EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

BIENESTAR, EMPLEO E IGUALDAD

XESÚS A. LAGE PICOS
KATIA ROLÁN GONZÁLEZ
ALBERTO DAFONTE GÓMEZ
(Coords.)

Repositorio Universidad



narcea

Esta publicación constituye una muestra de prácticas educativas orientadas a transformar las condiciones de vida en la educación infantil, la universidad y la formación profesional. Tres son los ejes en torno a los que se vertebran los trabajos recogidos: la reducción de la desigualdad, la generación de oportunidades laborales y la atención a los cuidados.

La igualdad se trabaja desde la praxis cotidiana y estructural: en la infancia escolar, en el análisis de las redes sociales, la cultura visual, la socialización de género, los marcos legales de referencia que rigen el tratamiento del género, o la vulnerabilidad de las migrantes. Por otro lado, las posibilidades de empleo se vinculan al desarrollo de competencias, metodologías activas, e identificación de brechas de oportunidad. Por último, salud mental, condiciones laborales, calidad educativa a lo largo del ciclo vital, ponen el foco sobre los cuidados y el bienestar.

Pensado para docentes, investigadores y gestores, la publicación ilustra la capacidad transformadora de la educación desde enfoques metodológicos diversos y propuestas transferibles, con una mirada crítica a la cultura digital y a las políticas públicas.

Xesús A. Lage Picos es sociólogo por la Universidad Complutense y doctor en sociología por la Universidad de Santiago de Compostela. Su trayectoria profesional ha estado vinculada al estudio y la intervención social en ámbitos con problemáticas asociadas a procesos de cambio. Fue docente en la Escuela de Trabajo Social de Compostela, antes de incorporarse a la Universidad de Vigo, donde es profesor titular. Ha participado en proyectos sobre características de la propiedad forestal, sistemas, agentes, y cultura forestal, migraciones, emprendimiento rural femenino, políticas e industrias culturales. Miembro de la Cátedra UNESCO Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad, y tutor de la UNED.

Katia Rolán González es doctora por la Universidade de Vigo (2021) y licenciada en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela (2011). Es profesora en el Área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidade de Vigo e investigadora del Laboratorio de Linguaxe e Cognición. Su actividad investigadora se centra en el estudio del procesamiento lingüístico, la cognición social y la regulación emocional desde una perspectiva psicolingüística y neurolingüística, con especial atención a la pragmática, la comunicación afectiva, la interjección y la reformulación del lenguaje en contextos de conflicto y mediación. Es secretaria de la Cátedra UNESCO en Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad de la Universidade de Vigo.

Alberto Dafonte Gómez es doctor en Comunicación Audiovisual y Publicidad por la Universidade de Vigo (2010) y Máster en Educación y TIC por la Universitat Oberta de Catalunya (2018). Desarrolla su actividad investigadora en el grupo SEPCOM (Investigación en Comunicación para el Servicio Público) y coordina el Grupo de Innovación Docente DIXITAIS de la Universidad de Vigo, donde es profesor titular. Sus líneas de investigación se centran en la comunicación en redes sociales y en los medios digitales, con especial énfasis en el fenómeno de la desinformación y en la alfabetización digital y mediática. Es miembro de la Cátedra UNESCO en Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad de la Universidad de Vigo.

Repositorio Universidad



EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

BIENESTAR, EMPLEO E IGUALDAD

XESÚS A. LAGE PICOS
KATIA ROLÁN GONZÁLEZ
ALBERTO DAFONTE GÓMEZ
(Coords.)

Repositorio Universidad

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

Colección: Nuevas Aportaciones
Título: *Educación transformadora. Bienestar, empleo e igualdad*
Coordinadores: Xesús A. Lage Picos, Katia Rolán González y Alberto Dafonte Gómez
Maquetación, diseño y producción: Equipo editorial

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2025
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Esta publicación se encuentra disponible en acceso abierto en www.ebooks.narceaediciones.es bajo la Licencia Internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-NoDerivadas 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).
Para consultar los términos completos de la licencia, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN ePdf: 978-84-277-3336-7

Sobre enlace a páginas web

Esta obra puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES. Dichos enlaces se incluyen solo con fines informativos y corresponden al estado de las páginas en el momento de consulta de los autores. La editorial no ofrece garantías ni asume responsabilidad alguna, expresa o implícita, sobre la información proporcionada en estos sitios externos.

Nota del editor

En la presente publicación digital se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura. No obstante, se conserva la paginación ante una posible futura edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto.



Repositorio Universidad

COORDINADORES

Xesús A. Lage Picos, Katia Rolán González y Alberto Dafonte Gómez. Universidad de Vigo

AUTORES

Adriana Samaniego Benavidez, Ministerio de Educación (Ecuador)
Aitana Aguilera-Cortell, Universidad de Granada
Alicia Sentí, Universidad de Vigo
Ana Álvarez-Muelas, Universidad de Granada
Andrea Morales-Garzón, Universidad de Granada
Andrea Rivas Pérez, Universidad de Vigo
Anna Amorós-Pons, Universidad de Vigo
Antonio Sanjuán Pérez, Universidad de A Coruña
Bárbara Ilia Hernández Almarales, Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba
Carlos García-Alén Lores, Universidad de Santiago de Compostela
Chaima El Hichou Ahmed, Universidad de Valencia y Universidad de Cádiz
Diego Campos-Juanatey, Universidad de Vigo
Elena Arce Fariña, Escuela Politécnica de Ingeniería de Ferrol, Universidad de A Coruña
Elena de Prada Creo, Universidad de Vigo
Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo
Esteban Jove Pérez, Escuela Politécnica de Ingeniería de Ferrol, Universidad de A Coruña
Eva Vázquez Fernández, Universidad de Vigo
Francisca Expósito Jiménez, Universidad de Granada
Francisco Zayas Gato, Escuela Politécnica de Ingeniería de Ferrol, Universidad de A Coruña
Gracia M. Sánchez-Pérez, Universidad de Granada
Iago Portela, Universidad de León
Irene Rodríguez Ríos, Escuela Universitaria de Diseño Industrial, Universidad de A Coruña
Jorge Troncoso, Universidad de Vigo
José Juan Videla Rodríguez, Universidad de A Coruña
José Luis Casteleiro Roca, Escuela Politécnica de Ingeniería de Ferrol, Universidad de A Coruña
Juan Manuel Romero Lorenzo, Universidad de Valencia
Julia María Crespo Comesaña, Universidad de Santiago de Compostela
Julián Hernández Domínguez, Universidad de La Habana (Cuba)
Laura Villanueva-Moya, Universidad de Jaén
Margarita Rosa Pino-Juste, Universidad de Vigo
María Eulalia Agrelo Costas, Universidad de Vigo
María José Pérez-Fabello, Universidad de Vigo
Marisol Almarales Rivero, Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba
María Mercedes Mareque Álvarez-Santullano, Universidad de Vigo

Repositorio Universidad

Mónica López-Viso, Universidad de Vigo
Óscar Cervilla, Universidad de Jaén
Sandra Martínez Costa, Universidad de A Coruña
Santiago Salvador Gimeno, Universidad de Vigo
Segundo Jiménez García, Universidad de Alicante y Universidad Internacional de Valencia
Silvia Alende-Castro, Universidad de Vigo
Teresa Nozal Cantarero, Universidad de A Coruña
Virginia Acuña, Universidad de Vigo

Repositorio Universidad

ÍNDICE

Prólogo 13

1. EDUCAR EN IGUALDAD DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL: PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO ALREDEDOR DE LAS MUJERES DEL MAR 17
Eulalia Agrelo-Costas y Andrea Rivas Pérez
Introducción 17
Método 20
Resultados 22
Conclusiones 30
Referencias bibliográficas 31

2. MENSAJES DE SENSIBILIZACIÓN CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA: EL 25-N EN REDES SOCIALES 37
Anna Amorós-Pons y Silvia Alende-Castro
Introducción 37
Método 40
Resultados 42
Conclusiones 47
Referencias bibliográficas 49

3. ESCALA DEL MAPA Y GÉNERO: EFECTOS EN LA SEGURIDAD AL ESTIMAR DISTANCIAS 53
Diego Campos-Juanatey y María José Pérez-Fabello
Introducción 53
Método 54
Resultados y discusión 56
Conclusiones 58
Referencias bibliográficas 59

Repositorio Universidad

4. ¿INFLUYE EL CONOCIMIENTO DE IDIOMAS EN LA CULTURA EMPRENDEDORA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS? UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y PUERTO RICO 61
Elena de Prada Creo, María Mercedes Mareque Álvarez-Santullano y Margarita Pino-Juste
Introducción 61
Método 64
Resultados 66
Discusión y conclusiones 68
Referencias bibliográficas 72

5. CULTIVANDO UN ENTORNO PROPICIO: EL CLIMA LABORAL DOCENTE COMO FACTOR CLAVE PARA EL BIENESTAR Y LA SALUD EN EDUSISTEMAS EDUCATIVOS 77
Adriana Samaniego Benavidez y Emilio Álvarez-Arregui
Introducción 77
Marco teórico y conceptual 78
Dimensiones del clima laboral docente: bienestar, satisfacción y eficacia 80
Evaluación e intervención en el clima laboral docente 82
Clima, salud ocupacional y calidad educativa 83
Conclusiones 84
Referencias bibliográficas 85

6. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL 87
Eva Vázquez Fernández y Margarita Rosa Pino-Juste
Introducción 87
Acercamiento epistemológico al concepto de emprendimiento .. 88
Perfil del emprendedor 89
Características del emprendedor 90
Habilidades para el emprendimiento 91
El emprendimiento en la formación profesional 92
Conclusiones y líneas futuras 93
Referencias bibliográficas 94

7. APRENDIZAJE-SERVICIO EN TITULACIONES STEAM CON IMPACTO SOCIAL REAL 97
Elena Arce Fariña, Francisco Zayas Gato, Esteban Jove Pérez Irene Rodríguez Ríos y José Luis Casteleiro Roca
Introducción 97

Repositorio Universidad

Desarrollo **99**
Metodología **101**
Resultados **104**
Conclusiones **106**
Referencias bibliográficas **106**

8. ¿ESTAMOS CADA VEZ MÁS INFORMADOS SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO? EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS **109**
Teresa Nozal Cantarero, Sandra Martínez Costa José Juan Videla Rodríguez y Antonio Sanjuán Pérez
Introducción **109**
Marco teórico **112**
Método **114**
Resultados **116**
Conclusiones **120**
Referencias bibliográficas **122**

9. SISTEMA PARA PROMOVER LA SALUD MENTAL Y EL BIENESTAR DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS **125**
Julián Hernández Domínguez, Marisol Almarales Rivero y Bárbara Ilia Hernández Almarales
Introducción **125**
Método **128**
Resultados **131**
Conclusiones **133**
Referencias bibliográficas **134**

10. FORMACIÓN DE INSTRUCTORES DEPORTIVOS PARA LA ATENCIÓN AL SECTOR SILVER: RETOS Y OPORTUNIDADES **137**
Jorge Troncoso e Iago Portela
Introducción **137**
Desarrollo **139**
Conclusiones **146**
Referencias bibliográficas **147**

11. DESIGUALDADES Y PENSIONES ALIMENTICIAS EN ESPAÑA: BASES TEÓRICAS Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN **151**
Mónica López-Viso
Introducción **151**

Repositorio Universidad

Desarrollo **152**
Conclusiones **158**
Referencias bibliográficas **159**

12. LOS REFUGIADOS CLIMÁTICOS. REINTERPRETANDO EL CONCEPTO JURÍDICO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO **163**
Santiago Salvador Gimeno
Introducción **163**
Desarrollo **165**
Conclusiones **170**
Referencias bibliográficas **172**

13. UN ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DEL CONFLICTO EN FUTUROS Y FUTURAS PROFESIONALES DE ÁMBITO SOCIAL **175**
Laura Villanueva-Moya, Aitana Aguilera-Cortell y Francisca Expósito Jiménez
Introducción **175**
Método **177**
Resultados **180**
Conclusiones **184**
Referencias bibliográficas **185**

14. EL PAPEL DEL MEME EN LA REPRODUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS SOBRE LAS MUJERES **187**
Virginia Acuña y Alicia Sentí
Introducción **187**
Desarrollo **190**
Conclusiones **200**
Referencias bibliográficas **201**

15. SILENCIARSE PARA ENCAJAR: ESTRÉS POR ROL DE GÉNERO FEMENINO, MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA Y AUTO-SILENCIAMIENTO EN MUJERES **205**
Aitana Aguilera-Cortell, Laura Villanueva-Moya y Francisca Expósito Jiménez
Introducción **205**
Método **208**
Resultados **211**
Conclusiones **213**
Referencias bibliográficas **215**

Repositorio Universidad

16. EFICACIA DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA SEGURIDAD Y SALUD OCUPACIONAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA 219
Carlos García-Alén Lores, Julia María Crespo Comesaña y Margarita Rosa Pino-Juste
Introducción 219
Método 220
Resultados 221
Discusión 225
Conclusiones 227
Referencias bibliográficas 227

17. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD Y GÉNERO 235
Andrea Morales-Garzón, Ana Álvarez-Muelas Óscar Cervilla y Gracia M. Sánchez-Pérez
Introducción 235
Método 236
Resultados 238
Conclusiones 245
Referencias bibliográficas 246

18. PROMOVIENDO EL BIENESTAR ENFERMERO DESDE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: UN MARCO TEÓRICO POST-COVID 247
Segundo Jiménez García, Chaima El Hichou Ahmed y Juan Manuel Romero Lorenzo
Introducción 247
Marco teórico 249
Metodología 250
Resultados 252
Conclusiones y propuesta BET-C 254
Referencias bibliográficas 256

Repositorio Universidad

PRÓLOGO

Este libro nace de una convicción sencilla y ambiciosa a la vez: la educación solo es verdaderamente transformadora cuando mejora la vida concreta de las personas. Cuando reduce desigualdades, abre oportunidades laborales dignas y ensancha el bienestar colectivo. No es casual que los tres ejes que articulan esta obra —igualdad, empleo y bienestar— aparezcan en el título como una brújula que orienta sus dieciocho capítulos. Lo que el lector encontrará en estas páginas no es un compendio abstracto, sino un mapa de prácticas y evidencias para una educación que se toma en serio su capacidad de cambiar el mundo.

La primera coordenada es la igualdad. Se abre el volumen con una apuesta tan poética como rigurosa: educar en igualdad desde la primera infancia, leyendo álbumes ilustrados y pensando críticamente con "mulleres do mar". No es una anécdota metodológica, es un recordatorio de que los estereotipos se combaten mejor cuando se nombran temprano y se trabajan con lenguajes que la infancia habita de forma natural: la imagen, el relato, el juego.

A partir de ahí, la obra entronca con fenómenos culturales de gran escala —el 25-N en redes sociales, el meme como dispositivo simbólico— para preguntar cómo circula hoy la conciencia pública frente a la violencia de género y de qué formas sutiles la cultura digital reproduce o resiste los viejos prejuicios. La mirada se completa con estudios que desbordan la anécdota y se adentran en lo estructural: la socialización de género, el auto-silenciamiento y el miedo a la evaluación en mujeres; las desigualdades en pensiones alimenticias; o la figura jurídica de los "refugiados climáticos" revisitada desde una perspectiva de género. La igualdad, aquí, no es un lema: es una metodología de análisis y una praxis educativa.

La segunda coordenada es el empleo, entendido no solo como destino laboral, sino como ecosistema de competencias, expectativas y transiciones.

Repositorio Universidad

Varios capítulos interrogan la relación entre formación y cultura emprendedora: desde la influencia del conocimiento de idiomas en la universidad —con un rico contraste entre España y Puerto Rico— hasta la importancia de enseñar a emprender en la Formación Profesional. Asoman preguntas que conviene hacerse sin prisa: ¿qué comunicamos cuando enseñamos a "hacer empresa"? ¿Qué papel juegan las lenguas y la comunicación intercultural en la apertura de mercados y en la creatividad de los equipos? ¿Cómo incorporamos metodologías activas, Aprendizaje-Servicio en titulaciones STEAM y vínculos con el tejido productivo para que la empleabilidad no sea un eslogan, sino una consecuencia? La obra responde con datos, con experiencias contrastadas y con propuestas didácticas concretas.

La tercera coordenada —el bienestar— recorre el libro como un hilo rojo. Se aborda la salud mental y el acompañamiento universitario con diseños de sistema —no de parche—; se examina el clima laboral docente como condición de posibilidad para que la escuela cuide a quienes cuidan; se revisa la eficacia de programas de seguridad y salud ocupacional; y se piensa el cuidado más allá de la retórica, como principio organizativo que debe informar liderazgos, tiempos y recursos. También se asoman desafíos demográficos y de ciclo vital: la formación de instructores deportivos para el "sector silver", el papel de la enfermería en un marco post-COVID, la necesidad de reposicionar el bienestar como indicador de calidad y de justicia en educación.

Entre estas tres coordenadas se trazan rutas transversales que vale la pena destacar. La primera es metodológica: la obra compone un mosaico de enfoques —estudios de caso en infantil, análisis de contenido en redes, comparativas internacionales, revisiones sistemáticas, diseños experimentales, propuestas de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje-Servicio (ApS)— que dan a cada capítulo la herramienta adecuada para su pregunta. Ese pluralismo metodológico no fragmenta; al contrario, multiplica puntos de apoyo para la toma de decisiones educativas, sociales y políticas.

La segunda es tecnológica y cultural: se interroga el papel de la inteligencia artificial como herramienta para la educación en sexualidad y género, sin ingenuidad y sin fatalismos, preguntándose no solo "qué puede hacer" la tecnología, sino "con qué marco ético y pedagógico" debe usarse. Se analizan los mapas en su escala y forma —numérica, lineal, circular— para algo tan concreto como estimar distancias con seguridad. En ambos casos late la misma idea: la forma importa. El cómo representamos, comunicamos y mediamos el mundo condiciona lo que las personas pueden comprender, decidir y hacer.

La tercera es política, en el mejor sentido de la palabra: muchos capítulos recuerdan que la educación vive en marcos legales, institucionales y culturales que la posibilitan o la constriñen. Hablar de violencia de género, de derechos, de cuidados o de migraciones forzadas por el clima desde el aula es, inevita-

Repositorio Universidad

blemente, leer el presente con criterios de justicia. Esta obra no se limita a describir; propone pautas, criterios y dispositivos transferibles para intervenir en contextos reales.

Quien lea este libro —docentes de todos los niveles, equipos directivos, investigadores, gestores públicos, profesionales del tercer sector— encontrará un doble movimiento. Por un lado, un descenso a lo concreto: instrumentos de evaluación, rúbricas, diseños de intervención, evidencias de impacto. Por otro, una invitación a pensar el sistema: ¿qué alianzas necesitamos entre universidad, escuela, administración y comunidad? ¿Qué políticas sostienen el tiempo y la formación que estas prácticas requieren? ¿Qué indicadores de éxito conviene redefinir para no reducir la calidad a métricas que ignoran la equidad y el bienestar?

No faltan, en estas páginas, palabras exigentes: autorregulación, pensamiento crítico, creatividad, agencia, cuidados. Tampoco faltan verbos que movilizan: visibilizar, prevenir, acompañar, emprender, evaluar, transformar. La educación transformadora de la que habla este libro no promete soluciones mágicas; ofrece rutas practicables, evidencia útil y marcos sensatos para ensayar cambios que se puedan sostener en el tiempo.

