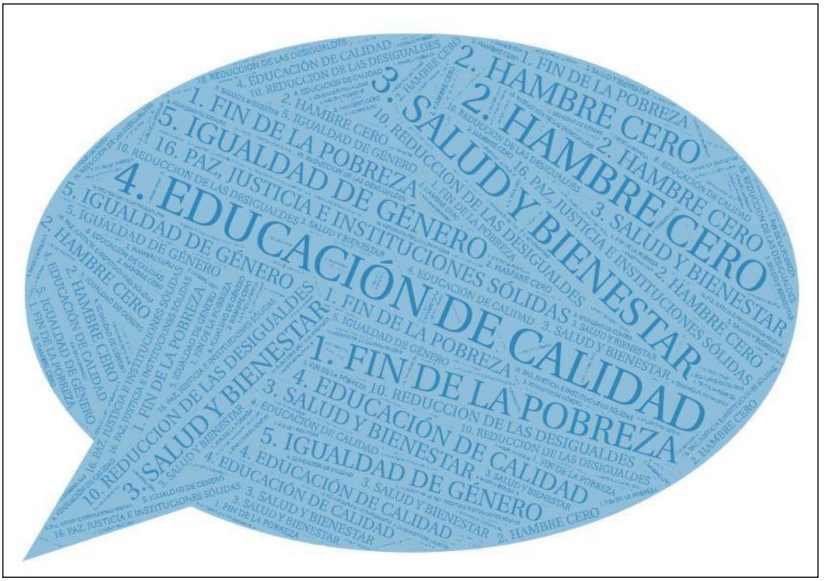
Tabla 1. Temáticas recurrentes

Temática	Frecuencia
La escuela como erradicación de hambre	1
La escuela con poder transformador	3
La escuela como reducción de desigualdades	4
La escuela como espacio seguro de crecimiento	4
La escuela como espacio inclusivo	1
La escuela como espacio innovador	2

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, la temática más recurrente en las fotovoces presentadas por el alumnado se centraliza en la escuela como reducción de desigualdades (4) y la escuela como espacio seguro de crecimiento (4), seguido de la temática de la escuela con poder transformador (3), escuela como espacio innovador (2) y, con una incidencia baja, la escuela como erradicación del hambre y como espacio inclusivo.

Figura 2. Relación ODS



Fuente: Elaboración propia

En relación con los ODS, las fotovoces han sido relacionadas principalmente con los ODS 1, 2, 3, 4, 5, 10 y 16.

Figura 3. Palabras claves en los títulos de las fotovoces



Fuente: Elaboración propia

El formato de narración visual grupal introduce formas creativas de aprendizaje, fomentando la reflexión, la libre expresión y la confianza del alumnado. En este proyecto, la reflexión crítica resulta clave para desarrollar competencias del EEES, conectando aprendizaje y servicio. Fotovoz no solo funciona como un ejercicio académico, sino como una herramienta efectiva para que el alumnado de Educación Social reflexione sobre sus acciones y comprenda el proceso de fotovoz como una estrategia de implicación a través de la fotografía.

Este enfoque promueve el aprendizaje autónomo, haciendo que el grupo asuma la responsabilidad del proceso. Además, fotovoz incorpora el método mnemotécnico SHOWED, que facilita la estructuración del pensamiento reflexivo en un entorno de aprendizaje-servicio (ApS). Para futuros profesionales de la Educación Social, desarrollar habilidades para trabajar los ODS es crucial, y fotovoz se muestra eficaz para integrar contenido transversal en el currículo. En el CEIP Andalucía, el alumnado experimenta disrupciones cognitivas que lo llevan a cuestionar sus propios esquemas y ampliar su comprensión de la realidad (Rodríguez-Izquierdo, 2021).

Fotovoz fomenta la reflexividad crítica en la educación, permitiendo al alumnado observar y analizar su propio papel en el ApS. Esta herramienta facilita la construcción de una *teoría práctica*, registrando y mostrando, a través de imágenes, las perspectivas, preocupaciones e interpretaciones del alumnado sobre problemáticas sociales (Sitter, 2017; Wang y Burris, 1997). Asimismo, impulsa la reflexión sobre las necesidades y fortalezas de la comunidad, promoviendo el diálogo entre estudiantes, docentes del CEIP y la universidad para generar soluciones.

Finalmente, la participación en la exposición pública fortalece habilidades comunicativas y amplía el autoconcepto del alumnado al permitirle expresar sus ideas de transformación y reconocerse no solo como parte del problema, sino también como agentes activos del cambio.

5. Conclusiones

Este proyecto destaca por la originalidad del uso de fotovoz como herramienta innovadora para la reflexión en aprendizaje-

servicio (ApS), promoviendo la autorreflexión y el desarrollo de competencias profesionales. La narración visual facilita la expresión de aprendizajes, especialmente en estudiantes con dificultades para la escritura, y potencia el trabajo cooperativo (Edwards et al., 2012; Lichty, 2013).

Los resultados muestran que esta metodología complementa eficazmente la formación en entornos reales, fomenta el pensamiento crítico y fortalece la colaboración, aspectos clave en la formación de profesionales de Educación Social. La producción de narrativas colectivas mediante fotovoz favorece la capacidad de colaborar y de ser personas críticas y creativas.

El proyecto generó un producto grupal que mejoró la enseñanza mediante la combinación de imagen y escritura (Lichty, 2013) y promovió espacios de diálogo en la comunidad educativa a través de la exposición de fotovoces.

El aprendizaje de la reflexividad mediante fotovoz se presenta como una estrategia innovadora y transferible a otras titulaciones, promoviendo compromiso social y aprendizaje significativo, con potencial para replicarse en futuras actividades docentes.

En síntesis, este estudio subraya la importancia de una docencia inclusiva y comprometida que integre estrategias que fomenten la reflexión y el pensamiento crítico a través del servicio y el aprendizaje. Asimismo, destaca que metodologías como fotovoz aumentan la motivación e implicación del alumnado, tanto en su aprendizaje académico como en su compromiso y responsabilidad social. Los hallazgos pueden ser de interés para docentes que buscan desarrollar prácticas más inclusivas y orientadas al servicio.

Referencias

Alcalá del Olmo, M .J., Santos, M. J., y Leiva, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, 16*(40), 6-23. https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Educar.

Borges-Cancel, M. T., y Colón-Colón, M. (2014, 5-7 noviembre). *El uso de Photovoice como herramienta pedagógica para promover procesos de*

apoderamiento, participación, movilización y acción social en los estudiantes [Ponencia]. Sexto Simposio Internacional de Estudios Generales Potencialidades de los Estudios Generales en una sociedad globalizada, Caracas, Venezuela.

Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría práctica y perspectiva crítica*. Narcea.

Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M., Hirt, L., y Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology*, *156*(3), 305-309. http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856

Edwards, M., Perry, B., Janzen, K., y Menzies, C. (2012). Using the artistic pedagogical technology of photovoice to promote interaction in the online post-secondary classroom: The students' perspective. *Electronic Journal of E-learning*, *10*(1), 32-43. https://www.learntechlib.org/p/55169/

Fernández-Piqueras, R., Guerrero, E., Cebrián, S., y Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias propias del Grado. *EDETANIA*, (58), 183-201, https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.723

Goethem, A., van Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., y Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child Development*, *85*(6), 2114-2130. http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12274

Huda, M., Shukri, K., Hisyam, N., y Mohd, B. (2018). Transmitting leadership based civic responsibility: Insights from service learning. *International Journal of Ethics and Systems*, *34*(1), 20-31. http://dx.doi.org/10.1108/IJOES-05-2017-0079

Levkoe, C., Brail, S., y Daniere, A. (2014). Engaged pedagogy and transformative learning in graduate education: A service-learning case study. *The Canadian Journal of Higher Education*, *44*(3), 68. https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i3.186039

Lichty, L. F. (2013). Photovoice as a pedagogical tool in the community psychology classroom. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, *41*(2), 89-96. http://dx.doi.org/10.1080/10852352.2013.757984

Martínez, A., Prado, C. M., Tapia, C., y Tapia, A. (2018, septiembre-diciembre). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, *41*, 157-185. https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22608

Mayor, D., y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: Una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(2), 535-552. http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401

McAleese, M. (Coord.) (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation en.pdf

McAleese, M. (Coord.). (2014). *Report to the European Commission on 'New modes of learning and teaching in Higher Education'*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities en.pdf

Naudé, L. (2015). On (un)common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service-learning class. *Journal of College Student Development*, *56*(1), 84-102. http://dx.doi.org/10.1353/csd.2015.0002

Paul, R., y Elder L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011 03.pdf

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, *82*, 99-108. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.005

Rodríguez-Izquierdo, R. M., Benítez-Jaén, A., y Hernández-Carrera. R. M. (2021). *La narración digital como herramienta para potenciar la reflexión en el aprendizaje-servicio. Metodologías docentes. ¿Otro modelo de universidad pública es posible?* Octaedro.

Salazar-Botelllo, C., Contreras, F. G., Fossatti, P., Jara, Y. A. M., y Sanhueza, R. M. (2023). Evolución del aprendizaje servicio: un análisis bibliométrico desde la Web of Sciencie. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, *19*(1), 17-19.

Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.

Sitter, K. C. (2017). Taking a closer look at photovoice as a participatory action research method. *Journal of Progressive Human Services*,

28(1), 36-48. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10428232.2017.1249243

Stover, S., y Ziswiler, K. (2017). Impact of active learning environments on community of inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *29*(3), 458-470. http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856

Wang, C. C. (2003). Using Photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. En M. Minkler y N. Wallerstein (Eds.), *Community based participatory research for health* (pp. 179-196). Jossey-Bass.

Wang, C. C. y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology and Use for Participatory needs Assessment. *Health Education & Behavior*, *24*(3), 369-387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. Sage.

9

Educación Social, *empowerment* y capital social: un enfoque integral con guía de acción

Manuel Jesús Perea Rodríguez
María Carmen Muñoz Díaz
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

La Educación Social se ha consolidado como una herramienta esencial para construir sociedades más equitativas y justas. En entornos marcados por desigualdades estructurales y exclusión, esta disciplina no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también potencia la capacidad de personas y comunidades para transformar sus realidades. El *empowerment*, entendido como el proceso mediante el cual las personas adquieren control sobre sus vidas (Zimmerman, 1995), requiere abordarse desde una perspectiva inclusiva que reconozca la diversidad de realidades comunitarias. Así, la integración de diferentes saberes y experiencias se convierte en un pilar fundamental para promover el diálogo intercultural y desafiar los modelos hegemónicos (Zamanillo Peral, 2012).

2. El *empowerment* en la Educación Social

El *empowerment* se define como el proceso de adquirir poder y control sobre las propias circunstancias, mejorando la calidad de vida de personas, organizaciones y comunidades (Zimmerman, 1995). Para que este proceso sea verdaderamente emancipador,

es crucial que la Educación Social reconozca la diversidad de realidades y experiencias que configuran a cada sujeto. La creación de espacios de diálogo intercultural y de reconocimiento mutuo –como propone Konopka (1973) y refuerza Honneth (1996)– facilita la formación de personas críticas y autónomas capaces de transformar su entorno. Asimismo, las advertencias de Bauman (2001) sobre la fragilidad de los lazos sociales subrayan la importancia de fortalecer las redes de apoyo, mientras que Galeano (2009) destaca la relevancia de rescatar la memoria colectiva como herramienta de resistencia.

2.1. Capital social y *empowerment*

El *empowerment* está estrechamente relacionado con el capital social, entendido como el entramado de redes, normas y valores que facilitan la cooperación y la acción colectiva (Putnam, 2000). La Educación Social se presenta como un mecanismo que, al integrar la diversidad de realidades comunitarias, permite la construcción de redes de apoyo que favorecen la cohesión social y la transformación de las desigualdades estructurales. La combinación de estos elementos teóricos respalda una praxis educativa orientada a la justicia social y la participación.

Se proponen los siguientes principios como pauta para la acción educativa y social:

- **Participación activa y democrática:** Fomentar la implicación de las personas en la toma de decisiones, valorando todas las formas de conocimiento y experiencia (Zimmerman, 1995).
- **Reconocimiento y dignidad:** Asegurar que cada persona y realidad comunitaria sean respetadas y valoradas, fortaleciendo la identidad y la autoestima (Honneth, 1996).
- **Fortalecimiento de redes comunitarias:** Promover la creación de redes de apoyo que integren diversas perspectivas y faciliten cambios sostenibles (Putnam, 2000).
- **Aprendizaje crítico y transformador:** Impulsar una pedagogía que cuestione los modelos hegemónicos y abra espacio a la pluralidad de saberes (Freire, 1970).
- **Acceso equitativo a recursos y oportunidades:** Garantizar la equidad en la educación y el empleo, evitando la reproducción de desigualdades (Bauman, 2001).

- **Memoria y resistencia cultural:** Valorar las diversas realidades comunitarias como herramientas de resistencia, promoviendo la memoria colectiva y el diálogo intercultural (Galeano, 2009).

2.2. Ampliación teórica: perspectivas, el nuevo orden mundial y los ODS 2030

En la última década, los debates en torno al *empowerment* y la Educación Social han experimentado una renovación teórica que enriquece la comprensión de estos procesos. Un aporte relevante es la noción de *empowerment transformador*, que subraya la necesidad de que las intervenciones educativas no solo proporcionen recursos, sino que también fomenten la reestructuración de las relaciones de poder existentes, permitiendo a las personas cuestionar y transformar las estructuras institucionales que perpetúan la desigualdad (Honneth, 1996; Zimmerman, 1995).

Paralelamente, la pedagogía crítica, retomada y ampliada en estudios recientes, postula que la educación debe concebirse como un proceso dialógico y liberador. Siguiendo los postulados de Freire (1970), se plantea que la Educación Social debe involucrar a las personas en un proceso continuo de reflexión y acción donde el conocimiento se construya de manera colaborativa y se vincule estrechamente con la experiencia vivida. Este enfoque no solo reconfigura el rol del educador –quien pasa de ser un transmisor de saberes a un facilitador del diálogo–, sino que también potencia la capacidad de los educandos para transformar su entorno.

En el contexto actual del nuevo orden mundial, se observan transformaciones en las dinámicas globales que inciden en la configuración de las sociedades. La creciente desigualdad, la crisis climática, la transformación digital y los desafíos migratorios han generado un escenario en el que las estructuras de poder tradicionales son constantemente cuestionadas. En este marco, el *empowerment* se presenta como una herramienta fundamental para fomentar la resiliencia y la adaptabilidad, permitiendo a las personas y comunidades enfrentar y transformar situaciones de vulnerabilidad.

Esta visión se conecta estrechamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, que establecen una agenda global para erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la

paz y la prosperidad para todos (Naciones Unidas, 2015). Los ODS plantean metas ambiciosas en áreas como la educación de calidad, la reducción de las desigualdades y el fortalecimiento de la participación ciudadana. La Educación Social, al promover el desarrollo de capacidades, la construcción de redes de apoyo y el diálogo intercultural, se erige como un pilar estratégico para alcanzar estos objetivos. De esta forma, el *empowerment* se transforma en un proceso multidimensional alineado con las aspiraciones de un mundo más justo y sostenible.

En conclusión, la integración de perspectivas teóricas tradicionales y enfoques contemporáneos –incluyendo la visión del nuevo orden mundial y la agenda de los ODS 2030– resalta que el *empowerment* debe ser abordado de manera integral. La Educación Social, al articular procesos críticos, dialógicos e interculturales, no solo potencia la transformación individual, sino que también promueve la creación de redes y comunidades resilientes capaces de desafiar las estructuras de exclusión y contribuir a un cambio global sostenible.

3. Guía de acción para promover el *empowerment*: visión holística y ejemplos prácticos

Esta guía se fundamenta en un enfoque holístico que reconoce las dimensiones física, emocional, cognitiva y social del *empowerment*. Se trabaja en tres niveles interrelacionados –persona, grupos y comunidad– y se estructura en las fases de diagnóstico, evaluación, planificación y ejecución. A continuación, se amplía cada uno de estos niveles integrando ejemplos prácticos y técnicas específicas para facilitar la implementación del *empowerment*.

Nivel 1: Persona

- **Fase 1: Diagnóstico de necesidades**
  - **Autoevaluación holística:** Se recomienda utilizar técnicas de reflexión personal, como el *journaling* (Bolton, 2010), que permite registrar sus metas, desafíos y logros diarios. Además, se pueden emplear *lifelines* o 'líneas de vida', que

ayudan a identificar momentos clave y a contextualizar experiencias vitales (Chase, 2005).
  - **Contextualización individual:** Realizar entrevistas semiestructuradas para explorar la influencia de diversas realidades comunitarias en la identidad personal.
- **Fase 2: Evaluación**
  - **Instrumentos de medición:** Aplicar escalas validadas, por ejemplo, la escala de autoeficacia (Bandura, 1997), para evaluar la percepción de control y el nivel de empoderamiento.
  - **Evaluación cualitativa:** Utilizar técnicas de mapeo emocional donde las personas identifiquen y registren sus emociones en diferentes contextos, facilitando la identificación de barreras y recursos.
- **Fase 3: Planificación**
  - **Definición de metas personalizadas:** Establecer objetivos SMART (específicos, medibles, alcanzables, relevantes y temporales) en colaboración con la persona.
  - **Diseño de estrategias personalizadas:** Incluir actividades como mentorías, *coaching* individual y sesiones de *role-playing* para practicar la asertividad y la toma de decisiones (Livingston, 2011).
- **Fase 4: Ejecución y seguimiento**
  - **Implementación:** Organizar talleres y actividades formativas apoyados por aplicaciones móviles que permitan el seguimiento de metas (Rivera, 2018).
  - **Ajustes continuos:** Realizar reuniones de retroalimentación periódicas para ajustar el plan de acción según los avances.