Este volumen es, en suma, una caja de herramientas y un cuaderno de navegación. Rinde homenaje al trabajo de quienes investigan y enseñan con los pies en el aula y la mirada en el horizonte y nos recuerda que cada política, cada currículo y cada práctica pueden evaluarse con una pregunta simple: ¿mejora esto la vida —el bienestar, el empleo, la igualdad— de quienes aprenden y enseñan?

Si la respuesta es sí, que se extienda. Si la respuesta es todavía no, que estas páginas sirvan de guía para acercarla. Porque la educación, cuando transforma, hace justamente eso: acercar el futuro justo que imaginamos a la experiencia concreta de las personas hoy.

Los Coordinadores

Repositorio Universidad

1

EDUCAR EN IGUALDAD DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL: PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO ALREDEDOR DE LAS MUJERES DEL MAR

Eulalia Agrelo-Costas
Andrea Rivas Pérez

INTRODUCCIÓN

Durante siglos, las mujeres han sido objeto de múltiples formas de violencia por el mero hecho de serlo (Ockrent, 2007) y aún hoy persisten manifestaciones de violencia estructural, cultural y simbólica sobre ellas. En España, más de mil mujeres han sido asesinadas por sus parejas o exparejas (Ministerio de Igualdad, 2024), lo que manifiesta que las dinámicas de poder basadas en el género siguen profundamente arraigadas en las estructuras sociales. Por ello, resulta necesario fomentar la igualdad desde la infancia, con la intención de erradicar los estereotipos de género y contribuir a la construcción de una sociedad más respetuosa (Espinar, 2009).

Comprender las raíces de esta problemática requiere distinguir los conceptos de sexo y género. El sexo es una categoría biológica que permite clasificar a los seres humanos como hembras o machos; por el contrario, el género es una construcción sociocultural que atribuye características emocionales, intelectuales y comportamentales a las personas, en función de si se identifican como hombres o mujeres (Méndez, 2004). La socialización de género desempeña un papel crucial en la configuración de la conducta, ya que es el entorno social el que establece las normas y expectativas que dan lugar a los "estereotipos de género" (Moya, 2023).

En este sentido, Sartelli (2018) subraya la persistencia de estereotipos tradicionales atribuidos a cada género: los hombres se asocian con el poder,

Repositorio Universidad

la agresividad y el espacio público, mientras que las mujeres —como ya advirtió Beauvoir— han sido históricamente relegadas a los roles de madre, esposa y cuidadora. Esta concepción limita su participación en la esfera pública, donde tradicionalmente han ocupado una posición marginal (King et al., 2021). Así, los estereotipos contribuyen al sostenimiento del patriarcado, entendido como un sistema de organización social que privilegia la dominación masculina, mediante una estructura jerárquica, en la que los hombres ostentan el poder y las mujeres ocupan una posición subordinada (Connell, 2005).

Las cuestiones de género no deben abordarse desde una perspectiva privada o individual, sino como un problema de naturaleza social y estructural. Sin duda, la reflexión crítica en torno al género es fundamental para avanzar hacia una sociedad más equitativa (Maldonado et al., 2011). En este proceso, la escuela constituye un espacio privilegiado para visibilizar las desigualdades, promover la coeducación y favorecer el desarrollo integral sin la imposición de roles de género rígidos (Meneses, 2024). En consecuencia, la institución educativa ha de asumir un papel activo en la formación crítica del alumnado, generando contextos de aprendizaje respetuosos e inclusivos en cuanto a los aspectos de género.

Entre las distintas vías para revisar los conflictos de género, destaca la lectura por su capacidad para contribuir a la construcción identitaria desde una perspectiva reflexiva (Sanjuán y Senís, 2017). No obstante, durante tiempo la literatura ha reforzado actitudes sexistas y relaciones de poder asimétricas (Aparicio, 2016), siendo también la literatura infantil partícipe de estas representaciones. Las imágenes y los relatos transmitidos en la infancia inciden en los intereses de la niñez, así como en sus expectativas sobre los roles de género (Carrillo, 2019). Por este motivo, en los últimos años se ha intensificado la revisión crítica del vínculo entre literatura y género (Mateos et al., 2021; Rodríguez et al., 2021). Además, han surgido propuestas literarias alejadas del enfoque androcéntrico, que promueven prácticas lectoras reflexivas (Sanjuán y Ballarín, 2019) y fomentan una construcción igualitaria de la identidad (Gómez-Najarro, 2020).

En este contexto, el álbum ilustrado se erige como una de las formas más representativas de la literatura infantil posmoderna, gracias a la interacción entre palabra, imagen y materialidad (Vouillamoz, 2024). Este formato contribuye al desarrollo de la competencia lingüístico-literaria (Varas, 2025) y al fortalecimiento de la identidad personal (González, 2016), siendo especialmente útil para cuestionar estereotipos de género (León, 2018). Cada vez se publican más álbumes ilustrados comprometidos con la igualdad (Álvarez et al., 2023), cuya dimensión performativa los convierte en herramientas transformadoras.

Repositorio Universidad

Muchos de ellos, mediante su multimodalidad, rompen con los estereotipos tradicionales y ofrecen referencias más inclusivas, invitando a la reflexión crítica sobre la identidad (Fittipaldi y Wong, 2024).

Para alcanzar este potencial transformador, resulta fundamental promover prácticas pedagógicas que estimulen el pensamiento crítico, entendido como una forma racional y reflexiva de tomar decisiones sobre lo que hacemos y creemos (Ennis, 1985). El desarrollo de este pensamiento implica repensar conocimientos, habilidades y valores, que forman parte de las personas (Gaete, 2019), con el propósito de impulsar una ciudadanía activa y reflexiva. El álbum ilustrado constituye un recurso eficaz en este sentido (Ruiz y Molina, 2021), ya que favorece la apertura mental, la flexibilidad cognitiva y la argumentación de ideas (López, 2012). La interacción entre sus lenguajes permite analizar la realidad, cuestionarla críticamente y desarrollar habilidades argumentativas (Tabernero y Colón, 2023), al tiempo que configura narrativas, escenarios y personajes con múltiples perspectivas (Fittipaldi y Wong, 2024).

La lectura mediada de álbumes ilustrados, además, potencia el pensamiento creativo, entendido como la capacidad para identificar problemas, generar ideas y comunicar soluciones novedosas y originales (Dogan et al., 2020). Este tipo de pensamiento se estructura en torno a cuatro dimensiones —la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y la elaboración (Gonzaga, 2022)—, y puede cultivarse desde el ámbito escolar, donde el alumnado tiene la oportunidad de experimentar con diversas ideas y mantener una actitud abierta ante lo nuevo (Varías, 2022).

La conexión entre aprendizaje y creatividad permite un reconocimiento integral de las distintas capacidades humanas (Sandoval et al., 2020), al concebirse la creatividad como una competencia transversal que puede desarrollarse en múltiples contextos pedagógicos (Robinson, 2015). La escuela debe favorecer este pensamiento, ya que contribuye a estimular el pensamiento crítico, la imaginación y las habilidades sociales (Cremades, 2008). En la etapa de 0 a 6 años, la infancia vive inmersa en el juego y la invención, lo que la convierte en un momento óptimo para el desarrollo del pensamiento creativo (Franco y Justo, 2009). Las artes plásticas (Bermeo y Urquina, 2021), junto a la resolución de problemas (Franco y Justo, 2009) y la formulación de preguntas (Waisburd, 2009), pueden convertirse en vías efectivas para abordar conflictos sociales como los de género desde los postulados de la creatividad.

Por todo lo expuesto, este trabajo tiene como finalidad diseñar, implementar y evaluar una intervención didáctica orientada a promover la reflexión crítica y creativa sobre las cuestiones de género, a partir de una selección de

Repositorio Universidad

álbumes ilustrados y una aproximación a la figura de mujeres que desempeñan profesiones vinculadas al mar.

MÉTODO

La metodología de investigación es de corte cualitativo y se lleva a cabo mediante un estudio de caso, centrado en el análisis de una situación educativa específica (Martínez, 2023).

Participantes

Esta experiencia se implementó en un centro educativo público de un pueblo marinero de Galicia. La muestra está integrada por 52 participantes (15 de 3 años, 21 de 4 años y 16 de 5 años), de los cuales 22 eran niñas y 30 niños. La propuesta se desarrolló en el tercer trimestre del curso 2024/2025, con una temporalización aproximada de 3 semanas (6 sesiones por grupo y 1 conjunta).

La participación del alumnado se amparó en el consentimiento informado de las familias, garantizando la confidencialidad y el tratamiento ético de los datos recogidos, según lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales.

Diseño y procedimiento

La intervención *Un mar de mulleres* se integra en el Proyecto piloto de innovación educativa Metodologías activas para el tratamiento de la diversidad de la Universidad de Vigo. A cada una de las aulas participantes se le asignó un centro de interés: aula de 3 años, mujeres conserveras; aula de 4 años, mariscadoras; y aula de 5 años, rederas.

La intervención se diseñó desde la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite generar contextos educativos, en los que priman los procesos de aprendizaje y la obtención de un producto final (Ruiz y Ortega, 2022). Esta metodología alberga potencialidades como el fomento de la autonomía, el aprendizaje significativo y la integración de saberes (García, 2017), además de propiciar el pensamiento crítico y creativo (Castillo et al., 2019; Casado y Checa, 2023).

En el marco del ABP, se optó por las orientaciones de Arias et al. (2009) y Pino-Juste (2019), que se ensamblaron con el programa de Resolución Creativa de Problemas (Moura, 2021), centrado en la respuesta a problemas reales mediante la creatividad (Isaksen et al., 2011). En la Figura 1 se recogen los elementos clave de la intervención.

Repositorio Universidad

TABLA 1. Esquema de las fases da intervención

FASES	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS	INSTRUMENTOS
¿Qué sabemos?	Obtención de ideas previas (Facione, 2007)	Fotografías de mujeres relacionadas con el mar	Guía de observación
¿Qué queremos saber?	Lectura y diálogo alrededor de los álbumes, introducción de las profesiones y establecimiento de los objetivos de la intervención	Obra de partida: *A crebeira Marabillas* (Sendón, 2021)	Guía de observación
		Aula de las conserveras: *As pescadoras* (Ballesteros y Menotti, 2017)	
		Aula de las mariscadoras: *Mamá y el mar* (Ko y Armisén, 2019)	
		Aula de las rederas: *As redes de Inés* (Riveiro y Lorenzo, 2014)	
¿Dónde buscamos la información?	Solicitud de información a las familias mediante un documento de registro	Audios y vídeos con testimonios de las trabajadoras del mar	Registro para las familias
	Indagación sobre el trabajo de estas mujeres, a través de sus testimonios		Guía de observación
¿Qué hacemos con la información?	A partir de las cuestiones abordadas, elaboración del producto final: latas de historias (conserveras), libro-acordeón (mariscadoras) y caja de investigación (rederas)	Material de los productos y objetos del mar	Guía de observación
	Montaje de la instalación conjunta		
¿Qué aprendemos?	Exposición comentada de los productos a otras aulas	Productos finales	Rúbricas
	Envío de los resultados a otros centros educativos		

Repositorio Universidad

Instrumentos y medidas

Las técnicas seleccionadas fueron la observación participante y el análisis de producción del alumnado (Munarriz, 1992), empleándose los siguientes instrumentos:

- *Guía de observación.* Se elaboró a partir de las habilidades establecidas por Facione (2007) sobre el pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Esta guía permite recoger las respuestas orales, así como las actitudes y reacciones del alumnado sobre las cuestiones de género abordadas durante la intervención.
- *Rúbricas de evaluación.* Las dimensiones de la rúbrica de pensamiento crítico también se fundamentan en las habilidades de Facione (2007), mientras que las del pensamiento creativo se inspiran en Gonzaga (2022), siendo sus categorías: fluidez de ideas, originalidad, flexibilidad, confianza, composición y diseño, multimodalidad, y uso de materiales y técnicas. Se evaluaron con una escala de 4 niveles: *Excelente* (4), *Bueno* (3), *Satisfactorio* (2) y *Mejorable* (1).

RESULTADOS

Pensamiento crítico e igualdad de género

Aula Conserveras (3 años)

En la sesión de ideas previas, el alumnado mostró dificultades para identificar los componentes de las fotografías de las trabajadoras del mar. Señaló que las personas de las imágenes "están haciendo quesos" y "son chicos". No obstante, reconoció que "hacen trabajos distintos", aunque no encontró ningún vínculo entre ellos, ni fue capaz de establecer ningún nexo causal significativo: "las mulleres cogen pescado y después lo comen". Asimismo, no deja aflorar un atisbo mínimo de juicio crítico, al afirmar que "su trabajo es muy divertido", y concluye que "hablando" se podrían dar a conocer sus quehaceres.

Tras la lectura dialogada del álbum *As pescadoras,* la recogida de información sobre las conserveras y la elaboración de las latas de historias, el grupo afirmó que las mujeres "son fuertes" y "trabajadoras", diferenciando que "unas van a la fábrica y otras no". También es de valorizar que "nos ayudan, porque cogen marisco" y "meten el atún en las latas".

En relación con las profesiones que pueden ejercer las mujeres, destacó que "pueden ir a la fábrica", "trabajar en el mar" y "hacer muchas cosas". Sin

Repositorio Universidad

embargo, continuó afirmando que se sienten "contentas" y que "hablando" es posible darlas a conocer.

Por tanto, puede afirmarse que, partiendo de una fase inicial caracterizada por interpretaciones imprecisas e intentos de análisis muy básicos, se observa una evolución hacia una interpretación más ajustada y un pensamiento relacional más claro. No obstante, las inferencias continúan siendo sencillas y las explicaciones aún resultan incipientes. Además, no se aprecia la presencia de procesos de evaluación ni de autorregulación de forma autónoma.

Aula Mariscadoras (4 años)

Al inicio de la intervención, el grupo describió a las mujeres como "fuertes" y "trabajadoras", y dedujo que "unas hacen una cosa y otras, otra", aunque "todas trabajan en el mar". Asimismo, valoró su influencia en la vida de las personas, señalando que "si las redes están agujereadas, los peces escapan". También emergieron diversas ideas sobre los sentimientos que estas mujeres experimentan en su jornada laboral: algunos participantes afirmaron que "deben estar contentas", mientras que otros indicaron que "necesitan descansar". Finalmente, el grupo expresó que "contándoselo a otras personas" sería posible darles visibilidad social.

Después de la lectura dialógica de *Mamá y el mar,* el tratamiento de la información y el proceso de creación del libro-acordeón, el alumnado identificó a las mujeres como "rederas, conserveras y mariscadoras", calificándolas como "muy fuertes" y "valientes". Aportó descripciones específicas sobre sus tareas, al indicar que "las mariscadoras cogen almejas y mejillones" y que "las otras hacen otras cosas, como estar en la fábrica". Reconoció y valoró su labor con diferentes afirmaciones: "ayudan a los barcos", "nos dan comida" y "encuentran cosas en la playa"; al tiempo que señaló la dureza del trabajo: "no es un trabajo fácil", ya que "se mojan cuando llueve".

Por su parte, el grupo manifestó diferentes formas de valorizar estas profesiones, a través del "libro de las mariscadoras" y "contándolo a la familia", como medios de difusión. Finalmente, expresó una visión amplia y no estereotipada del papel de las mujeres en el ámbito laboral, al destacar que "las mujeres pueden trabajar mucho", "pueden trabajar en el súper, en el hospital o en el mar" y "pueden hacer muchas cosas".

Puede afirmarse que el alumnado pasó de una comprensión general a una interpretación más precisa de las profesiones, acompañada de un análisis diferenciado de las tareas y de su impacto social. En relación con la habilidad de la inferencia, las deducciones iniciales basadas en estereotipos fueron reemplazadas por conclusiones más razonadas y contextualizadas.

Repositorio Universidad

Del mismo modo, las explicaciones vagas dieron paso a argumentaciones más concretas, fundamentadas en la experiencia. Pese a que la autorregulación no se expresa de manera explícita, se aprecian indicios de un proceso reflexivo favorecido por la intervención educativa. Sin embargo, la habilidad de evaluación aún no se manifiesta con claridad.

Aula Rederas (5 años)

Al inicio, el grupo describió a las mujeres como "fuertes", "inteligentes" y "cansadas", señalando que "todas trabajan en el mar", aunque "realizan tareas diferentes". Asimismo, argumentó que su actividad laboral beneficia a la comunidad, dado que "comemos mucho pescado" y "los barcos necesitan redes para pescar". En relación con las emociones, predominaron respuestas como "seguro que son felices" y "trabajan durante todo el día y están cansadas". Por último, el grupo consideró que su labor profesional podría visibilizarse "poniendo carteles" y "enseñando fotos".

Terminada la experiencia de aula alrededor de la lectura de *As redeiras de Inés,* el diálogo reflexivo y la creación de la caja de investigación, caracterizó a las mujeres como "fuertes y valientes, pero a veces están cansadas", además de diferenciar sus 3 profesiones: "hacen trabajos distintos" y "están en sitios distintos". También explicó que "nos dan comida", "encuentran tesoros como sucedía en *A crebeira Marabillas"* y "ayudan a los barcos".

No obstante, advirtió que "a veces están cansadas" y "no les gusta el frío", aunque que "por lo menos pueden estar con su familia por las tardes". Sobre la divulgación de su trabajo, se registraron respuestas como "usando nuestra caja" y "con la exposición". En relación con las profesiones que pueden ejercer las mujeres, contestó: "pueden hacer muchos trabajos", "ir a la fábrica" y "coser la ropa o las redes".

Estas respuestas evidencian que el alumnado interpreta con precisión los roles desempeñados por las mujeres en el sector del mar, así como en su contexto social y familiar. Asimismo, demuestra competencia en el análisis funcional de sus tareas, estableciendo relaciones con necesidades sociales concretas, aunque sin alcanzar un nivel elevado de interrelación conceptual. Las inferencias son adecuadas y comienzan a incorporar distintas perspectivas, a la vez que las explicaciones sobre la función social de su labor y las formas de reconocimiento son más concretas. La evaluación es positiva, si bien carece de una justificación sólida; y la autorregulación, aún implícita, vislumbra una reformulación incipiente del pensamiento inicial.

Esta progresión de los 3 grupos con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, siendo este superior en el alumnado de mayor edad, lo corroboran también los resultados de la rúbrica (Facione, 2007) recogidos en la Tabla 2.

Repositorio Universidad

TABLA 2. Resultados de la rúbrica en relación al pensamiento crítico

AULA	MEDIA GLOBAL	EXCELENTE	BUENO	SATISFACTORIO	MEJORABLE
Conserveras	15,06	6,66%	26,66%	60%	6,66%
Mariscadoras	17,04	19,04%	52,38%	28,57%	0%
Rederas	18,87	31,25%	50%	12,5%	6,25%

El aula Conserveras presenta la media más baja (15,06), con una predominancia de alumnado en el nivel satisfactorio (60%). Esto indica que hay un notable margen de mejora, especialmente en comparación con los otros grupos. La media aumenta en el aula Mariscadoras (17,04), donde la mayor parte de los participantes alcanzó un buen nivel (52,38%); y también en el aula de Rederas, en la que la media es más alta (18,87) y sigue predominando un buen nivel (50%).