Nivel 2: Grupos

- **Fase 1: Diagnóstico de necesidades**
  - **Mapeo de dinámicas grupales:** Utilizar técnicas participativas como *focus groups* (Krueger y Casey, 2014) y el método del *World Café*, que facilitan la identificación de roles, estilos de comunicación y diversidad de perspectivas (Brown y Isaacs, 2005).
  - **Detección de barreras colectivas:** Emplear dinámicas de discusión guiada para identificar problemas de cohesión y comunicación.

- **Fase 2: Evaluación**
  - **Medición de cohesión y participación:** Aplicar instrumentos como el *feedback* 360° para evaluar la integración y el apoyo mutuo (Bracken et al., 2001).
  - **Identificación de fortalezas grupales:** Realizar talleres de construcción de fortalezas en los que cada persona aporte sus habilidades.
- **Fase 3: Planificación**
  - **Definición de objetivos colectivos:** Facilitar sesiones de *brainstorming* y consenso grupal para definir metas comunes (Osborn, 1953).
  - **Diseño de estrategias participativas:** Implementar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para que los miembros trabajen en problemas reales, promoviendo la colaboración y el diálogo.
- **Fase 4: Ejecución y evaluación continua**
  - **Implementación de proyectos grupales:** Poner en marcha actividades colaborativas y utilizar técnicas como el círculo de diálogo para evaluar el progreso (Ortega y Pérez, 2021).
  - **Retroalimentación y ajuste:** Realizar reuniones periódicas y utilizar encuestas internas para medir el impacto y adaptar las estrategias.

Nivel 3: Comunidad

- **Fase 1: Diagnóstico de necesidades**
  - **Análisis de la diversidad comunitaria:** Emplear técnicas de mapeo participativo para identificar las distintas realidades y saberes presentes en la comunidad (Chambers, 1994).
  - **Identificación de actores y redes:** Realizar entrevistas y reuniones comunitarias para detectar líderes y organizaciones clave.
- **Fase 2: Evaluación**
  - **Medición del capital social:** Aplicar encuestas de confianza comunitaria y análisis de redes sociales para evaluar la cohesión y participación (Putnam, 2000).
  - **Detección de desafíos estructurales:** Organizar foros y consultas públicas para identificar barreras institucionales.
- **Fase 3: Planificación**
  - **Diseño de estrategias comunitarias:** Facilitar encuentros y utilizar técnicas como *Open Space Technology* (Owen, 2008)

para generar espacios de cocreación de soluciones, asegurando la inclusión de diversas realidades (Sánchez, 2022).
  - **Involucramiento de actores clave:** Articular alianzas mediante la formación de comités que integren representantes de diversos sectores (Cornwall y Jewkes, 1995).
- **Fase 4: Ejecución y monitoreo**
  - **Implementación de iniciativas comunitarias:** Poner en marcha proyectos colaborativos, tales como ferias de salud o talleres culturales, que fortalezcan las redes de apoyo y promuevan la equidad (Putnam, 2000).
  - **Evaluación periódica:** Establecer mecanismos de evaluación, como reuniones trimestrales y encuestas de satisfacción, para medir el impacto y ajustar las acciones (Bauman, 2001).

4. Conclusiones

La integración de la Educación Social con un enfoque de *empowerment* y capital social constituye una estrategia poderosa para transformar las realidades de personas, grupos y comunidades. Este documento, que combina sólidas bases teóricas con evidencia y enfoques contemporáneos, demuestra que el reconocimiento y la articulación de la diversidad de realidades comunitarias –enmarcadas en los desafíos del nuevo orden mundial y la agenda de los ODS 2030– son esenciales para fomentar la participación activa, el diálogo intercultural y la justicia social. La guía de acción presentada, estructurada en niveles (persona, grupos y comunidad) y fases (diagnóstico, evaluación, planificación y ejecución), ofrece un modelo práctico, holístico y adaptable para intervenir de manera sistemática y sostenible en diversos contextos, orientando el cambio hacia sociedades más equitativas y participativas.

Referencias

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bauman, Z. (2001). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. SAGE Publications.

Bracken, D. W., Timmreck, C. W., y Church, A. H. (2001). *The handbook of multisource feedback*. Jossey-Bass.

Brown, J., y Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. Berrett-Koehler Publishers.

Chambers, R. (1994). The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, *22*(7), 953-969.

Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed., pp. 651-679). SAGE Publications.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (2009). *Espejos: Una historia casi universal*. Siglo XXI Editores.

García, M., y López, F. (2019). Procesos de empoderamiento en el trabajo social: Una perspectiva multilevel. *Journal of Social Work Practice*, *33*(4), 456-472.

Honneth, A. (1996). *La lucha por el reconocimiento.* Crítica.

Konopka, G. (1973). *Social group work: A helping process*. Prentice-Hall.

Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE Publications.

Livingston, R. (2011). The role of role-playing in developing assertiveness skills. *Journal of Applied Social Psychology*, *41*(6), 1360-1379.

Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*.

Martínez, R., y Smith, P. (2020). Pedagogía social comunitaria: Estrategias emergentes y prácticas innovadoras. *Community Education Review*, *12*(1), 33-50.

Ortega, L., y Pérez, D. (2021). Enfoques participativos en pedagogía social: Puentes entre teoría y práctica. *Journal of Community Practice*, *29*(2), 123-141.

Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination*. Scribner.

Owen, H. (2008). *Open space technology: A primer*. OSC.

Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon y Schuster.

Rivera, J. (2018). El empoderamiento en contextos comunitarios: Un marco crítico para el trabajo social. *Social Work*, *63*(3), 167-175.

Sánchez, E. (2022). Construyendo capital social en comunidades diversas: Estrategias para el empowerment. *International Journal of Social Work*, *45*(2), 200-215.

10

El derecho a la propiedad de las mujeres campesinas en Colombia: percepciones, barreras y desafíos desde la pedagogía

Viviana González Carreño
Victoria Pérez de Guzmán
Rocío Cárdenas-Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

La violencia patrimonial contra las mujeres se manifiesta mediante el aprovechamiento y uso inapropiado de su derecho a ser propietaria, como en las limitaciones que se imponen en el momento de decidir sobre el uso y la transferencia de sus bienes. En escenarios de violencia esta situación se agudiza y, como indica ONU Mujeres (2015), a nivel mundial prima la informalidad del vínculo jurídico de la mujer sobre la tierra, siendo el porcentaje de niñas y mujeres con «*títulos formales*» en zonas de conflicto y posconflicto solo el 9 %, con respecto al 19 % de la tasa mundial en países desarrollados.

El ejercicio del derecho a la propiedad es efectivo cuando las mujeres disponen de condiciones favorables para adquirir, administrar y registrar sus bienes inmuebles a nombre propio y generar ingresos y recursos propios. Este derecho también abarca la protección de sus herencias, así como su consentimiento en cualquier transacción o decisión relacionada con sus bienes (Deere, 2011; FAO, 2021). En el presente capítulo describimos la situación de las mujeres campesinas de Colombia para obtener propiedades,

producir ingresos y ejercer autonomía sobre los mismos, visibilizando las dificultades que deben enfrentar al ejercer este derecho. Finalmente reflexionamos sobre la relación entre la pedagogía feminista y el acceso al derecho a la propiedad, destacando la importancia de las prácticas institucionales con enfoque de género como garantía para la protección y distribución de la propiedad.

2. Metodología del estudio

El presente estudio se llevó a cabo durante los años 2021 y 2025 para comprender y analizar las vivencias de las mujeres campesinas y los efectos en el uso, disfrute y control del derecho a la propiedad, así como la capacidad de adquirir activos o bienes a nombre propio y utilizarlos o disponer de ellos según criterios personales.

Los contextos y realidades se abordaron desde el paradigma feminista involucrando experiencias, emociones y frustraciones de la investigadora, reflejadas en las participantes (Dauder et al., 2021). Como técnica de recogida de información se han realizado 3 entrevistas grupales (un total de 11 mujeres) y 14 entrevistas individuales. Las interacciones con las mujeres se desarrollaron de acuerdo con estándares éticos basados en el respeto por sus vivencias y en la claridad sobre los objetivos y alcances del estudio. De igual manera, todos los instrumentos de recolección cuentan con la correspondiente autorización de los consentimientos informados y la aprobación por parte de la Comisión de Ética para la Investigación con Seres Humanos (CEIH) de la Universidad Pablo de Olavide.