Esta comparativa evidencia que las aulas de Mariscadoras y Rederas superan al aula Conserveras, lo que se relaciona con la edad menor del alumnado y la presencia en el aula de dinámicas menos expuestas al diálogo, la reflexión y la resolución de problemas.

Pensamiento creativo e igualdad de género

Aula Conserveras (3 años)

El alumnado mostró un alto grado de implicación en la elaboración de su producto creativo, consistente en una bandeja con latas de conserva, que contenían en su interior un registro textual orientado a reflexionar sobre cuestiones de género desde una perspectiva crítica. En dicho registro, cada niño y niña ilustró a una mujer conservera conocida por su familia, acompañando la imagen con su nombre y una palabra que la definiera. Los diseños se caracterizan por la variedad de colores y formas, sin presencia de estereotipos de género, y destacan términos como "fuerte" y "valiente", seleccionados por el propio alumnado y transcritos por la docente.

Cabe destacar que el alumnado mostró una notable fluidez creativa y elaboró producciones originales acordes con su estadio psicoevolutivo. Si bien se observaron dificultades en la flexibilidad cognitiva y en la adopción de otras perspectivas, estas fueron superadas progresivamente gracias a la mediación docente. La participación en el proceso de diseño fue activa y segura, con especial interés por el uso de témperas y elementos adhesivos, predominando el dibujo como forma principal de expresión.

En la exposición final, el grupo requirió apoyo para la intervención oral, lo que refleja que está en una etapa de desarrollo del lenguaje, así como en una progresión de la incorporación de normas y roles sociales.

Repositorio Universidad

FIGURA 1. Latas de historias



FIGURA 2. Registros sobre las conserveras



Aula Mariscadoras (4 años)

Los participantes mostraron una actitud de curiosidad y motivación ante el formato del producto final: un libro-acordeón, concebido como punto de partida para seguir profundizando y generando respuestas propias en torno a las cuestiones de género. El soporte se elaboró con cartón rígido y cartulina, e incluía en su interior registros informativos sobre las mariscadoras investigadas por el alumnado. Cada registro recogía el nombre de la mujer, una ilustración y una frase que destacaba la relevancia de su profesión.

Ante el mayor nivel de competencia lingüística del grupo, el proceso se desarrolló de forma autónoma. Algunas de las expresiones escritas fueron: "da comida", "conciliar" o "coger marisco". Como en la experiencia del aula Conserveras, no se detectaron estereotipos ni en las imágenes ni en los textos producidos, lo que plasma el desarrollo de una mirada realista y respetuosa hacia el género.

Repositorio Universidad

Cabe destacar el avance observado en la fluidez de ideas y en la autonomía creativa del grupo. Las representaciones de las mariscadoras fueron originales, flexibles y seguras, lo que se refleja en detalles como el diseño de la ropa, los utensilios representados o la tonalidad de la piel. El proceso creativo fue activo y propositivo, con especial interés por el uso de materiales como la cartulina y los rotuladores. En la exposición final, los participantes se expresaron oralmente con el apoyo visual de sus creaciones, siendo mínima la intervención de la docente.

Por lo tanto, se constata que el alumnado está en una fase receptiva a experiencias motivadoras, a través de la expresión artística y la construcción de valores sociales.

FIGURA 3. Libro-acordeón



FIGURA 4. Registros de las mariscadoras



Repositorio Universidad

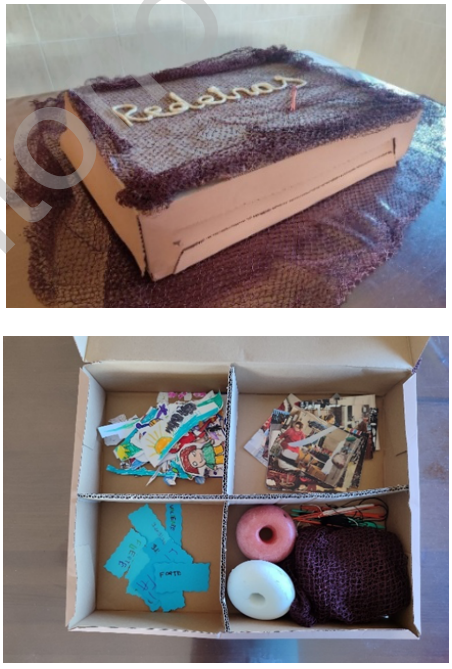
Aula Rederas (5 años)

La elaboración de la caja de investigación sobre las mujeres rederas resultó sumamente atractiva para un alumnado, que generó producciones de un mayor nivel de profundidad y coherencia sobre la temática central. Su producto creativo se compone de una caja de cartón dividida en 4 segmentos, en la que se integran dibujos de las rederas, fotografías, utensilios y términos caracterizadores. Las representaciones de las mujeres son minuciosas y apartadas de estereotipos, además de complementarse con diferentes útiles. Primaron palabras como "fuertes", "trabajadoras" y "cansadas", escritas por el alumnado de un modo autónomo.

El grupo demostró una fluidez notable en las ideas, con propuestas creativas y materiales reales recogidos por el propio alumnado. El proceso fue dinámico y original, empleándose diversos recursos plásticos con confianza y criterios razonados. La exposición multimodal fue autónoma y completa, por medio de la combinación de texto, imágenes, objetos etc., además de realizarse la presentación oral sin ayuda por parte de la docente.

Por consiguiente, el alumnado avanza hacia formas de pensamiento más autónomas, flexibles y críticas, propias de un estadio en el que se afianzan tanto la creatividad simbólica como la conciencia social y de género.

FIGURA 5. Caja de investigación



Repositorio Universidad

FIGURA 6. Instalación creada en el centro



Tras el análisis de estos productos, se comprueba una mejora progresiva en el uso de los materiales, las capacidades expresivas y el diseño de los recursos, sobre todo en los grupos de mayor edad. Estos datos se corroboran con los resultados de la Tabla 3, que parten de la rúbrica sobre el pensamiento crítico inspirada en Gonzaga (2022).

TABLA 3. Resultados de la rúbrica en relación al pensamiento creativo

AULA	MEDIA GLOBAL	EXCELENTE	BUENO	SATISFACTORIO	MEJORABLE
Conserveras	18,26	13,33%	40%	40%	6,66%
Mariscadoras	21,71	28,57%	47,61%	23,80%	0%
Rederas	21,87	43,75%	43,75%	6,25%	6,25%

El aula Conserveras arroja, de nuevo, la media más baja (18,26), además de predominar las puntuaciones del nivel bueno (40%) y satisfactorio (40%). En el aula Mariscadoras, la media asciende (21,71), de igual modo que el alumnado situado en el nivel bueno (47,61%). Se comprueba un ligero ascenso de la media en el aula Rederas (21,87), confluyendo el número de participantes en el nivel excelente (43,75%) y bueno (43,75%).

De este modo, el aula Rederas manifiesta un desarrollo más alto en cuanto al pensamiento creativo, seguido de cerca por el aula Mariscadoras. En contraste, el aula Conserveras se sitúa por debajo, con menor porcentaje de

Repositorio Universidad

alumnado en niveles superiores. Este patrón coincide, en buena medida, con los resultados del pensamiento crítico, lo que podría sugerir factores comunes como el mayor grado de madurez del alumnado y la participación en procesos de aprendizaje más colaborativos y reflexivos en el aula.

En su conjunto, los resultados revelan una correlación positiva entre el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, se concluye que esta propuesta fue significativa para promover la reflexión y dar respuesta a las cuestiones de género, a partir de la conexión con el entorno próximo y con las profesiones del mar realizadas por mujeres. La experiencia favoreció el desarrollo del pensamiento crítico en torno a la temática central mediante la aplicación de las habilidades recogidas por Facione (2007), así como del pensamiento creativo, al trabajar diferentes dimensiones asociadas a la expresión plástica (Gonzaga, 2022). Ambas capacidades confluyeron en un proceso de formación de personas más reflexivas, sensibles y propositivas ante la problemática abordada.

Cabe destacar que los resultados fueron más positivos en las aulas de cursos superiores, lo que se relaciona con la mayor edad, nivel madurativo y bagaje de aprendizajes del alumnado (Abelairas et al., 2016), desde metodologías más participativas que fomentan la revisión, la exploración y la expresión más personal.

La selección literaria, escogida desde una perspectiva coeducativa (González y Rodríguez, 2020), resultó eficaz para abordar el binomio mar-mujer. El álbum ilustrado facilitó el cuestionamiento de la realidad (Tabernero y Colón, 2023), la representación de tres profesiones distintas (Lozano y Rubio, 2024) y la deconstrucción de estereotipos de género, a través de la ilustración de mujeres alejadas de los modelos femeninos convencionales (Salido y Salido, 2021).

Asimismo, el uso de fotografías, la formulación de preguntas y el diálogo generado en el aula contribuyeron al desarrollo del pensamiento crítico, estimulando la flexibilidad cognitiva y la argumentación de juicios (López, 2012). Todo ello evidenció una evolución significativa en la capacidad de análisis y reflexión del alumnado.

El pensamiento creativo resultó también clave en el proceso, afianzando habilidades propias del pensamiento crítico. El aula de las Conserveras (3 años) mostró avances en la identificación de las profesiones y en la valoración del trabajo femenino, aunque sin llegar a un análisis crítico. El grupo de las Mariscadoras (4 años) expresó una comprensión más elaborada, tanto funcional como emocional, del trabajo de las mujeres, mientras que el de las Rederas (5

Repositorio Universidad

años) reveló una mayor capacidad reflexiva, empatía y representación consciente de las profesiones.

Estos logros se alcanzaron con la búsqueda de información, el análisis de los contenidos y la elaboración de productos diferentes, con originalidad, flexibilidad, fluidez y creatividad (Gonzaga, 2022). En este sentido, las artes plásticas demostraron ser un vehículo eficaz para explorar modos diversos de expresión y construir ideas con potencial transformador (Bermeo y Urquina, 2021).

Asimismo, se confirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) resulta adecuado para construir aprendizajes significativos (García, 2017), elaborar productos auténticos (Ruiz y Ortega, 2022) y fomentar tanto el pensamiento crítico como el creativo (Castillo et al., 2019; Casado y Checa, 2023). Las distintas fases de la intervención permitieron conectar los saberes con el contexto próximo (Pino-Juste, 2019) y abordar las cuestiones de género desde una óptica reflexiva y creativa (Isaksen et al., 2011), por lo que la aplicación del enfoque Resolución Creativa de Problemas se valora muy positivamente.

A la vista de estas conclusiones, se puede afirmar que es posible trabajar las cuestiones de género en Educación Infantil, a la vez que se promueve el pensamiento crítico y creativo, contribuyendo así a la construcción del pensamiento complejo. No obstante, este trabajo presenta ciertas limitaciones, como la reducida duración temporal de la intervención, que sería preciso ampliar para observar sus efectos a largo plazo.

Además, se desarrolló en un contexto sociocultural vinculado al medio marinero, por lo que sería de interés contrastar los resultados en otras realidades. Pese a estas limitaciones, se estima que la visión del alumnado sobre las mujeres será más reflexiva y orientada hacia la transformación social y la equidad real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abelairas, C., Silva, R., Barcala, R., Estraviz, P., y Dosil, J. (2016). Consecuencias de la diferencia de edad en el aula. *Estudios Pedagógicos*, *42*(1), 7-16. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100001

Álvarez, E., Mateo, B., y Fernández, M. C. (2023). Lecturas no ficcionales para una formación en igualdad: visibilizar, empoderar y coeducar. *Revista Colombiana de Educación*, *89*, 275-297. https://doi.org/10.17227/rce.num89-17432

Aparicio, I. (2016). La influencia de la educación literaria en la identidad de género: una propuesta educativa. *Opción*, *2*(10), 36-53.

Arias, A., Arias, D., Navaza, M. V., y Rial, M. D. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria*. Xunta de Galicia.

Ballesteros, X., y Menotti, N. (2017). *As pescadoras*. Kalandraka Editora.

Repositorio Universidad

Bermeo, E. L., y Urquina, L. S. (2021). Pensamiento creativo: un estudio desde las artes plásticas. *Revista UNIMAR, 39*(2), 171-174. https://doi.org/10.31948Rev.unimar/unimar39-2-art8

Carrillo, M. E. (2019). Didáctica de la literatura infantil y juvenil violeta. Crítica literaria feminista y coeducación. En A. Selma (Coord.), *Retos en materia de igualdad de género en el Siglo XXI: Un análisis multidisciplinar* (pp. 61-65). Dykinson.

Casado, R., y Checa, M. (2023). Creatividad, pensamiento crítico y trabajo en equipo en Educación Primaria: un enfoque interdisciplinar a través de proyectos STEAM. *Revista Complutense de Educación*, *34*(3), 629-640. https://dx.doi.org/10.5209/rced.79861

Castillo, N. A., Celis, Z. L., Gómez, S. R., y Agudelo, J. E. (2019). Alcances y limitaciones del aprendizaje por proyectos para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia, 21,* 17-29. https://doi.org/10.19053/0120-7105eyc.2018.21.e9370

Connell, R. (2005). *Masculinities.* University of California.

Cremades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, *12,* 1-14.

Dogan, N., Manassero, M. A., y Vázquez, Á. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis*, *48*, 163-180. https://doi.org/10.17227/ted.num48-10926

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, *43*(2), pp. 44-48.

Espinar, E. (2009). Infancia y socialización: estereotipos de género. *Revista Padres y Maestros*, *326*, 17-21.

Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, *23*(56), 1-22.

Fittipaldi, M., y Wong, L. M. (2024). Género y diversidad en la literatura infantil: análisis de las representaciones de género en un corpus de álbumes. En M. Castellano-Sanz, R. Domene-Benito y A. Reyes-Torres (Eds.). *Didàctica de la literatura a través de l´àlbum il·lustrat* (pp. 75-96). Tirant Humanidades.

Franco, C., y Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, *49*(3), 1-11.

Gaete, M. (2019). La enseñanza de la filosofía como lucha por el pensamiento. *Revista de Filosofía*, *76*, 263-267.

García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas.* Litera.

Repositorio Universidad

Gómez-Najarro, J. (2020). Children's Intersecting Identities Matter: Beyond Rabbits and Princesses in the Common Core Book Exemplars. *Children's Literature in Education*, *51*, 392-410. https://doi.org/10.1007/s10583-019-09390-9

Gonzaga, R. C. (2022). Pensamiento creativo: una estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Hacedor, 6*(1), 80-91. https://portal.amelica.org/ameli/journal/580/5803520009/5803520009.pdf

González, E. M., y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *36*, 125-138.

González, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione y Insegnamento*, *14*(2), 57-68.

Isaksen, S. G., Dorval, K. B., y Treffinger, D. J. (2011). *Creative approaches to problem solving: A framework for innovation and change*. Sage Publications.

King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J., y Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood, 46*(2), 112-125. https://doi.org/10.1177/1836939121999849

Ko, H., y Armisén, E. (2019). *Mamá y el mar*. Principal de los Libros.

León, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur, 10*(2), 347-362. https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/450/513

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, *22*, 41-60.

Lozano, G. G., y Rubio, R. (2024). La literatura infantil y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de edad preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 7580-7598. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10088

Maldonado, V. E., Camacaro, M. C., y Torres, L. M. (2011). Construcciones subjetivas sobre la violencia de género. Aportes para la prevención del problema. *Enfermería Global*, *10*(3), 346-358.

Martínez, I. (2023). Metodología cualitativa. En J. Quintanal y J. C. Sánchez (Coord.), *Métodos y diseños de investigación en contextos socioeducativos* (pp. 133-159). CCS.

Mateos, B., Álvarez, E., y Alejaldre-Biel, L. (2021). Cambiar el cuento: inclusión educativa e igualdad de género en la literatura infantil y juvenil contemporánea. En T. Sola, S. Alonso, M. G. Fernández y J. C. de la Cruz-Campos (Coord.), *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 1204-1212). Dykinson.

Méndez, N. (2004). Un acercamiento al cuento infantil desde la perspectiva de género. Estereotipos en el cuento infantil. *Revista Electrónica Educare*, *7*, 127-140.

Meneses, M. A. (2024). La escuela como dispositivo de reproducción de estereotipos de género: experiencia de cambio educativo en busca de la igualdad de género. *RIED*, *2*(1), 98-110. https://doi.org/10.5281/zenodo.11510797

Reposición Universidad

Ministerio de Igualdad (2024). *Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas. Datos provisionales.* https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/VMortales_2024_12_30.pdf

Moura de Carvalho, T. de C., Fleith, D. de S., y Almeida, L. da S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, *17*(1), 164-187. https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9

Moya, I. (2023). Estereotipos de género en Educación Infantil: un estudio de caso en España. *Linhas Críticas, 29,* e50583. https://doi.org/10.26512/lc29202350583

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J. M. Muñoz y E. Abalde (Coord.), *Metodología educativa I* (pp. 101-116). Universidade da Coruña.

Ockrent, C. (2007). *O libro negro da condição das mulheres*. Temas e debates.

Pino-Juste, M. (2019). Metodologías activas como clave en los procesos de innovación en la escuela. En M. A. Santos, A. Valle y M. Lorenzo (Ed.), *Éxito Educativo: Claves de Construcción y Desarrollo* (pp. 129-150). Editorial Tirant lo Blanch.

Riveiro, E., y Lorenzo, F. (2014). *As redes de Inés*. Edicións Xerais.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas.* Grijalbo.

Rodríguez, L., García, M., y Miranda, M. (2021). La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25*(1), 87-107. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623

Ruiz, D., y Ortega, D. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *Revista Internacional de Humanidades, 14*(6), 2-14. https://www.researchgate.net/publication/366460667_El_aprendizaje_basado_en_proyectos_una_revision_sistematica_de_la_literatura_2015-2022

Ruiz, L., y Molina, S. (2021). The picturebook as a promoter of critical thinking in Primary Education: a tool for its analysis. *ISL*, *16*, 51-74.

Salido, J. V., y Salido, P. V. (2021). Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo, 34,* 15-48. https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/4064

Sandoval, E., Toro, S., Poblete, C., y Moreno, A. (2020). Implicaciones socioeducativas de la creatividad a partir de la mediación pedagógica: una revisión crítica. *Estudios Pedagógicos, 46*(1), 383-397. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383

Sanjuán, M., y Ballarín, M. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. *Ondina*, *3*, 105-140.

Sanjuán, M., y Senís, J. (2017). Literatura e identidad. *Álabe*, *15*, 105-140. https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.2

Repositorio Universidad

Sartelli, S. L. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. Derecho y Ciencias Sociales, 18, 199-218. https://doi.org/10.24215/18522971e032

Sendón, O. (2021). *A crebeira Marabillas*. Edicións Xerais.

Tabernero, R., y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED*, *75*(23), 1-26. https://dx.doi.org/10.6018/red.545111

Varas, J. C. (2025). La formación de la competencia literaria y el álbum ilustrado. En S. Gala (Coord.), *Álbum ilustrado: desarrollo del lenguaje y educación literaria en la primera infancia* (pp. 9-28). Dykinson.

Varías, I. (2022). Estrategias de pensamiento creativo en las aulas de educación primaria. *Revista Innova Educación, 4*(1), 39-50. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.003

Vouillamoz-Pajaro, N. (2024). Intertextualidad y literatura infantil. El diálogo entre textos en el estudio del álbum ilustrado. *Ocnos, 23*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.466

Waisburd, G. (2009). Pensamiento creativo e innovación. *Revista Digital Universitaria*, *10*(12), 1-9.

Repositorio Universidad

2.

MENSAJES DE SENSIBILIZACIÓN CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA: EL 25-N EN REDES SOCIALES

Anna Amorós-Pons
Silvia Alende-Castro

INTRODUCCIÓN

Cada año, el 25 de Noviembre tiene lugar a nivel mundial la celebración del *Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Esta efeméride se celebra oficialmente desde el año 1999, un acto aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU), siendo este el máximo organismo de la ONU (Organización de las Naciones Unidas).

Para este día se organizan campañas de carácter gubernamental, de asociaciones, instituciones, empresas, etc., que promulga la difusión de este evento. Esta comunicación publicitaria se realiza a través de los medios tradicionales (prensa, radio, televisión, vallado, cartel, *mupi*, etc.) y de los nuevos medios (*social media*), recurriendo a distintos soportes (impresos, audiovisuales, digitales, interactivos, etc.). Esta efeméride cada vez cobra mayor relevancia en las plataformas sociales (Facebook, Instagram, Telegram, TikTok, WhatsApp, X [Twitter], YouTube, etc.) como medios para visibilizar estas campañas, convirtiéndose también al mismo tiempo en medios donde activar acciones de comunicación social, de concienciación y de denuncia (Amorós *et al.*, 2022).

Teniendo esto en cuenta, la penetración y, sobre todo, la rápida expansión de las plataformas hacia finales de la primera década del siglo XXI, hace que en este contexto tecnológico digital actual las redes sociales (RR. SS.) tengan un gran poder comunicativo. Su gran valor reside en la capacidad de rapidez, retroalimentación e interacción de información y de comunicación publicitaria, donde se pone de manifiesto una problemática social presente en la agenda política de gobiernos, países y foros relevantes, como el Convenio de Estambul, Consejo de Europa, CEDAW (Convención para la Eliminación de todas las Formas de

Repositorio Universidad

Discriminación contra la Mujer), GREVIO (Grupo de Expertos en la lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica), UN-Women, etc.

En este contexto digital, el activismo social alcanza un gran protagonismo para visibilizar situaciones de violencia de género y para favorecer la movilización feminista (ciberactivismo, ciberfeminismo, *hashtivismo*, etc.), tal y como recogen estudios previos sobre la materia (Datiri, 2020; Dixon, 2024; Özşenler, 2021; Sádaba y Barranquero, 2019; Tarullo y García, 2020). El objeto de estudio de esta aportación se centra en dar a conocer los resultados de una investigación sobre el contenido de mensajes de sensibilización difundidos por los gobiernos de las diecisiete comunidades autónomas y las dos Ciudades Autónomas que configuran el Estado español a través de las RR. SS., de cara a celebrar esta efeméride el día 25 de Noviembre de 2024.

Aunque hay investigaciones realizadas previamente sobre violencia de género, abordadas desde distintas disciplinas y enfoques (Amorós-Pons *et al.* 2022a y 2022b; Camarero y Marcos, 2012; Fernández, 2014; Molina *et al.*, 2018; Rodríguez-López y Robles-Álvarez, 2016; etc.), no se hallan aportaciones de la naturaleza que se aborda en esta contribución pues, al ser tan específico el caso de estudio, contribuye a ampliar la literatura sobre el tema.

Estado de la cuestión

El reconocimiento del 25 de Noviembre como *Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* tuvo previamente una serie de antecedentes normativos sociales. Con una retrospectiva panorámica se halla el origen de promulgar esta efeméride en el "Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe", celebrado en la ciudad colombiana de Bogotá en 1981, en memoria de las hermanas Mirabal asesinadas por orden del dictador Rafael Trujillo en República Dominicana en 1960, por oponerse a su régimen dictatorial (Mujeres Bacanas, 2023).

A partir de este momento surgen nuevas acciones como la "Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer" (ONU, 1979), la campaña internacional "16 Días de Activismo Contra la Violencia de Género" (1991) y, dos años después, la Asamblea General aprobaba la "Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer" (ONU, 1993). Pero, fue a finales del siglo XX cuando se declaraba el 25 de Noviembre como el "Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer" (ONU, 1999). En España, país donde se realiza la investigación, están las "Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género" del Gobierno de España (BOE-A-2004-21760).

También la Constitución española de 1978 (BOE-A-1978-31229) aunque no contempla en su articulado menciones específicas a la violencia contra la mujer, sí

Repositorio Universidad

se hallan dos artículos que aluden implícitamente. Uno de ellos es el de la igualdad ante la ley, prohibiendo la discriminación por sexo (artículo 14) y, el otro, es el derecho a la integridad física y moral, protegiendo a todas las personas (artículo 15).

Ahora bien, como marco general de matriz normativo que englobaría a todas ellas hay que mencionar la "Declaración Universal de Derechos Humanos" (ONU, 1948). Para las Naciones Unidas, la violencia de género o contra las mujeres son los:

> actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas debido a su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas. El término se utiliza principalmente para subrayar el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. (ONU, 2023).

Al mismo tiempo, la ONU reconoce distintas tipologías de violencia ejercida contra la mujer que van desde la intimidación, la coerción, el acoso hasta la amenaza de tipo físico, manipulación psicológica, presión y chantaje económico, agresión sexual, vicaria, filicidio, asesinato, etc. Y, además, esta violencia puede manifestarse de múltiples formas como violencia doméstica, de pareja, sexual, mutilación genital femenina, matrimonio infantil, ciberacoso, feminicidio, etc. (ONU, 2023).

El marco de la efeméride *25 de Noviembre* sirve para amplificar a nivel mundial la concienciación en la sociedad sobre la violencia de género, contra la mujer y las niñas, y poder impulsar acciones integrales para su erradicación.

Contexto

El estudio se enmarca en un contexto social en que se registraba en España un notable número de casos de violencia de género, situándose la cifra en el año 2024, en 544 denuncias al día y más de 500 mujeres víctimas de estos delitos (Poder Judicial, 2025). Según el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, entre enero y noviembre del año 2024 —mes en que se celebra esta efeméride—, se produjeron cuarenta y tres asesinatos de mujeres por violencia de género y acababa el año con cuarenta y ocho mujeres (Secretaría de Estado de Igualdad) y nueve menores asesinados por crímenes machistas (El País, 2025).

Un análisis más detallado por las Comunidades y ciudades autónomas (Ministerio de Igualdad, 2025) pone de manifiesto que las cifras más elevadas de mujeres asesinadas por violencia de género en el año 2024 se registran en las comunidades autónomas (CC. AA.) de Andalucía (con 10 casos) y Catalunya (12), seguido de Comunitat Valenciana (7), Galicia (5), Comunidad de Madrid (4); mientras que el País Vasco, Castilla-La Mancha y Castilla y León registraban menos casos (2 en cada Comunidad) y Aragón, Baleares, Murcia y La Rioja (1 caso en cada una).

Repositorio Universidad

En cambio, en siete comunidades (Asturias, Canarias, Cantabria, Extremadura, Navarra, Ceuta y Melilla) no se contabilizó ningún caso el año pasado.

En este contexto, los gobiernos autonómicos diseñaron campañas publicitarias de promoción de la efeméride *25 de Noviembre-Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* para ser distribuidas por los *mass media* y, especialmente, por las redes sociales. Campañas cuyos eslóganes referenciaban mensajes con matices comunicacionales distintos, bien sean de prevención, detección, denuncia, solidaridad, sensibilización, etc., (Molina *et al.*, 2018), y con una finalidad también diferente (de carácter informativo, educativo, pedagógico, activista, etc.).

De esta manera, surgieron eslóganes como *Vidas que cambian vidas* (en Andalucía); *En tu entorno pasa, ¿vas a dejar que continúe?* (Aragón); *58 mujeres asesinadas por su pareja o expareja en 2023* (Cantabria); *Que la única cifra sea cero* (Castilla-La Mancha); *Rompe el silencio* (Castilla y León); *El silenci és violència* (Catalunya); *Haz visible lo invisible* (Ciudad de Melilla); *Para hacer algo con una tía sí tengo que respetar su libertad* (Comunidad Foral de Navarra); *Alza la voz para que se las escuche a ellas* (Extremadura); *É machismo con todas as letras* (Galicia); *Prou violències cap a les dones* (Baleares); *A veces el monstruo está cerca* (Canarias); *Tu vida nos importa, no estás sola* (La Rioja); *Negar la violencia machista es una forma de apoyarla. Unámonos para pararla* (País Vasco); *Rompiendo el silencio* (Principado de Asturias); *Un vínculo es seguro y fuerte con la confianza* (Región de Murcia), etc.

MÉTODO

Objeto de estudio

Cuando se trata de analizar la visibilidad de la efeméride *Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* en las redes sociales, el aspecto esencial del asunto lo situamos en su contenido sustancial; o sea ¿cuál ha sido su presencia informativa y qué interactividad ha habido el *25 de Noviembre* en los *social media*?

Para abordar esta cuestión se centra el objeto de estudio en el contenido de mensajes de sensibilización difundidos por los gobiernos de las diecisiete comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas que configuran el Estado español a través de las RR. SS., de cara a celebrar esta efeméride el día 25 de Noviembre de 2024.

Diseño y procedimiento

Para desarrollar el estudio, se aplica como metodología la investigación exploratoria (Vilches *et al.*, 2011), tanto para realizar una revisión panorámica

Repositorio Universidad

de la literatura sobre el tema como para la observación de los portales-web de los gobiernos autonómicos y la interactividad de las redes sociales en este tema. En cuanto a la búsqueda de referencias bibliográficas se han utilizado distintos buscadores (Google Académico, WorldWideScience, etc.), donde se consultaron diferentes materiales (legislación, datos y estadísticas oficiales de violencia machista, artículos, monografías, etc.), a través de distintas bases de datos y repositorios (Dialnet, Rebium, Investigo, Scopus, Web of Science, etc.). Para rastrear la información se utilizaron palabras clave que se combinaron entre ellas (violencia de género, 25-Noviembre, campaña/mensaje publicitario, comunidades autonómicas, redes sociales, Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, etc.).

Para la observación exploratoria en los *social media*, se optó por seleccionar dos de las redes sociales más relevantes, por lo que se eligió entre ellas a Instagram y a X (Twitter). Esta selección viene motivada por que la primera es la favorita de los usuarios por el tratamiento en las imágenes y los vídeos (IAB Spain, 2025); y, la segunda, por ser una plataforma de soporte para la comunicación en tiempo real (Meunier Rosas, 2012).

Paralelamente, se realizó una observación exploratoria a las cuentas oficiales de los gobiernos de las comunidades y ciudades autónomas de España en Instagram y X. La jornada para ejecutar el análisis fue el mismo día de celebración de la efeméride, el lunes 25 de Noviembre de 2024.

De cara a la realización del análisis se diseñaron unas fichas metodológicas para clasificar temáticamente la información que se recopilase: Ficha 1. *Identificación* (recopila información de las comunidades autónomas, ciudades autónomas, datos y estadísticas de violencia de género, etc.); Ficha 2. *Difusión* (aborda los formatos utilizados en el mensaje); Ficha 3. *Contenido* (contempla la tipología de contenidos del mensaje); Ficha 4. *Discurso* (referencia la intencionalidad discursiva del mensaje).

Instrumentos y medidas

En el estudio se opta por el análisis de contenido de carácter descriptivo, de tipo cuantitativo y cualitativo (Sierra, 1983), con un enfoque multimodal que permite identificar las estrategias del mensaje, así como diversos elementos, de carácter temático, de contenido, de tipo de formatos, de difusión de la información, etc., en los *social media* seleccionados, Instagram y X. Se plantea como hipótesis de investigación que las publicaciones sobre el *25 de Noviembre-Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* realizadas en las redes sociales mencionadas difundieron mensajes y formatos distintos a los utilizados en la propia campaña oficial de los gobiernos autonómicos.

Repositorio Universidad

A partir de esta hipótesis se establece como objetivo específico (OE) conocer el uso que se hizo de los *social media*, por parte de las diecinueve áreas territoriales autónomas, para la divulgación de contenidos de sensibilización relacionados con la celebración del *25 de Noviembre*.

Para el análisis se opta por monitorizar el contenido publicado por las cuentas oficiales de los gobiernos de las diecisiete comunidades autónomas y de las dos ciudades autónomas, en relación con esta efeméride. Para el seguimiento de cuentas en redes sociales se optó por el uso de la opción de búsqueda avanzada de X y, para Instagram, se utilizó la plataforma Inflact para complementar el acceso a datos públicos, dado que esta red social no ofrece opciones nativas de búsqueda avanzada.

Una vez realizado el análisis y con la información obtenida, los datos recopilados se tratan con el *software* Microsoft Excel, al ser un instrumento de visualización y diagnosis avanzado que facilita la labor comparativa entre las distintas comunidades y ciudades autónomas y entre ambas redes sociales, sobre el caso de estudio que se aborda.

Análisis de datos

La monitorización de las publicaciones emitidas en las plataformas X [Twitter] e Instagram, con motivo de la conmemoración del *Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* el 25 de Noviembre de 2024, ha permitido identificar diferentes pautas de actuación comunicativa (Rojas y Ramón, 2017) por parte de los organismos institucionales. El análisis de los mensajes emitidos ha permitido identificar diversos elementos comunicativos que agrupamos en tres dimensiones:

- Distintos formatos de publicación: cartel publicitario, foto, vídeo, *gif*, animación, infografía, etc.
- Diferentes tipologías de contenido: *slogan*, mensaje publicitario, *post,* reposteo, enlaces, etc.
- Una amplia categorización del discurso: concienciación, reivindicación, información, acción, institucional, etc.

RESULTADOS

En primer lugar, cabe señalar que el análisis centrado en la relación entre comunicación institucional y el poder simbólico (Castells, 2009) en contextos de reivindicación social como el *25 de Noviembre* abarca tanto dimensiones cuantitativas como cualitativas. Esto permite, en línea con trabajos previos

Repositorio Universidad

(Balcells et al., 2015), ampliar el estudio sobre el impacto de los *social media* en la comunicación de las administraciones públicas.

Este análisis de difusión por plataformas, que se suma a otros existentes sobre redes sociales como Facebook (Claro et al., 2024), TikTok (Hindarto, 2022) o Youtube (Gil y Gómez de Travesedo, 2020), posibilita conocer que, desde una perspectiva cuantitativa, durante la jornada del *25 de Noviembre* se registraron en las redes sociales analizadas un total de 81 publicaciones distribuidas entre Facebook e Instagram. De ellas, 49 fueron emitidas a través de X, mientras que los 32 restantes se localizaron en Instagram. Este reparto parece evidenciar una preferencia institucional por la red X como canal prioritario de difusión, lo que puede atribuirse tanto a su carácter informativo como a su inmediatez en la circulación del mensaje político-institucional.

En cuanto al enfoque cualitativo, se procedió en primer lugar a la categorización de los mensajes atendiendo a los formatos comunicativos empleados. Se identificaron un total de *seis modalidades* distintas de publicación, que se indican a continuación junto con el número de publicaciones correspondiente a cada una de ellas:

1. Creatividad oficial de la campaña (formato estático): 14 publicaciones.
2. Otro tipo de imagen (imágenes diferentes a la creatividad oficial): 20 publicaciones.
3. Vídeo o animación de la creatividad oficial: 11 publicaciones.
4. Otro tipo de vídeo (contenido audiovisual diferente a la creatividad oficial): 22 publicaciones.
5. Enlace (hipervínculo a contenidos externos): 3 publicaciones.
6. Reposteo (difusión de contenidos de terceros): 11 publicaciones.

A partir de esta clasificación, se observa que la creatividad oficial, en cualquiera de sus versiones (estática o animada), está presente en un total de 25 publicaciones, lo que representa el 30,8% del corpus analizado. En contraste, el 69,2% restante (56 publicaciones) recurre a formatos o contenidos alternativos al mensaje institucional centralizado. Esta diferencia sugiere una tendencia significativa por parte de los organismos autonómicos a diversificar las estrategias comunicativas en redes sociales, incorporando contenidos propios o adaptados, con mayor grado de personalización o contextualización, a estos canales.

Este patrón revela no solo una fragmentación en la aplicación de las campañas oficiales —disparidad observada en estudios previos (Alonso *et al.*, 2024, Alonso y Sidorenko, 2023)— sino también una posible voluntad de los entes autonómicos de reforzar su identidad institucional mediante narrativas visuales o audiovisuales diferenciadas. Asimismo, la elevada proporción de contenidos no alineados con la creatividad oficial en redes sociales apunta a una adaptación de la narrativa institucional a los lenguajes propios de estos canales. Esto podría inter-

Repositorio Universidad

pretarse como una tendencia al aprovechamiento de la oportunidad de impacto en el usuario que ofrecen las modalidades de publicación de estas plataformas.

Además del análisis cuantitativo y formal de las publicaciones difundidas con motivo del *25 de Noviembre* en las plataformas X e Instagram, el estudio cualitativo se ha centrado también en el objetivo comunicativo de los mensajes emitidos.

Para ello, se estableció una categorización funcional de las publicaciones en *cinco tipologías*, determinadas en función del contenido y la intencionalidad discursiva de cada *post*:

1. *Concienciación social.* Mensajes que visibilizan los efectos psicológicos, sociales o estructurales de la violencia de género.
2. *Reivindicativo y/o empoderamiento femenino.* Publicaciones orientadas a promover la autonomía, la agencia y la visibilidad de las mujeres.
3. *Informativo*. Contenidos centrados en la exposición de novedades, datos, estadísticas o informes sobre violencia de género.
4. *Llamada a la acción social*. Publicaciones que instan a actuar, denunciar, colaborar o participar en iniciativas relacionadas.
5. *Institucional.* Mensajes orientados a informar sobre recursos, servicios o mecanismos de apoyo a las víctimas.

Aplicando esta categorización a las 81 publicaciones analizadas, se ha obtenido la siguiente distribución (Figura 1):

- *Concienciación social:* 34 publicaciones (41,9%).
- *Reivindicativo y/o empoderamiento femenino*: 10 publicaciones (12,3%).
- *Informativo*: 15 publicaciones (18,5%).
- *Llamada a la acción social*: 13 publicaciones (16,0%).
- *Institucional*: 9 publicaciones (11,1%).

La categoría predominante corresponde a los mensajes de concienciación social, que representan cerca de la mitad del total. Este resultado sugiere una orientación comunicativa centrada en generar sensibilidad colectiva y poner en primer plano las consecuencias de la violencia de género, más allá de una función meramente informativa o protocolaria.