En relación al perfil de las participantes, todas provienen de los municipios de Los Patios, Ocaña, Sardinata, El Zulia, Cúcuta, Puerto Santander, Tibú y Toledo (Colombia). En relación a las edades, el 68 % de las mujeres tenían entre 37 y 58 años y el 32 % tenían más de 60 años. Los niveles educativos son: 4 % primaria completa, 16 % primaria incompleta, 16 % secundaria completa, 8 % secundaria incompleta, 4 % con estudios técnicos y de pregrado respectivamente y por último un 8 % con posgrado. El 92 % son víctimas del conflicto armado debido a hechos como el desplazamiento forzado, homicidio y violencia sexual, que constituyen los delitos más frecuentes en el país (ver tabla 1).

Tabla 1. Perfil de las participantes

Código de los participantes	Edad	Estudios	Estado civil	Víctima	Hecho victimizante
E.I1: M.B, 2021	77	Primaria incompleta	Viuda	Sí	Desplazamiento forzado
E.I2: H.R, 2022	73	Primaria completa	Unión libre	Sí	Desaparición forzada hija-desplazamiento-homicidio hermano-esposo
E.I3: M.A, 2025	68	Primaria incompleta	Viuda	Sí	Desplazamiento forzado
E.I4: A.L, 2023	66	Primaria incompleta	Unión libre	Sí	Desplazamiento forzado
E.G1-E.I5: A.B, 2021-2022	61	Primaria completa	Casada	Sí	Desplazamiento forzado
E.I6: R.M, 2021	61	Primaria completa	Casada	No	N/A
E.I7: G.D, 2022	60	Bachillerato completo	Soltera	Sí	Desplazamiento forzado
E.I8: M.M, 2023	60	Primaria completa	Soltera	Sí	Desplazamiento forzado
E.I9: M.M, 2021	58	Primaria completa	Viuda	No	N/A
E.G2: D.T, 2023	58	Primaria incompleta	Unión libre	Sí	Desplazamiento forzado
E.G3: G.M, 2023	58	Bachillerato incompleto	Soltera	Sí	Desplazamiento forzado
E.I10: A.R, 2023	57	Bachillerato completo	Casada	Sí	Desplazamiento forzado
E.G1: B.C, 2021	57	Primaria completa	Casada	Sí	Desplazamiento forzado
E.G2: Y.S, 2023	55	Bachillerato incompleto	Viuda	Sí	Desplazamiento forzado y homicidio del cónyuge
E.G1: H.A, 2021	53	Primaria completa	Casada	Sí	Desplazamiento forzado
E.I11: F.Z, 2023	52	Primaria completa	Casada	Sí	Desplazamiento forzado
E.I12: C.P, 2023	50	Pregrado	Casada	Sí	Desplazamiento forzado
E.I13: M.P, 2022	49	Bachillerato completo	Soltera	Sí	Desplazamiento forzado
E.G3: L.A, 2023	49	Posgrado	Soltera	Sí	Desplazamiento forzado y violencia sexual

E.I14: M.R, 2022	48	Posgrado	Unión libre	Sí	Desplazamiento forzado
E.I15: A.C, 2025	45	Primaria completa	Soltera	Sí	Desplazamiento forzado
E.G3: A.F, 2023	43	Primaria completa	Unión libre	Sí	Desplazamiento forzado y violencia sexual
E.G3: O. P, 2023	42	Bachillerato completo	Soltera	Sí	Desplazamiento forzado
E.G3: J.M, 2023	38	Técnico	Soltera	Sí	Desplazamiento forzado
E.I16: M.C, 2025	37	Primaria completa	Unión libre	Sí	Desplazamiento forzado

3. Presentación y discusión de resultados

3.1. Capacidad de las mujeres para adquirir y disponer activos (o bienes) a nombre propio

Las mujeres campesinas están situadas en contextos caracterizados por profundas desigualdades sociales y económicas. Ellas son trabajadoras en contextos de conflictos armados endémicos que las convierten en víctimas de desplazamientos forzados, violencia sexual y homicidios de familiares y amistades. Desde un enfoque socioeconómico, el 60 % cuenta con estudios de primaria, y en sus ciudades de residencia las necesidades básicas insatisfechas (NBI) oscilan entre el 9.86 % y el 46.17 % presente en los municipios de Los Patios y Tibú respectivamente. En ciertos casos, como son los municipios de Tibú y Sardinata, se duplica el porcentaje de vulneración del departamento. Los sectores rurales son los más afectados, como ocurre en los municipios de Tibú y Sardinata, donde más de la mitad de la población se encuentra en condiciones de vulnerabilidad, con un 57.09 % y 53.42 %, respectivamente.

De esta manera, las mujeres rurales llevan sobre sus espaldas situaciones o circunstancias sociales e históricas como el género, la educación, la edad, el lugar de procedencia y las condiciones económicas, las cuales al combinarse acentúan su vulnerabilidad (ONU, 2022). A pesar de estas circunstancias, ellas disponen de la determinación y capacidad para adquirir bienes inmuebles a nombre propio.

Según las entrevistas realizadas, el 84 % de las mujeres son dueñas, y el 16 % no poseen propiedad. Entre las modalidades de propiedad, predomina la titulación conjunta o copropiedad, seguida de la adjudicación individual y patrimonio familiar.

Según el DANE (2022), en Colombia la titulación conjunta incrementa la inclusión de las mujeres como propietarias alcanzando un 47.4 %; sin embargo, los hombres dueños de las tierras alcanzan el 63.7 %%, mientras que las mujeres figuran como titulares en un 36.6 % de los terrenos.

Si bien la titulación conjunta o copropiedad ha permitido una mayor inclusión de las mujeres dueñas de terrenos rurales, también ha sido objeto de cuestionamientos, ya que reproduce modelos de desigualdad al concentrar en los hombres las decisiones del uso o venta de la propiedad (Corte Constitucional de Colombia, 2008). En términos de empoderamiento y autonomía económica, la titulación individual representa una opción favorable, ya que facilita a las mujeres una mayor participación en todos los asuntos relacionados con sus bienes. En palabras de una de las entrevistadas: «He podido salir adelante más ahora que estoy viuda» (E.I9: M.M).

Por otra parte, las formas para adquirir la propiedad se han dado bajo las siguientes circunstancias:

- En la primera modalidad, se hace referencia a su participación económica en la compra del inmueble o a la realización de labores no remuneradas en la parcela y en el hogar, también conocidas como «economía del cuidado» (L. 1413 de 2010). Esto es ilustrado de la siguiente manera por una de las participantes: «Él sabe que yo siempre he trabajado (el hogar, el hogar y el hogar, y aguantar y aguantar) y yo ahorraba para pagar lo que se estaba debiendo de la casa» (E.G1-E.I5: A.B).
- Algunas mujeres, por su parte, consideran que su acceso al derecho a la propiedad se debe a la decisión o voluntad de sus esposos o compañeros, y no por su aporte económico y trabajo en la economía del cuidado (Gilbert, 2013), como lo expresa una entrevistada: «Porque él me hizo una compraventa para que yo lo tuviera a mi nombre, porque él tenía la finca a su nombre» (E.I10: A.R).
- Otra manera de acceso ocurre debido a las condiciones de vulnerabilidad económica que posibilitan la ocupación irre-

gular, también denominada «invasión». Igualmente se adquiere la propiedad por donación o regalo, tal como lo describe una de las participantes: «Sí, la propiedad era solo mía y fue por sistema de invasión y yo fui trayendo y construyendo y construyendo...». «No fue comprado, doctora. Eso fue regalado, nos lo regaló los afro. No nos dieron documentos, no. Vaya y mida, y somos afiliados a un consejo comunitario de El Topacio» (E.I8: M.M).

- Para las mujeres víctimas del conflicto armado por los delitos de despojo y abandono forzoso de bienes inmuebles, se obtiene el estatus de propietaria a través de la titulación conjunta como forma de reparación por parte del gobierno colombiano. En este último caso, los impedimentos están relacionados con las demoras en los trámites, la escasa o inexistente asesoría por parte de los servidores públicos y la asignación colectiva y no individual de la propiedad. Así lo expresan: «Yo creo que no asesoran bien: no hay un acompañamiento como debería ser, y hace falta. Yo le decía a la doctora Margarita que no deberían hacer eso porque eso de "común" y "proindiviso" crea muchos conflictos a parte (que la familia viene de un conflicto armado y luego viene con un conflicto social), que no volvieran a colocar las cosas así» (E.I14: M.R).
- A pesar de las dificultades en las medidas de reparación de bienes inmuebles, estas ofrecen más garantías en términos de seguridad jurídica en comparación con las condiciones de vida previas a los hechos victimizantes, donde los derechos de propiedad de las mujeres campesinas eran vulnerados, ya que solo se registraba a sus cónyuges o compañeros permanentes como dueños. Así lo expresa una mujer: «Por ejemplo, nosotros lo que perdimos allá, lo que teníamos pa el lado de Campo Tres, aparecía primero él, pero cuando ya salió lo de todo esto, aparecí yo también» (E.G1-E. I5: A.B).