Asimismo, se observa una presencia significativa de mensajes que promueven la acción o movilización social (16,0%) y aquellos de carácter informativo (18,5%), lo que indica una articulación entre sensibilización y transferencia de conocimiento. Las publicaciones de corte institucional, aunque presentes, son minoritarias en el conjunto (11,1%), lo que podría interpretarse como una estrategia de comunicación que prioriza la dimensión simbólica y social de la efeméride frente a la promoción directa de lo institucional. En cuanto a los

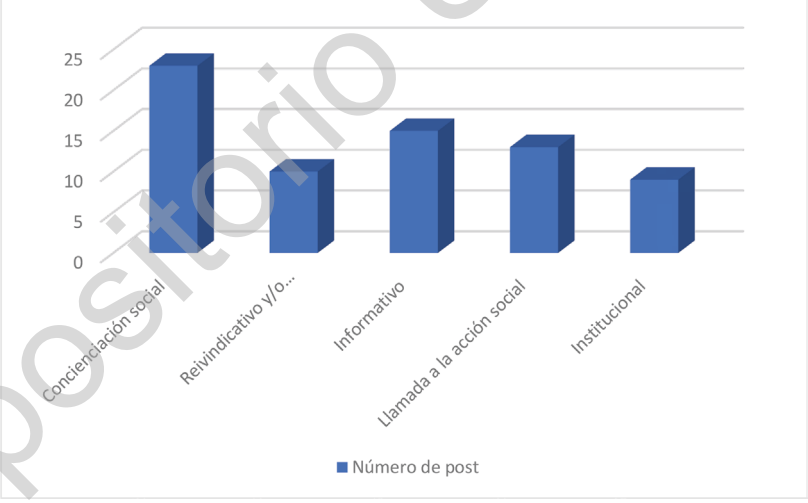
Repositorio Universidad

mensajes de empoderamiento o reivindicación, si bien su volumen es menor (12,3%), estos representan un componente discursivo relevante que refuerza la dimensión positiva y proactiva del mensaje institucional, destacando el papel activo de las mujeres frente a la violencia estructural.

El análisis permite concluir que, en el contexto del *25 de Noviembre*, las instituciones autonómicas optan mayoritariamente por una comunicación orientada a la sensibilización y la concienciación, acompañada de mensajes complementarios que combinan información, movilización y reivindicación. La diversidad en los objetivos comunicativos refleja una estrategia híbrida que busca incidir en múltiples niveles de la opinión pública y de la acción social.

Por otra parte, si se tiene en cuenta la relación entre el formato y el enfoque en el mensaje principal, el análisis de las 81 publicaciones revela una actividad comunicativa que combina una diversidad de formatos con los cinco ejes principales de mensaje. De este modo, la concienciación social se posiciona como la línea discursiva más recurrente (34 publicaciones), seguida por el contenido de carácter informativo (15), la llamada a la acción social (13), el reivindicativo y/o empoderamiento femenino (10) o el institucional (9).

FIGURA 1. Número de post según objetivo



Fuente: *elaboración propia*

Desde la perspectiva del formato, el más utilizado fue el contenido audiovisual distinto a la creatividad oficial (22 publicaciones). Este recurso sirvió principalmente para reforzar los mensajes de concienciación, aunque también fue empleado para llamadas a la acción, empoderamiento y contenido institucional e informativo. Las imágenes distintas a la creatividad oficial fueron tam-

Repositorio Universidad

bién relevantes (20 publicaciones), asociándose de forma bastante equilibrada con todos los tipos de mensajes, lo que denota su versatilidad y capacidad para adaptarse a distintas líneas narrativas. Destacan especialmente en mensajes de concienciación, institucionales e informativos.

Por su parte, el uso de la creatividad oficial (14 publicaciones) mostró una fuerte asociación con mensajes de concienciación y empoderamiento o reivindicación, pero también con mensajes institucionales, informativos y llamadas a la acción. Esto refleja una intención de alinear el contenido oficial de la campaña con diversas finalidades comunicativas. Los vídeos o animaciones basadas en la creatividad oficial se utilizaron en 11 ocasiones, principalmente en mensajes de concienciación y empoderamiento, confirmando que este formato busca generar impacto emocional y reflexión a través de piezas visuales alineadas con el material institucional.

Finalmente, el reposteo de contenidos de terceros, con 11 apariciones, se asoció en su mayoría con mensajes de concienciación e institucionales, lo que sugiere una estrategia de refuerzo y amplificación de mensajes preexistentes, especialmente desde fuentes oficiales o aliadas. En su caso, los enlaces a contenidos externos con una baja frecuencia (3 publicaciones), se vincularon exclusivamente con contenido informativo, lo cual tiene sentido dada la naturaleza del formato, orientado a ampliar o profundizar la información mediante referencias externas.

Por otra parte, el estudio por regiones a través del análisis de las publicaciones muestra una cobertura significativa en torno a las diferentes comunidades y ciudades autónomas de España, evidenciando una distribución geográfica diversa en la visibilización de temas relacionados con la lucha contra la violencia de género.

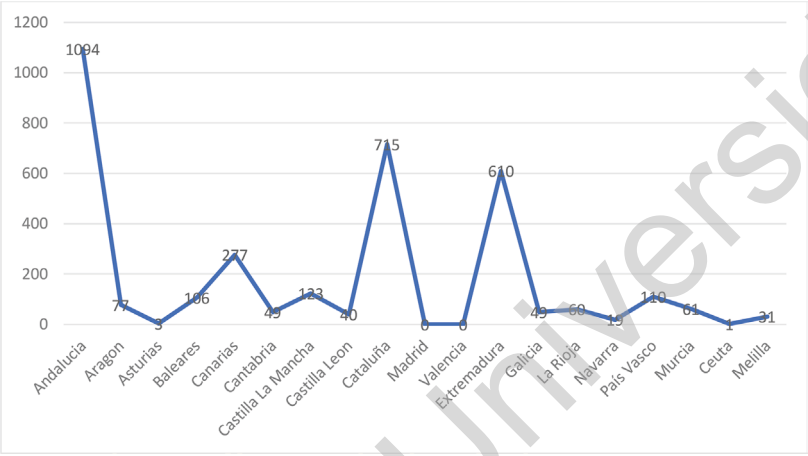
En este sentido, Andalucía destaca con una presencia notablemente mayor, lo que sugiere un enfoque particular en esta región, ya sea por su tamaño poblacional, actividad institucional o incidencia temática. Cataluña y Aragón también presentan una actividad destacada, seguidas por comunidades como Castilla y León, Castilla-La Mancha, Canarias y Extremadura, que mantienen una participación constante. Otras regiones como Valencia, Galicia, Navarra, País Vasco, Asturias, Baleares y Murcia también están representadas con varias publicaciones, lo que refleja un esfuerzo por recoger contenidos de este ámbito. Por otro lado, se han percibido un número menor de publicaciones en comunidades como La Rioja, Cantabria, Ceuta, Melilla y la Comunidad de Madrid.

Para concluir, las métricas que han podido observarse de manera pública en los distintos *posts* ofrecen información sobre la interacción de los usuarios con estos contenidos mediante el número de `*me gusta´* al *post* (Figura 2). Los datos evidencian una respuesta desigual por comunidades y ciudades autóno-

Repositorio Universidad

mas, teniendo en cuenta también la disparidad en el número de publicaciones difundidas y, por tanto, la posibilidad de relación con ellas por parte de los ciudadanos.

FIGURA 2. Interacción registrada por CC. AA.



Fuente: *elaboración propia.*

CONCLUSIONES

El año 1999, la ONU declaraba el *25 de Noviembre - Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*, en homenaje a las hermanas Mirabal asesinadas casi cuarenta años antes, por orden del dictador Rafael Trujillo en República Dominicana, por oponerse a su régimen dictatorial. En España, desde el 1 de enero de 2003, en que empiezan a registrarse datos oficiales, hasta el fin del 2024 han sido asesinadas por violencia de género 1292 mujeres y, concretamente en el año del estudio, hubo 48 víctimas (Ministerio de Igualdad, 2025).

El día del estudio, 25 de Noviembre de 2024, las campañas publicitarias contra la violencia de género realizadas por los gobiernos de las comunidades y ciudades autónomas de España y difundidas por las redes sociales Instagram y X, tuvieron gran presencia informativa y una importante interactividad; y así lo demuestran los resultados del estudio realizado, donde creativamente además se utilizaron diversos formatos, distintos contenidos y mensajes para la difusión de la jornada o con motivo de esta.

Repositorio Universidad

El análisis de las publicaciones difundidas en X e Instagram revela una estrategia comunicativa orientada principalmente a la concienciación social (41,9%), combinada con contenidos informativos, llamadas a la acción, mensajes institucionales o de empoderamiento femenino. Predomina el uso de formatos y contenidos audiovisuales específicos para su difusión en redes sociales, lo que sugiere una tendencia de las comunidades autónomas a diversificar y personalizar los mensajes más allá de las campañas oficiales empleadas en otros soportes. Esta estrategia híbrida, tanto en forma como en contenido, apunta a reforzar la identidad de las distintas comunidades autónomas en redes sociales y a aprovechar las dinámicas propias de estos canales. Además, el estudio muestra una participación desigual entre zonas geográficas, con Andalucía encabezando el ranking, lo que refleja diferentes niveles de implicación institucional en la visibilización de la violencia de género.

La elección de formatos y su asociación con distintos objetivos comunicativos confirma una adaptación consciente a los lenguajes y expectativas del entorno digital. Las publicaciones que recurren a recursos visuales diferenciados o creados *ad hoc* superan ampliamente a las que reproducen la creatividad oficial, lo que pone de manifiesto una voluntad de conectar emocionalmente con la audiencia y generar impacto más allá de la estrategia de comunicación existente para otros soportes. Esta descentralización discursiva, lejos de diluir el mensaje, permite una mayor flexibilidad narrativa para abordar la complejidad del problema desde múltiples enfoques, alineando la comunicación institucional con las lógicas participativas y emocionales de las redes sociales.

Por todo ello, se observa que las redes sociales pueden emplearse como una herramienta estratégica en la difusión de la lucha contra la violencia de género al facilitar la publicación de mensajes a gran escala, permitiendo alcanzar a audiencias amplias de manera rápida y eficaz. Este alcance contribuye significativamente a la visibilización del problema en diversos contextos y comunidades. Además, a través de publicaciones, vídeos, infografías y campañas interactivas, las plataformas digitales pueden posicionarse como canales eficaces para la educación y prevención, al tener la posibilidad de proporcionar información clave sobre los signos de la violencia, los derechos de las víctimas y los recursos disponibles para su protección y recuperación.

Asimismo, las redes sociales pueden ofrecer un espacio percibido como seguro para muchas personas afectadas, quienes pueden buscar ayuda o compartir sus experiencias sin temor al juicio social. Esta dinámica puede propiciar la conexión con organizaciones especializadas y profesionales, fomentando la creación de redes de apoyo efectivas. La capacidad de movilización que caracteriza a estas plataformas también ha demostrado ser fundamental en la generación de movimientos sociales de gran alcance. Iniciativas como #NiUnaMenos,

Repositorio Universidad

#MeToo o #YoSíTeCreo evidencian cómo la viralización de campañas puede impulsar cambios legislativos, influir en la agenda pública y exigir justicia para las víctimas.

Por otro lado, las redes sociales pueden desempeñar un papel importante en la desarticulación de prejuicios y narrativas erróneas en torno a la violencia de género, promoviendo contenidos verificados a través de cuentas oficiales y enfoques fundamentados en los derechos humanos. En conjunto, estas plataformas tienen la posibilidad de configurarse como agentes clave en la sensibilización social, la promoción de respuestas colectivas y el fortalecimiento del acompañamiento a las personas afectadas, consolidándose como aliadas en la difusión de la lucha contra la violencia de género.

Se puede concluir el estudio realizado afirmando que el ecosistema digital se convierte en un espacio relevante de interacción de información y comunicación, donde se pone en evidencia una problemática social presente en la agenda de los Gobiernos: la violencia contra la mujer. Este entorno no solo actúa como un canal de difusión de mensajes institucionales, sino que tiene un gran potencial como escenario de construcción simbólica donde los organismos públicos pueden reforzar su compromiso con la ciudadanía y proyectar valores sociales a través de estrategias narrativas adaptadas a los formatos digitales.

Por lo tanto, la diversidad de enfoques, formatos y objetivos comunicativos observados confirma que las redes sociales no solo permiten visibilizar el problema, sino que tienen fortalezas para favorecer diálogos con los públicos, impulsar la acción colectiva o fomentar una cultura de sensibilización y rechazo hacia cualquier forma de violencia de género. Así, el ecosistema digital se consolida como una herramienta clave en la articulación de políticas comunicativas con impacto social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-López, N. y Sidorenko-Bautista, P. (2023). La comunicación de las mujeres y la política en TikTok. Representación, contenidos y mensajes. *Feminismo/s, 42,* 61-91. https://doi.org/10.14198/fem.2023.42.03

Alonso-López, N., Sidorenko-Bautista, P., y Ferruz-González, S. A. (2024). Administraciones públicas en TikTok. Comunicación, narrativa y frecuencia de publicación de los perfiles de los ministerios de España. *Revista de Comunicación, 23*(1), 34-51. https://doi.org/10.26441/rc23.1-2024-3451

Amorós-Pons, A., Comesaña-Comesaña, P. y Alexeeva-Alexeev, I. (2022a). Violencia de género en periodo de pandemia de coronavirus en los países del G-20: Campañas publicitarias en redes sociales. *Historia y comunicación social 27*(2), 389-400. https://dx.doi.org/10.5209/hics.84387

Repositorio Universidad

Amorós-Pons, A., Comesaña-Comesaña, P. y Alexeeva-Alexeev, I. (2022b). Violencia de género en Iberoamérica durante la crisis de la Covid-19: campañas en RR. SS. impulsadas por organismos gubernamentales internacionales. En T. Aránguez-Sánchez y O. Olariu (Coord. ª). *Algoritmos, teletrabajo y otros grandes temas del feminismo digital* (pp. 891-913). Dykinson. http://hdl.handle.net/11093/5612

Balcells-Padullés, J., Batlle i Rubio, A. y Padró-Solanet, A. (2015). El impacto de los social media en la política y las administraciones públicas. *IDP Revista de Internet, Derecho y Política, 20*, 3-5. http://dx.doi.org/10.7238/idp.v0i20.2664

BOE-A-1978-31229. *Constitución española*. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29/12/1978. https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con

BOE-A-2004-21760. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 29/12/2004. https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con

Camarero-Calandria, E. y Marcos-Ramos, M. (2012). Un estudio preliminar sobre la recepción de las campañas de violencia de género televisivas del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2008-2011). *Investigaciones Feministas 3*, 181-202. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41145

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.

Claro-Montes, M. C., Ferruz-González, S. A. y Catenacci, J. (2024). Redes sociales y Tercer Sector: análisis del uso de Facebook e Instagram en 50 ONG de España y Chile. *Revista Latina de Comunicación Social,* (82), 1–21. https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2197

Datiri, B. (2020). El activismo online contra la violencia de género: cómo el feminismo africano está utilizando Twitter para progresar. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad, 134*(2), 71-88. https://doi.org/10.28939/iam.debats-134-2.6

Dixon, K. (2014). Feminist online identity: Analyzing the presence of hashtag feminism. *Journal of Arts and Humanities, 3*(7), 34-40. https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/509

El País (2025). La violencia que no cesa: 2024 acaba con 47 mujeres y nueve menores asesinados en crímenes machistas (2025, 1 de enero). https://acortar.link/X20r2R

Fernández, J. (2014). Análisis y evolución de las campañas publicitarias promovidas por el Gobierno de España tras la aprobación del Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género. *Pensar la Publicidad, 7*(2), 409-424. http://dx.doi.org/10.5209/rev_PEPU.2013.v7.n2.46184

Gil-Ramírez, M. y Gómez de Travesedo-Rojas, R. (2020). Gestión de la política española en YouTube. Una asignatura pendiente. *Observatorio (OBS*), 14*(1). https://doi.org/10.15847/obsOBS14120201491

Hindarto, I. (2022). Tiktok and Political Communication of Youth: A Systematic Review. *Journal Review Politik, 12*(2), 146–176. https://doi.org/10.15642/jrp.2022.12.2.146-176

Repositorio Universidad

IAB Spain (2025). *Estudio de Redes Sociales*. https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2025/

Meunier Rosas, F. G. (2012). El uso de la red social Twitter como herramienta para la difusión de la información pública. *Razón y Palabra*, 81, s.p.

Ministerio de Igualdad (2025). Estadística de Víctimas Mortales por Violencia de Género, 2024. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2025, 14 de febrero). https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/home.htm

Molina, E., Ocampo, D., Santacoloma, J., Hincapié, L., Ramírez, V., Vargas, K., Carmona-Parra, J. y Moreno, F. (2018). Campañas de prevención de la violencia de género en 20 departamentos de Colombia. En F. Moreno, J. Carmona-Parra, D. Ocampo, A. Vargas, y S. Alvarado. (2018). *Campañas de prevención de violencia de género en Colombia y España* (pp. 83-104). Fondo Editorial Universidad de Manizales. https://bit.ly/3vrLqXE

Mujeres Bacanas (2023). Hermanas Mirabal: Minerva (1926-1960), Patria (1924-1960) y María Teresa (1935-1960) - Activistas. En *Citas Bacanas – Voces que inspiran*. Autores de Chile.

ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Resolución 217 A-III, de 10 de diciembre de 1948. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

ONU (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.* Resolución 34/180, de 18 de noviembre de 1979. https://acortar.link/XXVRWh

ONU (1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Resolución 48/104, de 20 de diciembre de 1993. https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/1993/es/10685

ONU (1999). *25-Noviembre Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Resolución 54/134 del 17 de diciembre de 1999. https://docs.un.org/es/A/RES/54/134&Lang=S

ONU (2023). *La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo* (2023, 17 de junio). https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/

Özşenler, D. (2021). Digital Activism: An Analysis of #challengeaccepted Hashtag Activism Developed for Violence against Women. *The Journal of World Women Studies, 6*(1), 35-62. https://doi.org/10.46291/wwsj.v6i1.34

Poder Judicial (2025). La media diaria de denuncias por violencia de género en 2024 fue de 544, un 0,09% menos que el año anterior (2025, 30 de marzo). https://acortar.link/vOwLCJ

Rodríguez-López, M. y Robles-Álvarez, D. (2016). La publicidad institucional en España: análisis de las campañas contra la violencia de género del gobierno (2006-2015). *Vivat Academia, 134*, 83-104. http://dx.doi.org/10.15178/va.2016.134.83-104

Repositorio Universidad

Rojas-Torrijos, J. L. y Ramón-Vegas, X. (2017). Accountability en las redes sociales. Libros de estilo en continua evolución y retroalimentación a través de Twitter. *Revista Latina de Comunicación Social* (72), 915–941. https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/675

Sádaba, I. y Barranquero, A. (2019). Las redes sociales del ciberfeminismo en España: Identidad y repertorios de acción. *Athenea Digital, 19*(1), 1-24. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2058

Secretaría de Estado de Igualdad (2024). *Principales datos sobre violencia de género. Noviembre 2024.* Ministerio de Igualdad, Gobierno de España. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Principales_datos_noviembre_2024.pdf

Sierra-Bravo, R. (1983). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.

Tarullo, Raquel y García, Mariana (2020). Hashtivismo feminista en Instagram: #NiñasNoMadres de @actrices.argentinas. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital,* 6, 31-54. http://dx.doi.org/10.7203/rd.v1i6.172

Vilches, L., del Río, O., Simelio, N., Soler, P., Velázquez, T. (2011). *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital.* Gedisa.

Repositorio Universidad

3.