Destacamos que el 16% de las mujeres entrevistadas no son propietarias. Una de las razones se atribuye a las demoras en los procesos de adjudicación por parte de programas del estado, y otra a que no se ha contado con los recursos para la compra de bienes inmuebles. A continuación, se ilustra lo mencionado: «... y una demora que espere y espere y nada resuelven. Estoy brava, como le dije a la doctora..... [...]. Yo no soy grosera, pero cuan-

do estoy brava estoy que reviento de tanto esperar y esperar. No, uno está bien necesitado» (E.I13: M.P).

3.2. Barreras en el acceso a la propiedad a nombre propio

Aunque el 86 % de las mujeres entrevistadas han logrado ser propietarias como producto de su determinación y habilidad, el camino recorrido no ha sido fácil y han tenido que enfrentar y superar múltiples obstáculos marcados por el aprovechamiento y la arbitrariedad.

Por ejemplo, el aprovechamiento por necesidad económica al ofrecer un precio insignificante en comparación con el valor comercial del inmueble. Este es el caso de una participante que es viuda, madre cabeza de hogar, campesina y en condiciones de precariedad económica. Un sacerdote la contacta y, mediante el engaño, adquiere a un precio muy bajo la mayor parte de la propiedad, realizando pagos arbitrarios, en pequeñas cuotas y plazos prolongados, confinándola a un espacio reducido del total que originariamente le pertenecía: «El padre X me dijo que le vendiera, que habían quedado unas deudas cuando murió el finado. Entonces tocó vender unas hectáreas de tierra pa pagar las deudas [...]. Imagínese: no quedó sino la casa ahí, solo una hectárea» (E.I1: M.B).

Las instituciones patriarcales también vulneran el derecho a la propiedad al no preguntar ni exigir ningún documento sobre el estado civil al momento de inscribir a las personas propietarias de las compras de los bienes, excluyendo del registro mayoritariamente a las mujeres (Deere y Contreras, 2011). Tal fue la situación expuesta por una participante, quien, a pesar de haber cumplido sola con el pago total del inmueble, no fue incluida en el momento del registro de la propiedad por parte de su compañero ni tampoco hubo ningún tipo de requerimiento institucional que garantizara su vinculación como copropietaria, dejando al hombre registrado como único dueño: «... ahí fui pagando yo sola. El día que fue la escritura [...] don Alejandro estaba por allá por la China, llegó arrebatado a hacer la escritura y yo no estaba; entonces él fue y la hizo y yo quedé fuera...» (E.I4: A.L).

De forma similar, el acceso a la propiedad se caracteriza por el simple deseo del hombre de incluir o no a su cónyuge o compañera permanente como titular, sin reconocimiento de su aporte y trabajo y sin que medie ningún tipo de control institucional,

tal como también le sucedió a una de las participantes: «No sé: él se colocó solo» (EG1-E.I5: A.B).

Las afectaciones al patrimonio familiar también son una forma de apropiarse de los bienes inmuebles, como indica una de las participantes, la cual utilizó estrategias para asegurar que el núcleo familiar contara con la propiedad que habían heredado de la progenitora: «Yo demandé a mi papá por alimentos, ya tenía quince años; entonces me llamó y me dijo que porque no le quitaba la demanda» (E.G3:L.A).

En suma, las mujeres cuentan con la capacidad y determinación para adquirir bienes a nombre propio, sin embargo, se enfrentan a obstáculos y arbitrariedades que se configuran como violencia patrimonial, la cual, además de no reconocer su contribución y generar afectaciones económicas, busca finalmente despojarlas de sus derechos sobre la propiedad y la titularidad de sus bienes.

El ejercicio del derecho a la propiedad, además de requerir el registro a nombre propio, también conlleva la participación de las mujeres en las decisiones respecto a todos los asuntos que consideren necesarios sobre su propiedad, entre ellos, arrendar, vender, transferir o cómo utilizar y distribuir las ganancias de lo producido en la parcela (ONU Mujeres, 2021).

4. Conclusiones: desafíos de la pedagogía en el acceso al derecho a la propiedad

La autonomía en la compra de bienes inmuebles y su titularidad a nombre de las mujeres representa un avance relevante, no obstante, siguen enfrentando diversos obstáculos por parte de sus parejas o de prácticas institucionales que, aunque promueven la titularidad, no impactan sobre el ejercicio pleno de derechos patrimoniales de las trabajadoras rurales.

En el imaginario colectivo persiste la idea de que el derecho a la propiedad de las mujeres se adquiere principalmente a través de su estado civil como esposas o compañeras permanentes, en lugar de reconocerlo como un derecho inherente a su condición de ciudadanas y producto de su aporte a la economía familiar. Esta concepción subordina los derechos de las mujeres a los de los hombres.

Los estudios relacionados con mujeres campesinas presentan desafíos en términos de educación popular, especialmente en la forma de abordar contextos y realidades rurales. Estos espacios, aunque marcados por la precariedad económica, también son escenarios donde se reproducen estrategias de sobrevivencia para enfrentar la desigualdad y transformar relaciones de poder. Asumir una postura política y ética desde el feminismo popular resulta fundamental, ya que permite desvelar e interpretar las desigualdades y patrones de violencia patrimonial que afectan a las mujeres, así como facilitar la construcción de identidad de género y avanzar en la transformación de sus realidades y contextos.

En especial, la pedagogía feminista debe promover cambios en el imaginario colectivo desde la autopercepción de las mujeres y sus parejas mediante su reconocimiento como propietarias legítimas y como agentes autónomas para decidir sobre el uso y transferencia de sus bienes.

Finalmente, es necesario modificar las prácticas institucionales incorporando el enfoque de género mediante la sensibilidad y formación de colaboradores y colaboradoras, así como implementar una política pública que garantice la distribución equitativa de la propiedad y el ejercicio de los derechos patrimoniales de las trabajadoras rurales.

Referencias

L. 1413 de 2010, por medio de la cual se regula la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país y como herramienta fundamental para la definición e implementación de políticas públicas. *Diario Oficial 47.890*, 11 de noviembre de 2010.

Corte Constitucional de Colombia. (2008). *Auto 092 de 2008*. Protección de los derechos fundamentales de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado, en el marco de la Sentencia T-025.

Dauder, D. G., y Trejo, M. G. R. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, *50*, 21-41.

Deere, C. D. (2011). Tierra y la autonomía económica de la mujer rural: avances y desafíos para la investigación. *Cuadernos de Economía*, *30*(54), 171-189.

Deere, C. D., y Contreras, J. (2011). *Acumulación de activos: Una apuesta por la equidad*. FLACSO Ecuador.

Departamento Nacional de Estadística, y ONU Mujeres. (2022). *Las mujeres cuentan. Propiedad rural en Colombia: Un análisis con perspectiva de género e integración de fuentes de datos*.

Gilbert, J. (2013). Derecho a la tierra como derecho humano: argumentos a favor de un derecho específico a la Tierra. *Sur-Revista Internacional de Derechos Humanos*, *18*(10), 123-145.

ONU Mujeres. (2015). *Las mujeres y los conflictos armados*. https://www.unwomen.org/es/digital-library/multimedia/2015/10/infographic-women-armed-conflict

ONU Mujeres. (2021). *Incorporación de la perspectiva de género: estrategia para promover la igualdad de género*. https://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsandefinitions.htm

ONU Mujeres. (2022). *Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres, Mujeres y hombres: Brechas de género en Colombia*.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2021). *Indicador 5.a.2 de los ODS. Igualdad de derechos de las mujeres a la propiedad o al control de las tierras*. https://elearning.fao.org/mod/scorm/player.php?scoid=1279&cm=4707&display=popup

11

La educación para el desarrollo sostenible en la formación de los educadores sociales. Una propuesta metodológica

María de los Ángeles Romero-Gómez
Juan Agustín Morón-Marchena
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

La inclusión de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito universitario ha experimentado un avance significativo en los últimos años. Las universidades han comenzado a integrar los ODS como marco transversal en sus políticas, planes estratégicos y guías docentes, reconociendo su papel como agentes clave en la formación de una ciudadanía crítica, comprometida y capaz de afrontar los desafíos globales. Esta tendencia se ha materializado en la incorporación de contenidos transversales relacionados con la sostenibilidad, equidad, justicia social y ciudadanía global.