ESCALA DEL MAPA Y GÉNERO: EFECTOS EN LA SEGURIDAD AL ESTIMAR DISTANCIAS

Diego Campos-Juanatey
María José Pérez-Fabello

INTRODUCCIÓN

Los mapas urbanos "you-are-here" (también denominados mapas de orientación o de localización) constituyen herramientas visuales fundamentales para facilitar el desplazamiento a pie o en transporte público, y la comprensión del espacio urbano. Su uso resulta clave tanto para la sostenibilidad social como ambiental. Desde una perspectiva social, estos mapas fomentan una mayor integración y participación de la ciudadanía en la vida urbana, siendo especialmente relevantes para los colectivos más vulnerables. Desde el punto de vista ambiental, contribuyen a un uso más eficiente de las infraestructuras y del transporte, favoreciendo la reducción de la contaminación y del consumo energético.

Pese a la complejidad inherente a los entornos urbanos —especialmente en ciudades extensas y densamente pobladas—, las personas logran orientarse con sorprendente eficacia. Cuando alguien llega a una ciudad, una de las primeras acciones que realiza es buscar un plano para construir una imagen mental del entorno y, de este modo, poder orientarse. Con o sin un mapa cartográfico, la orientación urbana requiere la construcción de un mapa mental de la ciudad (Campos-Juanatey, 2016).

La estimación de distancias entre dos puntos es una técnica empleada para explorar cómo las personas representan cognitivamente la ciudad (Aragonés, 1985). Esta técnica, junto con el dibujo de mapas, ha sido ampliamente utilizada para investigar los mapas cognitivos urbanos, si bien ha ofrecido resultados dispares (Hernández & Carreiras, 1986). Por ejemplo, Lee (1970) halló que

Repositorio Universidad

las distancias hacia la periferia se perciben como subjetivamente más largas que las mismas distancias hacia el centro, posiblemente porque el centro suele asociarse a un mayor grado de satisfacción.

Muchos de los mapas utilizados en ciudades relevantes a nivel internacional toman como modelo los desarrollados en Londres. Se distinguen dos tipos principales: los mapas de planificación o de 15 minutos, que ofrecen una visión global del barrio y sus conexiones con barrios adyacentes, y los mapas de localización o de 5 minutos, que representan únicamente el entorno próximo al panel, orientados a planificar desplazamientos cortos (Campos-Juanatey, 2016; Campos-Juanatey et al., 2018). Estos últimos están diseñados para facilitar la comprensión, fomentar el paseo urbano y el uso del transporte público (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018; Jacinto García, 2022).

Diversos estudios han evidenciado diferencias de género tanto en la estimación de distancias (Campos-Juanatey et al., 2025) como en la representación e imagen espacial (Campos & Campos-Juanatey, 2020), siendo los hombres quienes han obtenido mejores puntuaciones. Sin embargo, Lázaro Ruiz (2000) plantea que estas diferencias podrían explicarse más por el grado de familiaridad con el entorno que por el género en sí. Por su parte, Lado y Campos-Juanatey (en prensa) no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la seguridad percibida al estimar distancias. En ese mismo estudio, se identificó que la escala representada mediante un círculo generaba mayor sensación de acierto en la estimación de distancias entre objetos en un mapa.

El presente estudio tenía como objetivo analizar si la forma de representar la escala —numérica, lineal o en círculo— y el género del estudiantado influyen en la seguridad subjetiva respecto a la exactitud de la estimación de distancias en mapas. Las variables independientes consideradas son el tipo de escala y el género, mientras que la variable dependiente es la sensación de seguridad respecto a la estimación de la distancia entre dos puntos en un mapa.

MÉTODO

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 89 estudiantes universitarios (70 mujeres y 19 hombres), con una media de edad de 19.59 años (*SD* = 1.79), y un rango entre 18 y 23 años.

Repositorio Universidad

Diseño y procedimiento

Los 84 mapas de la prueba de Desplazamiento en Mapas (Campos-Juanatey et al., 2025) con sus escalas de número, línea y círculo se presentaron al azar a los participantes. Los bloques de mapas eran semejantes entre sí, excepto en el tipo de escala. Posteriormente, utilizamos el Cuestionario de Seguridad de Acierto en la Estimación de la Distancia en cada tipo de mapas (Campos-Juanatey et al., en prensa) para averiguar la sensación de seguridad de acierto en la estimación de la distancia en cada tipo de mapa (escala de números, de líneas o de círculos).

Los participantes, en grupos de aproximadamente 20 participantes, recibieron una carpeta de papel que contenía cuatro ejemplares de pruebas, los tres grupos de mapas (número, línea y círculo) y el Cuestionario de Seguridad de Acierto en la Estimación de la Distancia en cada tipo de mapas (Campos-Juanatey et al., en prensa). Los participantes comenzaban por los tres grupos de las pruebas de desplazamiento en mapas, a las que se permitió un tiempo de 1 minuto para cada bloque de 28 mapas en cada escala, es decir, 1 minuto para cada bloque de mapas, y 3 minutos para el total de la prueba. Cada grupo de mapas tenía sus propias instrucciones escritas. Al finalizar la prueba de los mapas, se les pasó el Cuestionario de Seguridad de Acierto en la Estimación de la Distancia en cada tipo de mapas (Campos-Juanatey et al., en prensa), sin límite de tiempo.

El estudio fue aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela, y se llevó a cabo siguiendo las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013. La participación fue voluntaria y a los participantes se les garantizó la confidencialidad de los resultados.

Instrumentos y medidas

En primer lugar, utilizamos la prueba de Desplazamiento en Mapas (Campos-Juanatey et al., 2025) que consta de 84 mapas construidos semejantes entre sí, distribuidos del siguiente modo: 28 de estos mapas tenían una escala que decía que 2 cm en el mapa eran igual a 10 minutos caminando (2 cm = 10 min), 28 mapas tenían una escala que consistía en una pequeña línea que equivalía a diez minutos caminando (— = 10 min), y otros 28 mapas tenían un círculo que equivalía a 10 minutos caminando. En cada mapa había un punto de salida y una meta, y había que calcular si para llegar a la meta se necesitarían, andando, 5, 10, 15 o 20 minutos (para ver ejemplos de ítems, ver Pérez-Fabello & Campos-Juanatey, en prensa).

En segundo lugar, se utilizó el Cuestionario de Seguridad de Acierto en la Estimación de la Distancia (Campos-Juanatey et al., en prensa), dependiendo

Repositorio Universidad

de que la escala del mapa fuese: Escala con número, Escala con Línea, y Escala con un Círculo. Cada tipo de mapa se puede valorar en una escala que va de 1 = ninguna seguridad, hasta 10 = mucha seguridad.

Análisis de datos

Se efectuó una correlación de Pearson para averiguar si existía correlación entre las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Seguridad de Acierto en la Estimación de la Distancia entre dos puntos en cada tipo de mapas: mapas con la escala de números, con la escala de líneas, y con la escala de círculo.

Para averiguar si existía diferencia en la seguridad que proporciona cada tipo de escalas de los mapas, y el género, se efectuó un Análisis Mixto de Varianza, de 3 (tipo de escala: Número, Línea, y Círculo) x 2 (Género). Los análisis intrasujetos se efectuaron con el tipo de escala de los mapas, y los análisis intersujetos se efectuaron con el género. Para saber entre qué tipo de mapas (según la escala) existía diferencia significativa, se efectuó un análisis mediante la Diferencia Menos Significativa. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics, Version 25.0, *statistical software* (IBM Corporation, Armonk, NY, USA).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se efectuaron las correlaciones entre las puntuaciones del Cuestionario de Seguridad de Acierto en la Estimación de la Distancia en cada tipo de mapas: número, línea y círculo. Se encontró que la seguridad de la escala de número correlacionó significativamente con la seguridad en la escala de línea ($r = .46$, $p < .001$), pero no con la escala de círculo ($r = .16$, $p = .14$). La correlación entre la seguridad de la escala de línea y la seguridad de la escala de círculo también fue significativa ($r = .29$, $p < .01$). Resultados similares se han obtenido en estudios previos (Campos-Juanatey et al., en prensa).Las medias y desviaciones típicas de la seguridad de respuesta de los diferentes tipos de mapas, en función de la escala y género de los estudiantes se encuentran en la Tabla 1. El Análisis Mixto de Varianza indicó que el tipo de mapa, según la escala (número, línea y círculo), influyó significativamente en la seguridad de acierto en la respuesta dada a la estimación de la distancia en los mapas, $F(1, 87) = 17.06$, $p < .001$, $\eta 2p = .16$, potencia = .98. Las Diferencias Menos Significativas indicaron que existían diferencias entre los grupos, es decir, los mapas con la escala de círculo facilitaron una seguridad mayor ($p < .001$) que los mapas con escala de número ($p < .001$), y que la escala de línea ($p < .001$).

Repositorio Universidad

Sin embargo, los mapas con escala de línea no suscitaron diferencias significativas en la seguridad de la estimación de la distancia en los mapas, con respecto a los mapas con escala de número (p = .16).

TABLA 1. Medias y Desviaciones Típicas de Seguridad de la Respuesta, en Función de la Escala del Mapa y del Género de los Participantes

	ESCALA DEL MAPA					
	NÚMERO		LÍNEA		CÍRCULO	
Género	M	SD	M	SD	M	SD
Hombres	7.53	1.54	7.74	1.33	8.68	2.38
Mujeres	6.44	2.25	7.03	2.11	8.16	1.81
Total	6.67	2.16	7.18	1.99	8.27	1.95

Estos resultados confirman los estudios precedentes en los que se observó que los mapas urbanos deberían tener como escalas los círculos, ya que eso influía en la seguridad que suscitan (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018, en prensa). Confirma también el estudio de Lado y Campos-Juanatey (en prensa) en el que se encontró que los mapas con la escala de círculo suscitan más seguridad que los mapas con las escalas de línea y de número.

El género de los estudiantes influyó significativamente en la seguridad de la respuesta ante la escala de los mapas, $F(1, 87) = 4.22$, $p < .05$, $\eta 2p = .05$, potencia = .53. Los hombres obtuvieron, significativamente, una mayor puntuación en seguridad de la respuesta que las mujeres. Lado y Campos-Juanatey (en prensa) no obtuvieron diferencias significativas entre hombres y mujeres, en un estudio similar, aunque con un grupo de participantes de diferente ámbito. Esto indica la importancia de replicar los estudios con poblaciones diferentes para fortalecer los resultados. Por otra parte, la seguridad de la respuesta es un tipo de información que puede estar relacionada con la experiencia previa en la actividad que se mide.

En este sentido, Campos-Juanatey et al. (2025) encontraron que tanto la imagen como la orientación espaciales de los participantes influyeron en las estimaciones de las distancias. Teniendo en cuenta que se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres, tanto en imagen espacial, orientación espacial (Campos & Campos-Juanatey, 2020), creemos que la seguridad de acierto en la estimación de la distancia también puede verse

Repositorio Universidad

afectada. Por último, la interacción entre el tipo de mapa según la escala, y el género de los participantes no resultó significativa, $F(1.87) = 0.64$, $p = .43$, $\eta 2p = .01$, potencia = .12.

Como se desprende de los resultados, se requieren nuevos estudios que contemplen una mayor diversidad de poblaciones con el objetivo de confirmar los datos obtenidos. Un factor posiblemente relacionado con la seguridad en las respuestas, además de la experiencia previa en la actividad evaluada, serían factores afectivos (como la confianza y la ansiedad espacial, ver Desme et al., 2024), por lo que futuras investigaciones podrían contribuir a esclarecer estos interrogantes.

Asimismo, se recomienda realizar estudios en situaciones de uso real. Considerando que el mapa urbano se utiliza fundamentalmente con fines turísticos, con el propósito de facilitar el desplazamiento rápido y seguro de los visitantes por los puntos de interés, resulta relevante atender al diseño de las escalas cartográficas, dado su impacto en la percepción de fiabilidad por parte del usuario.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman que la representación gráfica de la escala en mapas urbanos influye significativamente en la seguridad subjetiva de los usuarios al estimar distancias. En concreto, las escalas en formato de círculo generaron una mayor sensación de acierto en la estimación de distancias que las escalas en formato numérico o lineal. Estos hallazgos respaldan investigaciones previas y refuerzan la recomendación de emplear escalas circulares en los mapas del tipo you-are-here para potenciar la percepción de fiabilidad y confianza del usuario.

Además, se observaron diferencias significativas en función del género, siendo los hombres quienes reportaron un mayor nivel de seguridad en sus respuestas. Aunque la interacción entre género y tipo de escala no resultó significativa, estos resultados sugieren que variables como la experiencia previa, la orientación espacial o factores afectivos podrían influir en la autoconfianza en tareas de estimación espacial, especialmente en contextos urbanos.

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra a otras poblaciones más diversas y analicen contextos de uso real, particularmente en escenarios turísticos. Asimismo, sería pertinente explorar la relación entre seguridad percibida y variables psicológicas como la ansiedad espacial o la autoeficacia, con el objetivo de diseñar herramientas cartográficas más inclusivas y eficaces.

Repositorio Universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Applied Information Group (2006). *Legible London: A wayfinding study*. London.

Applied Information Group (2007). *Legible London: The yellow book*. London.

Applied Information Group (2016). *Legible London: West end prototype – Applied wayfinding*. London.

Aragonés, J. I. (1985). *Los mapas cognitivos de ambientes urbanos: Un estudio empírico de Madrid*. Universidad Complutense.

Aretz, A. J., & Wickens, C. D. (1992). The mental rotation of map displays. *Human Performance, 5*, 303-328. https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504_3

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020). Do gender, discipline, and mental rotation influence orientation on "you-are-here-maps". *SAGE Open*, 1-7. https://doi.org/10.1177/2158244019898800

Campos-Juanatey, D. (2016). *Diseño de mapas you-are-here*. Andavira Editores.

Campos-Juanatey, D. (2021a). Los "you-are-here maps" de Moscú: Unos mapas didácticos que reflejan los conocimientos actuales. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.137-147). Braga, Portugal.

Campos-Juanatey, D. (2021b). Los "you-are-here maps" como modelos educativos en ciudades pequeñas: El caso de Aveiro. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.148-157). Braga, Portugal.

Campos-Juanatey, D., Lado, M., & Campos, A. (2025). Estimating the distance between map points may be related to forms of representing the map's scale. *Perceptual and Motor Skills, 32*(2), 315-331. https://doi.org/10.1177/00315125241300778

Campos-Juanatey, D., Lado, M., & Pérez-Fabello, M. J. (en prensa). Sensación de seguridad de acierto en la estimación de la distancia en mapas: Diferencias entre el alumnado de dos titulaciones universitarias. *Actas del XVIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga. Portugal.

Campos-Juanatey, D., Tarrio, S., & Pérez-Fabello, M. J. (2018). Diseño de paneles turísticos y "you-are-here-maps": El caso de Londres. *Topofilia. Revista de Arquitectura, Urbanismo y Territorios, 11*(16), 110-122.

Desme, C. J., Dick, A. S., Hayes, T. B., & Pruden, S. M. (2024). Individual differences in emerging adults' spatial abilities: What role do affective factors play? *Cognitive research: principles and implications, 9*(1), 13. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38499841/

Hernández, B., & Carreiras, M. (1986). Métodos de investigación en los mapas cognitivos. En F. Jiménez Burillo, & J. I. Aragonés (Eds.) *Introducción a la psicología ambiental* (pp. 84-93). Alianza Editorial.

Jacinto García, E. (2022). La lengua de los paneles turísticos: Un análisis de la descripción del patrimonio arquitectónico en español e inglés. *Estudios de Traducción, 12*, 67-77. https://doi.org/10.5209/estr.80907

Repositorio Universidad

Lado, M., & Campos-Juanatey, D (en prensa). La forma diferente de representación de la escala del mapa influye en la seguridad de la respuesta. *Actas del XVIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía.* Braga. Portugal.

Lázaro Ruiz, V. (2000). *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Egido Editorial.

Lee, T. R. (1970). Perceived distance as a function of direction in the city. *Environment and Behavior, 2,* 40-51. https://doi.org/10.1177/001391657000200103

Pérez-Fabello, M. J., & Campos-Juanatey, D. (en prensa). ¿Cómo entendemos los mapas? El impacto de las escalas en mapas. *Actas del XVIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía.* Braga. Portugal.

Repositorio Universidad

4.

¿INFLUYE EL CONOCIMIENTO DE IDIOMAS EN LA CULTURA EMPRENDEDORA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS? UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y PUERTO RICO

Elena de Prada Creo
Mercedes Mareque Álvarez-Santillana
Margarita Pino-Juste

INTRODUCCIÓN

La cultura emprendedora en el ámbito universitario se ha consolidado como un eje estratégico para el desarrollo económico y social (Sánchez-Torres et al., 2022). Factores como el entorno universitario, la formación específica y las actitudes emprendedoras han sido ampliamente estudiados (Valencia-Arias et al., 2022). Debido a la escasez de estudios centrados en la temática de cultura emprendedora, hemos utilizado para esta fundamentación teórica también el concepto de intención emprendedora, por su estrecha relación e influencia.

Dentro del ámbito universitario, la cultura emprendedora se define como el conjunto de valores, prácticas y estructuras que fomentan la creación de empresas y la innovación (Leite, 2015; Leite et al., 2015). Según el modelo enunciado por Valencia-Arias et al. (2022), esta cultura se sustenta en *tres pilares*:

1. *Entorno universitario.* Acceso a recursos, mentorías y redes de contacto.
2. *Formación emprendedora.* Desarrollo de habilidades técnicas y blandas.
3. *Actitud emprendedora.* Propensión a asumir riesgos y detectar oportunidades.

Estudios como el de Grilo y Thurik (2008) destacan que el *engagement* académico —entendido como vigor, dedicación y absorción en actividades— correlaciona con una mayor intención emprendedora. Es importante destacar que la intención y cultura emprendedora pueden ser variable en función del país (Mareque et al., 2025; GEM, 2025), por lo que tanto el contexto global del país como el académico puede jugar un papel muy relevante.

Repositorio Universidad

Teniendo en cuenta el entorno global en el que nos movemos, destaca el hecho de que la dimensión lingüística no se incluye en estos modelos y es apenas explorada, a pesar de la estrecha relación consignada entre las destrezas emprendedoras y las destrezas comunicativas, que incluyen el conocimiento de segundas lenguas, fundamentalmente el inglés (Llorente et al., 2023). Igualmente, se ha enfatizado que el conocimiento de idiomas conlleva importantes ventajas en el ámbito empresarial y laboral: aumenta las posibilidades de un mejor empleo y de alcanzar una mayor responsabilidad laboral, lo que conlleva, por ejemplo, mejores salarios.

Además, el dominio de idiomas y, fundamentalmente del inglés, permite consultar fuentes académicas, casos de éxito y tendencias internacionales no siempre traducidas (Crystal, 2003; Hyland, 2016), es una competencia clave para establecer alianzas en mercados externos (Burt, 1992) o para los procesos de innovación, al permitir trabajar en equipos multiculturales y multilingües donde se generan soluciones más creativas (Neeley, 2017). De ahí, la importancia de desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la comunicación exitosa dentro de la empresa (Denic & Petkovic, 2023).