La formación universitaria en Educación Social ocupa una posición estratégica para la implementación efectiva de la educación para el desarrollo sostenible (EDS), pues su naturaleza se centra en la intervención socioeducativa, inclusión y transformación comunitaria, siendo un espacio idóneo para formar a profesionales que promuevan los principios de la Agenda 2030. Sin embargo, estudios recientes muestran un porcentaje significativo de asignaturas vinculadas a la EDS en los planes de estudio del grado de Educación Social en distintas universidades que tiene

un carácter optativo, por lo que se limita su alcance formativo y parte del estudiantado no accede a estos contenidos.

Es por ello que una buena opción para paliar este déficit podría ser la incorporación, al inicio del curso, de un seminario integral obligatorio en el grado en Educación Social dedicado a la EDS. De esta manera se garantiza que todo el alumnado reciba una formación sólida alineada con los ODS que pueda consolidar a lo largo de sus años de formación en el grado.

1.1. La Educación Social

La Educación Social contempla el ámbito de aplicación de las Ciencias Sociales, convirtiendo el conocimiento en transformación social y educativa. La enseñanza de las Ciencias Sociales debe tener como objetivo la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos, siendo una actividad reflexiva y contextualizada que hace partícipe al educando de la construcción de una sociedad más justa (Alvarado, 2016; Benejam, 1997; y Villalón-Gálvez, 2021).

Por ello, la Educación Social es entendida como un proceso educativo intencional, permanente y sistemático que se desarrolla en diversos contextos con la finalidad de favorecer la inclusión de la participación ciudadana y el desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida (Martínez-Otero, 2021).

Y, como ya expusimos:

> La Educación Social, en su complejidad y amplitud, se erige como un campo en constante evolución, cuya importancia radica en su capacidad para transformar realidades sociales y fomentar el desarrollo humano integral. En el contexto actual, caracterizado por cambios vertiginosos y desafíos emergentes, este ámbito adquiere una relevancia aún mayor, requiriendo un enfoque interdisciplinario y una mirada crítica hacia las problemáticas que afectan a nuestra sociedad. (Morón-Marchena y Torres-Barzabal, 2024, p. 27)

1.2. La educación para el desarrollo sostenible

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) se ha consolidado como un enfoque pedagógico esencial para afrontar los desafíos actuales tales como el cambio climático, desigualdades,

exclusión..., además de ser considerada como una estrategia para que se produzca la cooperación para el desarrollo que responde a los retos de la globalización (López-Catalán, 2022).

La educación para el desarrollo sostenible es definida por la UNESCO (2020) como un proceso educativo a lo largo de toda la vida, integral en una educación de calidad, que capacita a las personas para tomar decisiones responsables. Esto implica que las personas desarrollen competencias transversales como el pensamiento crítico y la empatía y resolución de problemas, entre otras; fomenten valores éticos como equidad, solidaridad y el respeto; y promuevan la ciudanía global y comprometida activamente con los ODS.

La Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) define la EDS como:

> Proceso educativo constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura solidaria comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como la promoción de desarrollo humano y sostenible. (Ortega, 2007, 15)

En este contexto, la responsabilidad de los grados de Educación Social juega un papel crucial en la formación de sus estudiantes, ya que han de promover la justicia social y la sostenibilidad desde una perspectiva crítica y transformadora.

1.3. La EDS como asignatura específica en el grado de Educación Social

En los últimos años, la Agenda 2030 y sus diecisiete ODS han ganado protagonismo en los discursos y prácticas educativas, apareciendo de forma explícita en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006. Los centros escolares han comenzado a integrar estos objetivos mediante proyectos transversales, actividades de sensibilización y jornadas y metodologías activas que promueven la participación del alumnado (Consejo Escolar del Estado, 2019).

A pesar de estos avances educativos, en el ámbito universitario persiste una brecha en la formación inicial. En el caso de la Educación Social, son pocos los centros públicos que presentan

en su plan de estudios asignaturas concretas relacionadas con la educación para el desarrollo sostenible.

Partiendo de resultados de estudios anteriores sobre la presencia de asignaturas de EDS en las titulaciones educativas de los centros universitarios andaluces (Cobos-Sanchiz y Romero-Gómez, 2020), en Andalucía solo existen cuatro universidades públicas (Huelva, Pablo de Olavide, Córdoba y Almería) que imparten dicha disciplina y que concretamente pertenecen al grado de Educación Social. En la actualidad hemos podido corroborar que han aumentado en dos universidades más, las de Málaga y Jaén, en el grado de Educación Social. Esta asignatura de EDS se instaura en la mayoría de estos grados con carácter optativo (Cobos-Sanchiz y Romero-Gómez, 2020).

Esto nos lleva a pensar que, realmente, hay un porcentaje de estudiantes que, en el ámbito formal, no llega a conocer la importancia de la Agenda 2030, los ODS ni su implicación en la aplicación del cambio y, los que alcanzan a conocerlo, lo hacen en cursos avanzados como tercero o cuarto, sin margen a extrapolar esa formación al resto de asignaturas del grado.

Por esta razón se apuesta por una propuesta de seminario integral de carácter obligatorio para el todo el estudiantado del grado de Educación Social donde se tome contacto con la Agenda 2030, los ODS y su impacto en la sociedad, y que sirva para reconocer la EDS como materia transversal a lo largo de todo el grado, pudiendo vincularla con trabajos y proyectos.

1.4. La educación para el desarrollo sostenible como materia transversal

Los contenidos transversales son un conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas que deben abogar por los principios de los derechos humanos y dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad (Fernández, 2017). Los contenidos transversales en el sistema educativo son necesarios para generar cambios en la sociedad, y no pueden constituir una sola área, sino que han de ser tratados por todas ellas de forma global y programada.

Educar en valores es nutrir la formación de los estudiantes para que sean ciudadanos responsables, capaces de intervenir sobre el contexto real con conciencia hacia el futuro (Guillén et al., 2021). Los valores son indispensables para afrontar los diecisiete

ODS propuestos por la ONU (2015). Desde este enfoque, ya no hablamos de educación en valores, sino de educación para el desarrollo sostenible, ya que existe la necesidad de que el ser humano sea consciente de que cada uno de los ODS lleva integrado la igualdad, la tolerancia, el respeto, la humildad, la empatía, la solidaridad y la cooperación como valores indispensables para conseguir una sostenibilidad en el desarrollo.

2. Objetivo

La finalidad de esta propuesta es la de visibilizar la implicación de la Agenda 2030 y los ODS en el perfil del educador/a social mediante una estructura transversal sólida fundamentada en una educación para el desarrollo sostenible (EDS) que tenga cabida en un seminario integral.

- Implementar un seminario integral en las dos primeras semanas de curso.
- Conectar de forma integrada las asignaturas o materias con la Agenda 2030 y los ODS.
- Visibilizar la importancia de la EDS en el desempeño del educador social desde distintos sectores a los que se tiene acceso con su titulación.
- Promover la participación de los estudiantes para la creación de actividades de sensibilización y movilización social entorno a los ODS.

3. Personas destinatarias

Teniendo en cuenta el módulo que se presenta, es indispensable atender a la participación de todas las personas y a cada uno de los sectores que integran la comunidad educativa del centro donde se desarrolle la propuesta. Por esta razón, las personas destinatarias serán:

- Estudiantes: Son protagonistas clave, a quienes se dirige la formación, sensibilización y movilización social, generando ciudadanos críticos y comprometidos con las metas globales.

- Personal docente: Ya existen profesionales de la enseñanza que vinculan sus clases entorno a los ODS o de manera transversal. Se trata de realizar un llamamiento a los profesionales del centro para hacerles partícipes de la propuesta e invitarlos a participar en el aula de forma conjunta y a replicar el modelo en sus aulas.
- Personal de administración y servicios: Implicar al personal de gestión y servicios a contribuir en acciones más sostenibles o incorporarlas en sus tareas.
- Otras entidades y organizaciones que trabajen con el centro. Es interesante conocer qué entidades y organismos colaboran en el centro y cómo contribuyen en su implicación con la Agenda 2030 y los ODS para invitarlos a participar o colaborar en el seminario.

4. Propuesta metodológica

Siguiendo el modelo educativo que sigue la UNAN-Managua (Nicaragua), se presenta un seminario integral que tiene comienzo las dos primeras semanas lectivas del primer curso académico. Aunque el modelo originario se lleva a cabo en todas las carreras, trabajando de manera interdisciplinar con el equipo docente, en este capítulo albergamos el primer paso, llevarlo al aula de los grados de Educación Social, sin perder la esperanza futura de una propuesta interdisciplinar en la que tenga cabida en el resto de grados y se estructure de forma conjunta y coordinada con otros departamentos.

Este seminario se estructura en una sesión introductoria, contenidos propios de los ODS y Agenda 2030 vinculados a la Educación Social y un cierre o propuesta de mejoras a implementar.