Por ello, profundizar en el potencial efecto que puede tener el conocimiento de idiomas en la cultura emprendedora constituye un elemento clave para poder obtener una visión global de todos los factores incidentes y planificar acciones en las diversas líneas que resulten significativas. El determinante papel de las destrezas comunicativas se pone también de manifiesto en las expectativas del mercado internacional en el ámbito empresarial, relevancia que contrasta con la escasa importancia otorgada dentro de la educación superior a cursos de inglés específicos orientados al mundo de los negocios internacionales (Roshid & Kankaanranta, 2025).

Si bien en el contexto globalizado de los negocios a nivel internacional se enfatiza la prominencia del dominio del inglés como lengua franca debido a la creciente necesidad de comunicarse, colaborar y negociar con personas de todo el mundo (Brannen & Mughan, 2016), el conocimiento de múltiples lenguas otorga una versatilidad e impacto favorable que han de ser muy tenidos en cuenta en el mercado internacional (Damari et al., 2016, Shen, 2022). Cada lengua posee características muy especiales que los hablantes utilizan con muy diversos fines comunicativos (Lewis, 2018), por lo que expresarse en estas lenguas con el nivel competencial adecuado y con las destrezas suficientes en comunicación intercultural será de especial relevancia (Kamariddinovna, 2024) para poder comunicarse y negociar en un entorno internacional de forma efectiva. La importancia del dominio del idioma inglés en el ámbito del emprendimiento va más allá de la mera necesidad de realizar tareas específicas y contribuye a la reputación general de la empresa y a la capacidad de sus empleados para operar con independencia y confianza en el mercado (Rajović et al., 2024).

Repositorio Universidad

Lo mismo sucede en el ámbito de los startups, en los que, basándose en entrevistas realizadas en tres contextos distintos (Finlandia, Portugal y Suecia), Johnstone et al. (2018) concluyen que la capacidad lingüística y la formación empresarial son recursos esenciales para los startups que operan en entornos de internacionalización y globalización intensificados.

En el contexto universitario, los estudiantes con mayores competencias lingüísticas suelen participar más en programas de intercambio, lo que amplía su exposición a modelos empresariales diversos (Sánchez-Torres et al., 2021). Además, las universidades con programas de internacionalización (ej. dobles titulaciones) suelen reportar mayores tasas de emprendimiento entre egresados (Castro Spila et al., 2009; Espíritu Olmos, 2011). La comunicación efectiva es una habilidad crítica para emprender (González-García et al., 2018; Ruiz, 2024) y el dominio de idiomas refuerza esta competencia, especialmente en negociaciones internacionales (Sinkus, 2019), pero también es primordial en el ámbito científico (Hyland, 2016). El estudio de Bordyuk y Lee (2004) señala la necesidad de integrar el inglés como lengua meta con una perspectiva internacional y contenido profesional intercultural.

Por tanto, se considera que un mayor nivel de idiomas, lo que conlleva una mayor apreciación de los componentes interculturales, redundará en una formación emprendedora más efectiva, consiguiendo que la actitud emprendedora se vea reforzada por la capacidad de comunicar ideas en contextos globales.

Para profundizar en este tema aplicándolo a unos contextos específicos, se han analizado dos países que poseen diferencias culturales, sociales y económicas pero que comparten idioma e historia, España y Puerto Rico, con el fin de determinar cómo la competencia lingüística influye en la cultura emprendedora.

España

Basándose en los recientes informes del Global Entrepreneurship Monitor (GEM) y GUESSS Global Report (GUESSS), se ha destacado que España, también entre la población universitaria, se encuentra por debajo de la media en intención emprendedora, medida considerada un válido antecedente para determinar la acción emprendedora real (Barba-Sánchez et al., 2022). Dentro del contexto educativo universitario, la enseñanza del emprendimiento no refleja la importancia que le confiere el mercado laboral y el desarrollo económico y social, encontrándose prácticamente ausente en muchos planes de estudios del grado de gestión de empresas, y específicamente, en el contexto en el que tiene lugar esta investigación, el sistema universitario gallego.

Lo mismo sucede con la enseñanza de idiomas para fines específicos (ESP), en este caso enfocados al mundo de los negocios, que han desaparecido en

Repositorio Universidad

numerosos planes de estudios, siendo sustituidos, en el mejor de los casos, por parte de la docencia impartida en inglés (EMI), si bien en un porcentaje muy inferior a otros contextos europeos.

Esta implantación ha provocado que hayan desaparecido numerosos cursos que se centraban de forma exclusiva y exhaustiva en el desarrollo de las destrezas comunicativas del alumnado (Llurda, E., & Mocanu, V. 2024). En el contexto que nos ocupa la docencia en inglés se oferta de forma optativa en una limitada lista de materias.

Puerto Rico

Desde el punto de vista del mencionado informe GEM, la situación en Puerto Rico es radicalmente distinta, ya que posee un perfil emprendedor mucho más desarrollado. Lo mismo sucede respecto al aprendizaje y enseñanza del inglés, donde se da la paradoja de que a pesar de ser un territorio vinculado a los Estados Unidos y el inglés es lengua oficial, existe un conflicto lingüístico entre el uso de ambas lenguas vinculado a ciertas ideologías de asimilación cultural que no ha permitido un proyecto educativo eficaz en Puerto Rico" (González-Rivera 2021).

No obstante, el nivel de inglés en la educación superior es bastante alto en la mayor parte de los casos y en el ámbito de los grados en administración de empresas y negocios se imparten numerosas materias en inglés y se oferta una considerable variedad de cursos de inglés empresarial.

En función de las premisas expuestas se han establecido las siguientes hipótesis:

- *H1:* Existen diferencias significativas en la percepción de la cultura emprendedora en función del país de origen del alumnado.
- *H2:* Existen diferencias significativas en la percepción del nivel de idiomas en función del país de origen del alumnado.
- *H3:* Existe relación entre la cultura emprendedora y la percepción del nivel de idiomas en función del país de origen del alumnado.

MÉTODO

Participantes

La población objetivo del estudio fueron los estudiantes universitarios de los grados de gestión de empresas de las tres universidades públicas de Galicia (España) y de la Universidad de Puerto Rico (San Juan). Se obtuvieron un total de 791 respuestas, de las cuales 388 fueron de los estudiantes de las universida-

Repositorio Universidad

des gallegas y 403 de los estudiantes de Puerto Rico. La edad de los estudiantes gallegos está entre 18 y 45 años y la media es de 21,13 años.

Para Puerto Rico los estudiantes tienen entre 18 y 52 años y la media es de 20,88 años. En cuanto al sexo de los estudiantes, en España el 47,9% son hombres y el 52,1% mujeres. En Puerto Rico, el 48,6% son hombres y el 51,4% mujeres.

Procedimiento

Los alumnos cumplimentaron el cuestionario en línea en el aula, en presencia de los investigadores. Para facilitar la cumplimentación, se les entregó un código QR que les daba acceso directo al cuestionario. Además, se les informó de que la cumplimentación del cuestionario era voluntaria, y las respuestas anónimas y totalmente confidenciales. Los datos recogidos fueron tratados siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales en España.

Los participantes fueron informados de que sus respuestas serían tratadas sin sus nombres u otros datos identificativos y que solo se utilizarían con fines científicos. El procedimiento ético siguió en todo momento las normas de la Declaración de Helsinki. Los datos recogidos se procesaron de acuerdo con los procesos de la British Educational Research Association (BERA) y por el Reglamento GDPR de la Unión Europea.

Finalmente, el cuestionario fue previamente analizado y autorizado por el Comité Institucional para la Protección de Sujetos Humanos en Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico.

Base de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de cada uno de los países. A continuación, se realizó un análisis de medias mediante la prueba t de Student para las variables dicotómicas y la prueba Anova para las variables politómicas. Se asumió un nivel de significación de 0,05 en todos los contrastes realizados. Los datos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS 25.

Medidas

Cultura emprendedora

El cuestionario de la cultura emprendedora (C-ENT) es una medida de las prácticas culturales específicas del espíritu emprendedor que trata de observar la existencia de diferencias en los países (Stephan, 2009). El

Repositorio Universidad

cuestionario consta de 25 preguntas las cuales se agrupan en seis subescalas: apertura/búsqueda de oportunidades, rasgos emprendedores, creencias de capacidad, asunción de responsabilidades, miedos y motivación emprendedores.

En este trabajo hemos utilizado la medida global de la cultura emprendedora. Para comprobar la fiabilidad de la escala se utilizó el alfa de Cronbach, αEspaña=0,828, αPR=0,821, confirmando una alta fiabilidad (Sijtsma, 2009).

Nivel de idiomas

Para conocer la percepción del alumnado sobre su nivel de idiomas se incluye en el cuestionario una relación de cinco idiomas, inglés, francés, alemán, italiano y portugués sobre los cuales el estudiante debe señalar la percepción sobre su nivel: principiante, intermedio o avanzado.

RESULTADOS

La Tabla 1 recoge los resultados de las hipótesis 1, la cual se acepta, pues existen diferencias significativas al 1% entre ambos países para la variable cultura emprendedora y siendo la media superior para los estudiantes puertorriqueños (España=2,92; PR=3,15).

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de las variables cultura emprendedora en función del país de origen del alumnado

	PAÍS	MIN.	MÁX.	MEDIA	D.S.	T	SIG.
Cultura emprendedora	España	1	4	2,92	0,471	-6,699	0,000**
	Puerto Rico	2	5	3,15	0,504		

Nota: *N España=388; N Puerto Rico=403*
*** p < 0,01*

La Tabla 2 incluye los resultados sobre la existencia de asociación entre la percepción del nivel de cada uno de los idiomas y el país de origen del alumnado, observándose que existe asociación significativa para todos los idiomas (p-valor<1% inglés, francés y portugués, y p-valor<5% italiano) excepto para el alemán (p-valor>5%). Por tanto, la hipótesis 2 planteada se acepta excepto para el idioma alemán.

Repositorio Universidad

TABLA 2. Chi-cuadrado de Pearson para la percepción del nivel de idiomas en función del país de origen del alumnado

		ESPAÑA	PUERTO RICO	TOTAL	X2	SIG.
Percepción Inglés	Principiante	46	20	66	61,842	**0,000****
		69,7%	30,3%	100,0%		
	Intermedio	164	88	252		
		65,1%	34,9%	100,0%		
	Avanzado	178	295	473		
		37,6%	62,4%	100,0%		
	Total	388	403	791		
		49,1%	50,9%	100,0%		
Percepción Francés	Principiante	218	190	408	17,555	**0,000****
		53,4%	46,6%	100,0%		
	Intermedio	59	16	75		
		78,7%	21,3%	100,0%		
	Avanzado	15	7	22		
		68,2%	31,8%	100,0%		
	Total	292	213	505		
		57,8%	42,2%	100,0%		
Percepción Portugués	Principiante	135	181	316	96,898	**0,000****
		42,7%	57,3%	100,0%		
	Intermedio	95	7	102		
		93,1%	6,9%	100,0%		
	Avanzado	36	5	41		
		87,8%	12,2%	100,0%		
	Total	266	193	459		
		58,0%	42,0%	100,0%		
Percepción Italiano	Principiante	185	179	364	6,357	**0,042***
		50,8%	49,2%	100,0%		
	Intermedio	25	10	35		
		71,4%	28,6%	100,0%		
	Avanzado	6	9	15		
		40,0%	60,0%	100,0%		
	Total	216	198	414		
		52,2%	47,8%	100,0%		
Percepción Alemán	Principiante	209	175	384	1,336	**0,513**
		54,4%	45,6%	100,0%		
	Intermedio	7	3	10		
		70,0%	30,0%	100,0%		
	Avanzado	4	5	9		
		44,4%	55,6%	100,0%		
	Total	220	183	403		
		54,6%	45,4%	100,0%		

Nota: *N España=388; N Puerto Rico=403*
**, ** p < 0,05, 0,01*

Repositorio Universidad

La Tabla 3 incluye los resultados de la hipótesis 3 sobre la existencia de relación entre la cultura emprendedora y la percepción del nivel de idiomas en función del país de origen del alumnado la cual se acepta en España para el idioma inglés y francés con un nivel de significación del 5% y para Puerto Rico únicamente se acepta para el alemán, también con un nivel de significación del 5%.

En España la prueba de Bonferroni revela que existen diferencias significativas para el inglés entre el nivel intermedio y avanzado y, para el francés, entre el nivel de principiante y avanzado, en ambos idiomas al 5%.

Por otro lado, para Puerto Rico la prueba de Bonferroni revela que existen diferencias significativas entre el nivel de principiante e intermedio al 5% y, entre el nivel principiante y avanzado al 1%.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La cultura emprendedora constituye un motor clave para la empleabilidad y el desarrollo económico y social, por lo que las instituciones de educación superior deben integrar esta competencia diseñando y ajustando sus programas académicos en función de las necesidades y aspiraciones de los estudiantes. Igualmente, es determinante facilitar la identificación de barreras específicas que enfrentan los universitarios al incursionar en el emprendimiento (Mareque et al., 2025), ya que, según el análisis realizado por estas autoras, la cultura emprendedora depende del sexo y la edad, pero también de las estructuras culturales, económicas y sociales de los países.

La cultura emprendedora universitaria y la formación específica predicen significativamente la actitud emprendedora (Contreras Cueva, & González-Morales, 2019; Fernández et al., 2022; Mendoza Quispe, 2024; Valencia-Arias et al., 2022). En este contexto se hace necesario analizar las competencias educativas para evaluar a las personas emprendedoras (Palos-Sánchez et al., 2019).

Debido al importante impacto del contexto universitario para fomentar el emprendimiento (Abaci, 2022) es fundamental incluir su formación dentro de este ámbito, ya que se ha demostrado que las acciones educativas a este respecto incrementan las intenciones emprendedoras del alumnado (Barba-Sánchez & Atienza-Sahuquillo, 2018).

Así, la enseñanza del emprendimiento se convierte en un área de gran potencial especialmente en el ámbito de las ciencias empresariales, destacándose la importancia de las metodologías a utilizar, fundamentalmente autónomas, activas y cooperativas, con un énfasis especial en el desarrollo de las destrezas comunicativas (Almeida, 2021; Llorente et al., 2023), que no pueden ser ignoradas en la programación educativa de las materias que aborden el emprendimiento (Abaci, 2022).

Repositorio Universidad

TABLA 3. ANOVA para la cultura emprendedora y la percepción del nivel de idiomas en función del país de origen del alumnado

	España						Puerto Rico					
Nivel idioma	N	Media	D.E.	F	Sig.	Bonferroni	N	Media	D.E.	F	Sig.	Bonferroni
Principiante-Inglés	46	3,02	0,462	4,169	**0,016***	Intermedio y Avanzado (p=0.047*)	20	3,25	0,510	0,840	0,433	
Intermedio-Inglés	164	2,97	0,456				88	3,19	0,472			
Avanzado-Inglés	178	2,84	0,479				295	3,13	0,513			
Principiante-Francés	218	2,86	0,461	3,493	**0,032***	Principiante y Avanzado (p=0.032*)	190	3,15	0,487	0,165	0,848	
Intermedio-Francés	59	2,92	0,400				16	3,23	0,572			
Avanzado-Francés	15	3,16	0,426				7	3,15	0,562			
Principiante-Alemán	209	2,91	0,467	1,815	0,165		175	3,15	0,496	4,631	0,011**	Principiante e Intermedio (p=0,022*) y Principiante y Avanzado (p=0,010**)
Intermedio-Alemán	7	2,57	0,618				3	2,37	0,323			
Avanzado-Alemán	4	2,90	0,405				5	3,45	0,642			
Principiante-Portugués	135	2,91	0,440	0,021	0,980		181	3,16	0,473	2,462	0,088	
Intermedio-Portugués	95	2,90	0,443				7	2,80	0,845			
Avanzado-Portugués	36	2,91	0,529				5	3,40	0,609			
Principiante-Italiano	185	2,89	0,468	0,827	0,439		179	3,17	0,491	0,758	0,470	
Intermedio-Italiano	25	2,76	0,498				10	3,15	0,592			
Avanzado-Italiano	6	2,91	0,473				9	2,97	0,467			

Nota: *N España=388; N Puerto Rico=403*
*, ** *p < 0,05, 0,01*

Repositorio Universidad

Como destacamos con anterioridad, el conocimiento de idiomas no es una variable analizada de forma concreta en los estudios sobre emprendimiento analizados, si bien las conclusiones de algunas investigaciones ofrecen interesantes resultados para poder otorgarle un papel significativo. De hecho, el conocimiento de idiomas puede influir significativamente en la capacidad emprendedora de los estudiantes universitarios al actuar como facilitador estratégico fundamentalmente en cuatro dimensiones clave: acceso a mercados globales, desarrollo de habilidades cognitivas y blandas, formación especializada y construcción de redes profesionales internacionales (Rodríguez-Rico Roldán, 2024).

En el presente estudio intentamos determinar la influencia del conocimiento de idiomas en la cultura emprendedora del alumnado universitario, para lo cual analizamos y comparamos dos países que comparten el mismo idioma, España y Puerto Rico. Los resultados denotan la existencia de diferencias significativas en el alumnado de ambos países sobre su percepción de la cultura emprendedora y también existen diferencias en ambos países sobre su percepción del nivel de idiomas, excepto para el idioma alemán que es similar.

En el caso de la hipótesis de la relación entre cultura emprendedora y la percepción del nivel de idiomas, en España existen diferencias significativas para el inglés y francés y para Puerto Rico únicamente con el alemán. Esto puede deberse a que en Puerto Rico el nivel de inglés es más alto que en el caso español y que además el nivel de cultura emprendedora es también más bajo en España. En los casos en los que las relaciones son significativas, lo son a favor de una percepción de un nivel avanzado en las lenguas mencionadas, por lo que podemos sugerir que el nivel de idiomas influye en la cultura emprendedora (Llorente et al., 2023).

Por su parte, Rajović et al. (2024) señalan que la competencia lingüística en un entorno empresarial abarca el desarrollo de habilidades empresariales y sociales adecuadas, como liderar y participar en reuniones de negocios, negociar, redactar cartas comerciales (en formato electrónico o escrito), comunicarse con socios y clientes extranjeros, y actividades similares. En este contexto debemos tener en cuenta que los estudiantes que han recibido formación para la adquisición de habilidades innovadoras para iniciar sus propios negocios y crear empleos rara vez terminan convirtiéndose en empresarios después de la graduación; la razón principal es la falta de habilidades de comunicación de los estudiantes en inglés (Khan & Ahmad, 2023). Parece, por tanto, que el conocimiento de idiomas actúa como un facilitador crítico —aunque subestimado— de la cultura emprendedora universitaria.

En futuras investigaciones se debería cuantificar su impacto para diseñar políticas educativas más inclusivas y globalmente competitivas que otorguen a los cursos de inglés específicos orientados al mundo de los negocios internacionales una dimensión más relevante (Roshid & Kankaanranta, 2025).

Repositorio Universidad

En esta línea, algunos autores (Kostić-Bobanović et al., 2016; Musteen et al., 2013) sugieren igualmente que es crucial que las Pymes adopten estrategias para abordar las barreras lingüísticas al entrar en un nuevo mercado extranjero, ya que esto inevitablemente conducirá también a la reducción de las barreras culturales y ayudará a las empresas nacionales a lograr un mejor desempeño internacional.