- En la sesión introductoria se realiza la presentación del grado de Educación Social, del seminario integral y se recalca la importancia del educador social, su misión, visión y valores; su papel como pieza clave para la construcción de una sociedad más justa y solidaria, y su concordancia con lo que se espera de todo buen ciudadano y ciudadana.

  Todas las sesiones tienen un enfoque de retrospectiva que hace reflexionar al estudiantado acerca de por qué está ahí. Se

pretende crear una conexión con la parte emocional o motivacional que impulsa la consecución del aprendizaje y no permita la desconexión o pérdida del enfoque del educador social en sus vidas. Al igual que un médico, policía o maestro, un educador social es un servidor público y lo es siempre, no solo en el ejercicio de su puesto de trabajo.

- El contenido a trabajar en el resto de sesiones está relacionado con la Agenda 2030, los ODS y sus metas. De esta manera, diariamente, se trabajan varios objetivos relacionados con problemáticas actuales y se les invita a reflexionar sobre cómo pueden contribuir como educadores sociales a su mejora, así como en su vida diaria.

  Al tratarse de un seminario integral, se precisa de una formación experta en cada campo a trabajar. Por ello, tanto la interdisciplinariedad entre departamentos de la Universidad como la participación de agentes externos enriquece aún más esta propuesta.
- Como cierre final de las sesiones, se les pide el diseño de una propuesta de prevención o intervención relacionada con una de las temáticas vistas para que fundamenten o estructuren futuros trabajos y, sobre todo, que adquieran la habilidad de relacionar sus propuestas futuras con la EDS, en las que se tenga presente la sostenibilidad, justicia, solidaridad, responsabilidad, tolerancia... dentro del marco de la Agenda 2030.

Para que esta estructura tome fuerza se precisa de una preparación previa clave en la que se presenten los contenidos en situaciones de aprendizaje potencialmente significativas. Por lo que se refiere al aprendizaje situacional (Fiol et al., 2024), se plantean secuencias de actividades, proyectos, problemas, etc. que despierten interés en conocer, intervenir y transformar la realidad de los y las discentes. Por ello, se demanda al docente una actitud que permita conectar con los intereses del estudiantado y ser capaz de introducir los contenidos de forma que sean realmente eficaces para poder ayudar con el avance del estudio de la realidad.

Este aprendizaje debe ajustarse a la propuesta del desarrollo de la inteligencia social que desarrolla Daniel Goleman (2006), la capacidad humana para conectar con los demás y que, en el ámbito de la educación social y docente, se traduce en una con-

ciencia social y aptitud empática. En Educación Social hay una condición y cualidad docente más allá de la pedagogía o la didáctica, una conciencia social por la que, como docentes, conseguimos comprender el comportamiento de nuestro alumnado, su manera de relacionarse, sus emociones y sus pensamientos. Esto debe generar una aptitud social capaz de responder con precisión a sus necesidades, intereses y motivaciones a la vez que contribuye al desarrollo de su inteligencia social, inevitable en estas relaciones.

4.1. Momentos clave en el desempeño del seminario integral

A continuación, se aprecia una tabla detallada de los momentos importantes en el desarrollo de la propuesta del seminario integral durante la docencia.

Tabla 1. Momentos claves en la docencia para el desarrollo del seminario integral

Momentos	*Desarrollo en la docencia*
Preparación previa a la docencia	Conocer la programación del contenido a impartir, actualizar datos que puedan producir curiosidad e interés. Saber a quién me dirijo, conocer al público, sus posibles motivaciones e intereses. Elaboración de materiales de apoyo que faciliten el aprendizaje.
Presentación y primera toma de contacto	La presentación del docente como primera impresión y del seminario, así como los apoyos y herramientas a presentar, deben mostrar total claridad y coherencia con una adecuada planificación, organización y evaluación. Una buena organización, secuencia y estructura da mayor confianza y tranquilidad al estudiantado. De la misma forma, si la presentación es creativa y original aportamos información adicional de metodología docente, despertando interés hacia la asignatura.
La realidad del aula	Conocer bien al grupo de estudiantes, ser cercanos y dedicar tiempo en el comienzo del semanario a crear un buen ambiente de grupo, así como un espacio seguro donde lo que se trate quede en el aula usando como estrategia la escucha activa. Respetar los tiempos de cada estudiante y su espacio, mostrar disponibilidad y ser muy observador/a para identificar alteraciones en el clima del aula o en la actitud de un estudiante, ya que una pregunta como «¿estás bien?» o una afirmación como «lo que necesites, me dices» hace que los estudiantes muestren una actitud más cercana y se sientan «*escuchados*». Esto ha de reforzarse diariamente y favorece la comunicación entre estudiante y docente.

Ceder el protagonismo en las aulas	Las dinámicas de inicio que ellos mismos protagonizan, relacionadas con la temática y previamente consensuadas con el docente, son estrategias que mantienen un buen ambiente de grupo, promueve la participación en la clase y prepara para asimilar nuevos contenidos. Para ello, se selecciona a varias personas de la clase para que configuren un grupo y se les envía un correo con una misión o directrices: temática de la dinámica, objetivo, competencias y tiempo para su desarrollo. Los destinatarios tienen que traer preparada la actividad y realizarla en el aula en la siguiente sesión. Es una actividad sencilla con un punto de emoción y motivación. Además, les hace ser protagonistas y dueños de la gestión, dirección y liderazgo del grupo durante unos minutos.
Participación de una persona invitada	El hacer partícipe a una persona, favorablemente egresada de su titulación, que empezó como ellos y que actualmente trabaja en el sector al que ellos aspiran, es un gran impulsor para seguir adelante y disfrutar de la vida universitaria, además de un gran aporte de experiencia en terreno.
Metodología a desempeñar	La metodología es variable y se ajusta al contenido, pudiendo ser sesiones puramente teóricas con clases magistrales y otras aplicadas a casos prácticos, así como *role-play*, trabajos en grupos, exposiciones o aula invertida. La retroalimentación es clave para conocer si se está transfiriendo el conocimiento. Preguntar al estudiantado qué le ha parecido la clase al terminar es una estrategia que nos hace reflexionar sobre la docencia impartida y futuras propuestas de mejora. Por otro lado, favorece la docencia y el aprendizaje el usar apoyos como vídeos y presentaciones además del material propio de la asignatura.
Cierre del seminario	Las despedidas deben ser estructuradas para dejar buena sensación en el estudiantado. Una buena forma de terminar es con una carta a otro compañero/a de manera aleatoria. En esta carta tienen vía libre para escribir lo que quieran, pero en un lenguaje positivo y motivador. Su único requisito es que se entregue en mano e intentar sorprender a su destinatario/a.

Fuente: Elaboración propia

Se evidencian hechos de mejora en la implicación y participación del estudiantado con la implementación de estas líneas, que han transformado el aula en un espacio de aprendizaje significativo, participativo y comprometido. No obstante, el proceso de mejora es continuo y requiere de una actitud reflexiva, abierta al cambio y sensible a las necesidades del estudiantado.

El compromiso docente es el de seguir explorando nuevas estrategias que fortalezcan el vínculo entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción social.

5. Conclusiones

La educación para el desarrollo sostenible en la formación inicial de los grados de Educación Social es una tarea urgente a demanda de la sociedad actual. Su implementación complementa la formación de estos estudiantes y les permite llegar a ser profesionales comprometidos con la transformación social, capaces de liderar procesos educativos e inclusivos, sostenibles y éticamente responsables. La universidad debe asumir este reto como parte de su misión formativa y social.

La misión de la universidad es la de formar profesionales y ciudadanos capaces de afrontar los retos del siglo XXI. Por ello, debe asumir una EDS como eje transversal, pero no basta mencionar los ODS en documentos institucionales; es necesario transformar las prácticas docentes, los contenidos curriculares y las dinámicas de aprendizaje para que la Agenda 2030 sea una herramienta viva, crítica y transformadora en la vida universitaria.

La propuesta de un seminario integral obligatorio responde a esta demanda atendiendo a la Agenda 2030 desde el principio de curso, de tal forma que el estudiantado sea capaz de conectar los contenidos con otras asignaturas y ver su importancia en las actuaciones diarias, así como en el impacto de proyectos y trabajos que realizar. De esta manera, desde el primer escalón de la formación universitaria se conciencia al estudiantado sobre sus actuaciones y se propicia la movilización en acciones solidarias, responsables, sostenibles y de transformación de lo local a lo global.

Referencias

Alvarado, J. C. O. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica Estelí*, (17), 65-80.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, *6*, 33-51.

Caride, J. A., Gradaille, R., y Caballo, B. (2015). De la pedagogía social como educación a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, *37*(148), 1-11.

Cobos-Sanchiz, D., y Romero-Gómez, M. (2020). El abordaje de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Una mirada a los planes de estudios 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* (2890-2899). Octaedro.

Consejo Escolar del Estado. (2019). Participación Educativa. Participación y mejora educativa. Agenda 2030. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, *6*(9).

Fernández Montoya, D. (2017). *Los ODS como recurso didáctico para un enfoque transversal de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Secundaria.* [Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valencia. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28060

Fiol, M., Planellas, M., Serrano Archimi, C., y De Valk, K. (2024). La inteligencia situacional en la formación de adultos: analizando situaciones de aprendizaje para formadores en ciencias sociales. Universitat de Barcelona; IDP/ICE; Octaedro.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós.

Gradaille, R., y Caride, J. A. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, *68*, 11-26.

Guillén Guillamón, I. E., Moreno Ramón, H., Jiménez Belenguer, A. I., Cabedo Fabrés, M., Ferrando Bataller, M., Calvet Sanz, S., & Ibáñez Asensio, S I. (2021). Desarrollo del binomio ODS-Competencias transversales en la docencia universitaria: una visión integral dentro de la UPV. En E. Vendrell Vidal & V. Vega Carrero (Coords.), *IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1104-1117). Editorial Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12018

López-Catalán, L. (2022). Innovación y Educación para el desarrollo sostenible en la Universidad. En O. Buzón-García (Coord.), *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030* (pp. 472-489). Dykinson.

Martín-Bermúdez, N. (2019). Educación social como acción transformadora. Una vía para la emancipación ciudadana. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, *71*, 149-163.

Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, *59*(59).

Morón-Marchena, J. A., y Torres-Barzabal, L. (2024). *Educación Social, estudios e investigaciones*. Síntesis.

Villalón-Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *8*, 89-105.

Índice

1. La Educación Social en el siglo XXI: tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social 9
Referencias bibliográficas 24

2. Inteligencia artificial y Educación Social: innovación, desafíos y oportunidades 25
1. Introducción a la IA en la Educación Social 25
1.1. Conceptos clave de IA aplicada a la Educación Social . . 26
1.2. Evolución de la IA en contextos sociales y pedagógicos 26
2. Aplicaciones prácticas de IA en la Educación Social 27
2.1. Chatbots para la orientación educativa 27
2.2. Sistemas de tutoría automatizados 27
2.3. Análisis predictivo para la detección temprana de vulnerabilidades en el alumnado 28
3. Desafíos éticos y técnicos de la IA en la Educación Social . . 28
3.1. Sesgos algorítmicos y equidad en la IA educativa 29
3.2. Privacidad y protección de datos del alumnado 29
3.3. Riesgo de deshumanización del acompañamiento educativo 29
4. Propuesta de metodología de investigación sobre IA en Educación Social 30
4.1. Enfoque cualitativo de la investigación 30
4.2. Entrevistas a profesionales de la Educación Social . . . 31

4.3. Análisis de experiencias de uso de IA en programas educativos . . . 31
5. Conclusiones . . . 32
Referencias bibliográficas . . . 33

3. Investigación sobre la integración de la inteligencia artificial en la educación virtual . . . 35
1. Introducción . . . 35
2. Estado de la cuestión . . . 36
2.1. Estado actual de la educación virtual . . . 36
2.2. La inteligencia artificial en educación . . . 38
2.3. Educación virtual e inteligencia artificial . . . 39
3. Diseño de la investigación . . . 41
3.1. Planteamiento del problema . . . 42
3.2. Hipótesis y preguntas de investigación . . . 42
3.3. Objetivos del estudio . . . 43
4. Metodología . . . 43
4.1. Población y muestra . . . 43
4.2. Instrumentos de recogida de datos . . . 44
4.3. Fases de la investigación y temporalización . . . 44
4.4. Estrategias de análisis de datos . . . 44
5. Conclusión . . . 45
Referencias bibliográficas . . . 46

4. La inteligencia artificial y el futuro de la educación ambiental en el contexto de la Educación Social . . . 51
1. La inteligencia artificial y la educación . . . 51
2. Incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de la Educación Social y la educación ambiental . . . 52
3. Estrategias educativas con IA para la Educación Social y ambiental . . . 54
4. Estrategias innovadoras para una educación ambiental activa y sostenible . . . 56
5. Factores innovadores de la IA para mejorar la educación ambiental en universidades . . . 58
5.1. Incorporación de la IA en la universidad española . . . 59
6. Consideraciones finales . . . 60
Referencias . . . 61

5. Experiencia sobre el uso y las percepciones de chatbots con inteligencia artificial en grados de Ciencias Sociales 65
1. Introducción 65
2. Propuesta metodológica 68
3. Resultados 68
4. Conclusiones 74
Referencias 76

6. Competencia emprendedora en las titulaciones en Educación Social en España 79
1. Introducción 79
2. Apuntes metodológicos 82
3. Resultados obtenidos 83
4. Conclusiones 86
Referencias bibliográficas 88

7. Otras miradas sobre evaluación: evaluación formativa y técnicas participativas en Educación Social 91
1. Introducción 91
2. La evaluación: concepciones, teoría y praxis 92
2.1. Otras miradas sobre evaluación 94
2.2. La evaluación como actividad rutinaria y motivadora 94
3. Técnicas participativas para evaluar 95
4. Conclusiones 97
Referencias 98

8. Fortalecer la reflexividad a través de fotovoz como estrategia para evaluar proyectos de aprendizaje-servicio en Educación Social 101
1. Introducción 101
2. Marco teórico 102
2.1. Aprendizaje-servicio 102
2.2. Fotovoz 103
3. Método 103
3.1. Diseño de la investigación 103
3.2. Contexto y participantes 103
3.3. Técnica de recogida de información 104
3.4. Análisis de datos 105
4. Resultados y discusión 106

5. Conclusiones 108
Referencias 109

9. Educación Social, *empowerment* y capital social: un enfoque integral con guía de acción 113
1. Introducción 113
2. El *empowerment* en la Educación Social 113
2.1. Capital social y *empowerment* 114
2.2. Ampliación teórica: perspectivas, el nuevo orden mundial y los ODS 2030 115
3. Guía de acción para promover el *empowerment*: visión holística y ejemplos prácticos 116
4. Conclusiones 119
Referencias 119

10. El derecho a la propiedad de las mujeres campesinas en Colombia: percepciones, barreras y desafíos desde la pedagogía 121
1. Introducción 121
2. Metodología del estudio 122
3. Presentación y discusión de resultados 124
3.1. Capacidad de las mujeres para adquirir y disponer activos (o bienes) a nombre propio 124
3.2. Barreras en el acceso a la propiedad a nombre propio 127
4. Conclusiones: desafíos de la pedagogía en el acceso al derecho a la propiedad 128
Referencias 129

11. La educación para el desarrollo sostenible en la formación de los educadores sociales. Una propuesta metodológica 131
1. Introducción 131
1.1. La Educación Social 132
1.2. La educación para el desarrollo sostenible 132
1.3. La EDS como asignatura específica en el grado de Educación Social 133
1.4. La educación para el desarrollo sostenible como materia transversal 134
2. Objetivo 135
3. Personas destinatarias 135

4. Propuesta metodológica 136
4.1. Momentos clave en el desempeño del seminario integral 138
5. Conclusiones 140
Referencias 140

Educación Social: tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social

En un escenario global marcado por vertiginosas transformaciones tecnológicas, emergencias ecológicas y crecientes desigualdades, la pedagogía social se enfrenta a la ineludible necesidad de redefinir sus marcos epistemológicos y metodológicos. *Educación Social: tecnología, ciudadanía y sostenibilidad para la transformación social* ofrece una respuesta rigurosa y coral a los desafíos que interpelan a la profesión, articulando un diálogo imprescindible entre la innovación digital y la justicia distributiva.

A través de sólidas investigaciones empíricas y reflexiones críticas, este volumen examina la irrupción de la inteligencia artificial en las aulas y en la intervención socioeducativa, alertando sobre los sesgos algorítmicos y defendiendo una ética del cuidado irrenunciable.

Asimismo, la obra profundiza en modelos de evaluación formativa, metodologías participativas como el aprendizaje-servicio y la fotovoz, y procesos de empoderamiento comunitario que abordan realidades complejas, desde la soberanía patrimonial de las mujeres rurales hasta la institucionalización efectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Esta obra colectiva reivindica la figura del educador social como un agente activo de transformación democrática. Lejos de sucumbir a la tecnocracia o a la inercia académica, sus páginas constituyen una brújula indispensable para docentes, investigadores y profesionales comprometidos con una educación emancipadora donde el vínculo humano, la empatía y la equidad permanezcan en el centro de toda acción comunitaria.

Coordinan la obra los doctores **Encarnación Pedrero-García** y **Juan Agustín Morón-Marchena**, profesores titulares de la Universidad Pablo de Olavide, de la Facultad de Ciencias Sociales, directora y secretario respectivamente del Departamento de Educación y Psicología Social.