En definitiva, en el contexto de la educación superior, las universidades pueden constituir microcosmos que contribuyan a fomentar la cultura del emprendimiento (Trivedi, 2016), haciendo que un posible peso negativo del efecto del país se diluya a favor del contexto universitario si este concentra sus esfuerzos en el diseño de programas efectivos que fomenten el emprendimiento y las competencias asociadas a su éxito, y generen un clima propicio de estímulo y apoyo en el que la propia universidad sea un reflejo del espíritu emprendedor (Trivedi, 2016). De la misma forma, en este contexto multicultural, el aprendizaje y enseñanza de idiomas debe tener como prioritario la adquisición de habilidades comunicativas interpersonales e interculturales (Kamariddinovna, 2024).

En función de los resultados, las universidades deberían, entre otras, fomentar las siguientes acciones: incluir requisitos de idiomas en sus currículos de emprendimiento, fomentar alianzas con incubadoras internacionales u ofrecer mentorías en varios idiomas para proyectos con alcance global. Pero debemos tener en cuenta, como señala Rajović et al. (2024), que el dominio del idioma se adquiere únicamente mediante un proceso de aprendizaje continuo, bien estructurado, para que su aplicación en el emprendimiento sea significativa. Este enfoque se alinea con las recomendaciones de la Comisión Europea (2020) sobre educación emprendedora, que enfatiza la preparación para mercados transfronterizos.

Aprobación ética y declaraciones de consentimiento informado

El cuestionario para esta investigación fue sometido previamente al análisis del Comité Institucional para la Protección de Sujetos Humanos en Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico (Código de autorización =2324-053).

La base de datos de este estudio se gestó en la estancia de investigación de dos de las autoras en la Universidad de Puerto Rico.

Financiación

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Marco para el Análisis del Emprendimiento Digital en Universidades” (PID2022-139332NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, en el marco del Plan Nacional de I+D+i.

Repositorio Universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abaci, N. I. (2022). Relationship between entrepreneurship perception and communication skill: A structural equation model. The International Journal of Management Education, 20(3), 100725. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100725

Almeida, F. (2021). Exploring the entrepreneurial profile, competencies, intentions and attitudes. Journal of Management and Business Education, *4*(3), 242-258. https://doi.org/10.35564/jmbe.2021.0014

Bordyuk, L., & Lee, R.E. (2004). Linguistic Competency, Cultural Understanding, and Business Education in Ukraine. In: Alon, I., Mclntyre, J.R. (Eds.) *Business Education and Emerging Market Economies. Springer.* https://doi.org/10.1007/1-4020-8072-9_8

Brannen, M. Y., & Mughan, T. (Eds.). (2016). Language in international business: Developing a field. Springer.

Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard University Press.

Castro Spila, J., Barrenechea, J., Ibarra, A., & Txapartegi, E. (2009). Gobernanza y educación superior: fomento de la cultura emprendedora (Governance and Higher Education: Promoting Entrepreneurial Culture) (June 24, 2009). *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 1*(1). https://ssrn.com/abstract=3528855

Comisión Europea (2020). *EntreComp: El marco para la competencia emprendedora.* Oficina de Publicaciones de la UE.

Contreras Cueva, A. B., & González-Morales, O. (2019). La influencia de la educación y otras variables relevantes en la decisión de emprender: Dos casos de estudio comparados de estudiantes universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas de España y México. *Educación XX1, 22*(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.22665

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Damari, R. R., Rivers, W. P., Brecht, R. D., Gardner, P., Pulupa, C., & Robinson, J. (2017). The demand for multilingual human capital in the U.S. labor market. *Foreign Language Annals, 50*(1), 13–37. https://doi.org/10.1111/flan.12241

Denić, N., & Petković, D. (2023). The influence of the teachers' scientific field on the effects of the application of ICT in higher education institutions. *Wireless Pers Commun* https://doi.org/10.1007/s11277-023-10468-3

Espíritu Olmos, R. (2011). Actitud emprendedora en los estudiantes universitarios: un análisis de factores explicativos en la Comunidad de Madrid. *Tesis Doctoral.* Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Fernández, G. M. Q., Ayaviri, R. D., Nina, V. D. A., & Núñez, A. I. M. (2022). Competencias emprendedoras para generar una cultura de emprendimiento en la educación superior. *Revista de ciencias sociales, 28*(6), 297-313.

Repositorio Universidad

González-García, G., Becerril Carbajal, M. L., & Fonseca Munguía, A. (2018). El engagement como factor de formación y desarrollo de la cultura emprendedora en estudiantes universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *9*(17), 103-118.

Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (2025). GEM 24-25 Global Report. https://www.gemconsortium.org/reports/latest-global-report

González-Rivera, M. (2021). Language Attitudes Towards Spanish and English in Puerto Rico. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica, 47*(2), e47006-e47006. https://doi.org/10.15517/rfl.v47i2.47006

Grilo, I., & Thurik, R. (2008). *Entrepreneurial engagement levels in the European Union.* European Commission.

Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing, 31,* 58–69. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005

Johnstone, L., Monteiro, M.P., Ferreira, I., Westerlund, J., Aalto, R., & Marttinen, J. (2018). Language ability and entrepreneurship education: Necessary skills for Europe's start-ups? *Journal International Entrepreneurship, 16*, 369–397. https://doi.org/10.1007/s10843-018-0230-y

Kamariddinovna, M. E. (2024). Developing communicative competence in foreign language education. Western European Journal of Linguistics and Education, 2(4), 66-70.

Khan, Z. J. Y., & Ahmad, I. S. (2023). Preparing students for the real world: Oral English communication skills for global entrepreneurs. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, *11*(4), 29-48.

Kostić-Bobanović, M., Novak, M., & Bobanović, M. (2016). The impact of foreign language skills and cultural competencies on SMEs' success in international markets. In *Management international conference, Croatia*. https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6984-81-2/31.pdf

Leite, E. (2015). *Empreendedorismo, inovaçào e incubação de empresas e startups. Lei de inovaçào - Startups*. BAGAÇO.

Leite, E., Correia, E. B., & Sánchez-Fernández, M. D. (2015). El espíritu emprendedor: condicionantes para la innovación. *Holos*, *5*, 278-291. https://doi.org/10.15628/holos.2015.2896

Lewis, R. (2018). When cultures collide: Leading across cultures. Hachette UK.

Llorente, I., Odriozola, M. D., & Baraibar-Diez, E. (2023). Fostering communication skills in entrepreneurship education. *Journal of Management and Business Education, 6*(1), 58-77. https://doi.org/10.35564/jmbe.2023.0004

Llurda, E., & Mocanu, V. (2024). English in Spain: Education, attitudes and native-speakerism. *World Englishes, 43*(2), 315-331. https://doi.org/10.1111/weng.12651

Mareque, M., Villafañe-Rodríguez, C. & Pino-Juste, M. (2025). The effects of personal and educational variables on the entrepreneurial culture of university

Repositorio Universidad

students. *The International Journal of Management Education*, *23* (2), 101172 https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101172

Mendoza Quispe, E. (2024). ¿Estudiar y emprender? Análisis de la influencia del entorno educativo en la intención emprendedora. *Revista InveCom, 4*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.10709880

Musteen, M., Datta, D. K. & Butts, M. M. (2013). Do international networks and foreign market knowledge facilitate SME internationalization? Evidence From the Czech Republic. *Entrepreneurship Theory and Practice, 38*(4), 749–774. https://doi.org/10.1111/etap.12025

Neeley, T. (2017). *The language of global success: How a common tongue transforms multinational organizations*. Princeton University Press.

Palos-Sánchez, P. R., Baena-Luna, P., & Peña, A. C. (2019). Análisis de las competencias educativas para evaluar a las personas emprendedoras. *Interciencia, 44*(5), 291-297.

Rajović, J., Jovanović, M., Denić, N., & Bogdanovic, I. B. (2024). English language as one of the key entrepreneurial competences. *SCIENCE International Journal, 3*(2), 127-131. https://scienceij.com/index.php/sij/article/view/164

Roshid, M. M., & Kankaanranta, A. (2025). English Communication Skills in International Business: Industry Expectations Versus University Preparation. *Business and Professional Communication Quarterly, 88*(1), 100-125. https://doi.org/10.1177/23294906231184814

Rodríguez-Rico Roldán, V. (2024). El impacto del multilingüismo en el mercado de trabajo y la movilidad laboral: un análisis en clave europea. *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, 69*, 167-199.

Ruiz, M. D. A. (2024). Análisis de la intención emprendedora y las habilidades blandas en estudiantes universitarios de la Generación Z y Millennials. *European Public & Social Innovation Review, 9,* 1-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-984

Sánchez-Torres, J. A., et al. (2021). *Global university entrepreneurial spirit students' survey (GUESSS):* Colombia Report. Universidad de Medellín.

Shen, L. (2022). Multilingualism in international business. In *Research Anthology on Bilingual and Multilingual Education* (pp. 858-879). IGI Global Scientific Publishing.

Stephan, U. (2009, agosto). *Development and first validation of the culture of entrepreneurship (C-ENT) scale*. Academy of Management Annual Meeting, Chicago, USA.

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse and the very limited of the Cronbach's alpha. Psychometrika, *74*(1), 107–120. https://doi.org/10.1007/S11336-008-9101-0

Sinkus, T. (2019). The development of professional English language competence in business administration studies. *Rural Environment. Education. Personality (REEP)*, *12*, 173-181. https://doi.org/10.22616/REEP.2019.022

Repositorio Universidad

Trivedi, R. (2016). Does university play significant role in shaping entrepreneurial intention? A cross-country comparative analysis. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 23*(3), 790-811. https://doi.org/10.1108/JSBED-10-2015-0149

Valencia-Arias, A., Arango-Botero, D., & Sánchez-Torres, J. A. (2022). Promoting entrepreneurship based on university students' perceptions of entrepreneurial attitude, university environment, entrepreneurial culture and entrepreneurial training. *Higher Education, Skills and Work-based Learning, 12*(2): 328–345. https://doi.org/10.1108/HESWBL-07-2020-0169

Repositorio Universidad

5.

CULTIVANDO UN ENTORNO PROPICIO: EL CLIMA LABORAL DOCENTE COMO FACTOR CLAVE PARA EL BIENESTAR Y LA SALUD EN EDUSISTEMAS EDUCATIVOS

Adriana Samaniego Benavidez
Emilio Álvarez-Arregui

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el bienestar docente se ha posicionado como una dimensión clave en las agendas educativas, ya que constituye no solo un derecho laboral, sino también un factor decisivo en la mejora del sistema educativo. Diversos organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Comisión Europea han señalado la necesidad de abordar las condiciones laborales del profesorado como parte integral de las políticas de mejora educativa, especialmente en contextos marcados por la transformación digital, la diversidad cultural, la emergencia climática y las secuelas psicosociales de la pandemia.

En este escenario, el clima laboral docente ha cobrado una renovada centralidad como indicador organizacional y pedagógico. Se trata de un concepto complejo que se refiere a las percepciones compartidas por los docentes acerca del ambiente de trabajo, las relaciones interpersonales, la cultura organizativa, la estructura de poder, el estilo de liderazgo y la coherencia institucional. Estas percepciones, lejos de ser meras opiniones individuales, reflejan procesos relacionales que influyen directamente en la motivación, la identidad profesional, la innovación didáctica y la permanencia en la profesión.

El presente capítulo busca aportar una visión sistémica y crítica del clima laboral docente en tanto factor clave para el bienestar y la salud en los Edusistemas. Se parte de la premisa de que las condiciones laborales del profesorado no son un elemento secundario, sino un componente estructural del derecho

Repositorio Universidad

a una educación de calidad. Para ello, se revisan los fundamentos teóricos del clima organizacional en el ámbito educativo, se identifican sus dimensiones principales, se analizan instrumentos de diagnóstico y se proponen estrategias de intervención institucional.

Además, se examinan estudios recientes y experiencias internacionales que han mostrado evidencia empírica sobre los efectos del clima laboral en indicadores como la autoeficacia docente, el compromiso organizacional, el desempeño académico de los estudiantes y la retención del profesorado. En línea con los principios de justicia organizacional y equidad sistémica, se plantea que transformar el clima laboral no puede ser una tarea técnica ni aislada, sino un proceso pedagógico, participativo y ético que convoque a todos los miembros de la comunidad educativa.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El clima organizacional: una categoría relacional

El concepto de clima organizacional se ha consolidado como una categoría central en la psicología del trabajo y en la sociología de las organizaciones desde mediados del siglo XX. En su definición más amplia, el clima se refiere al conjunto de percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto a sus condiciones estructurales, relaciones interpersonales, normas, valores y estilo de liderazgo (Schneider, 1975). Este enfoque enfatiza que el clima no es una característica objetiva de la organización, sino una construcción intersubjetiva que incide en las actitudes, emociones y comportamientos de sus integrantes.

En el ámbito educativo, el interés por el clima organizacional ha crecido de manera sostenida desde los años 80, en paralelo con el reconocimiento del papel que desempeñan los factores contextuales en la eficacia escolar. Diversas investigaciones han mostrado que un clima positivo se asocia con mayores niveles de satisfacción laboral, desempeño docente, compromiso institucional y logro académico del alumnado (Capp et al., 2020; Kallestad, 2010).

El giro relacional que ha experimentado la teoría organizacional ha permitido superar visiones mecanicistas del clima, incorporando categorías como el afecto, la subjetividad, la cultura y la justicia organizacional. Así, el clima escolar no solo refleja las estructuras formales, sino también las prácticas simbólicas, los modos de comunicación y las formas de ejercer el poder en la vida cotidiana de las instituciones educativas (Claro, 2013a).

Repositorio Universidad

Clima escolar y cultura institucional: convergencias y distinciones

Es importante distinguir el clima escolar de la cultura institucional, aunque ambos conceptos están estrechamente vinculados. Mientras que el clima remite a percepciones compartidas de los procesos organizativos en un momento dado, la cultura se refiere a patrones más estables de creencias, valores, tradiciones y significados que configuran la identidad colectiva de una institución. Desde esta perspectiva, intervenir en el clima escolar implica operar sobre aspectos visibles, observables y relativamente modificables de la vida institucional: estilos de liderazgo, canales de comunicación, prácticas colaborativas, clima emocional, etc.

Sin embargo, ambos niveles deben ser abordados de forma integrada, ya que un cambio en el clima que no esté acompañado por un cambio cultural puede resultar superficial y efímero. De ahí la necesidad de adoptar una visión sistémica e interdependiente que considere tanto los elementos estructurales como los simbólicos de la organización escolar (Mayes et al., 2020).

Clima laboral docente: una construcción multidimensional

Dentro del campo del clima escolar, el clima laboral docente constituye un subcampo específico que se focaliza en las condiciones de trabajo del profesorado. Se trata de un constructo multidimensional que incluye variables como: relaciones interpersonales, liderazgo pedagógico, cultura del reconocimiento, carga de trabajo, autonomía profesional y seguridad emocional. Estas dimensiones interactúan entre sí, configurando una ecología emocional que puede potenciar o debilitar la motivación, el compromiso y el bienestar docente.

Modelos teóricos relevantes. Diversos modelos han buscado sistematizar el estudio del clima organizacional

Entre los más influyentes destacan: el Modelo de Likert (1967), que distingue organizaciones según su grado de participación; el Modelo de Halpin y Croft (1963), que clasifica climas escolares en función de la dinámica docente-directiva; el Modelo de Hoy y Tarter (1997), que introduce la noción de apertura institucional; y el Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que permite comprender la influencia del contexto multiescalar. Estos marcos analíticos deben contextualizarse para responder a las realidades culturales y organizativas de cada institución.

Repositorio Universidad

DIMENSIONES DEL CLIMA LABORAL DOCENTE: BIENESTAR, SATISFACCIÓN Y EFICACIA

El bienestar docente como eje estructural del clima laboral

El bienestar docente ha sido definido como un estado de equilibrio emocional, físico, cognitivo y social que permite al profesorado desempeñar su labor con motivación, compromiso y sentido de propósito. Este bienestar se configura a partir de las condiciones laborales y organizativas que conforman el entorno profesional. Un ambiente que ofrece seguridad emocional, reconocimiento, colaboración y autonomía favorece el desarrollo profesional, la resiliencia y la innovación pedagógica. Por el contrario, un clima tóxico puede derivar en estrés, agotamiento y abandono profesional (Kallestad, 2010; Capp et al., 2020).

El bienestar beneficia tanto al profesorado como al estudiantado y a la cohesión institucional, demostrando su impacto positivo en la calidad educativa.

La satisfacción profesional: un indicador relacional

La satisfacción profesional se refiere a la percepción de realización personal derivada del ejercicio de la docencia. Está influida por factores como el reconocimiento, la calidad de las relaciones laborales, la participación en decisiones y el acceso a formación continua. Un clima escolar positivo incrementa esta satisfacción y reduce la intención de abandonar la profesión. Además, elementos simbólicos como el respeto y la justicia organizacional tienen un peso significativo (Claro, 2013a).

La autoeficacia docente y el clima organizacional

La autoeficacia es la creencia en la capacidad para lograr resultados positivos en el aprendizaje del alumnado. Se ve fortalecida por un clima que fomenta la colaboración, el reconocimiento y la innovación. En cambio, entornos autoritarios y burocráticos pueden disminuir la confianza profesional. La autoeficacia se vincula con mayor resiliencia, implicación y disposición al cambio (Ozdemir & Cakalci, 2022a).

Eficacia escolar y cultura colaborativa

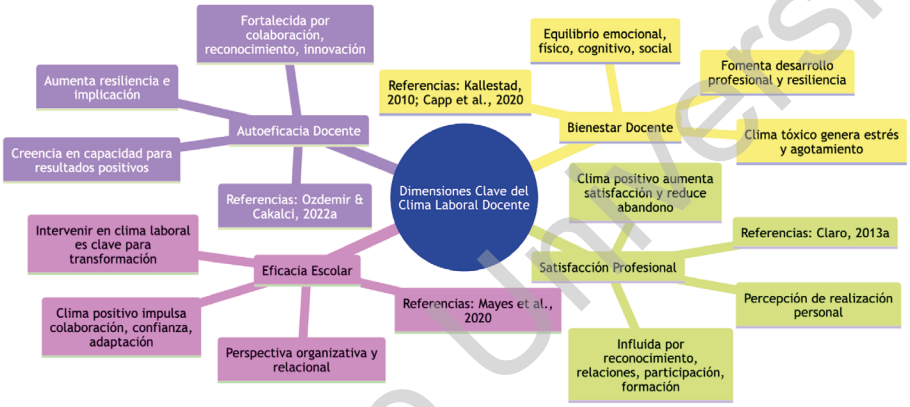
La eficacia escolar se ha ampliado desde un enfoque de resultados hacia una perspectiva organizativa y relacional. Un clima positivo genera culturas de

Repositorio Universidad

colaboración y aprendizaje colectivo, refuerza la confianza y facilita la adaptación al cambio.

Por el contrario, climas de desconfianza y fragmentación dificultan la innovación y la mejora continua (Mayes et al., 2020). Así, intervenir en el clima laboral es clave para potenciar la capacidad institucional de aprender y transformarse, como se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. Mapa mental de las Dimensiones Clave del Clima Laboral Docente



Nota: *este mapa mental sintetiza las principales dimensiones del clima laboral docente: bienestar, satisfacción y autoeficacia, así como su impacto en la eficacia escolar, según la literatura revisada.*

Modelo de Ecuaciones Estructurales

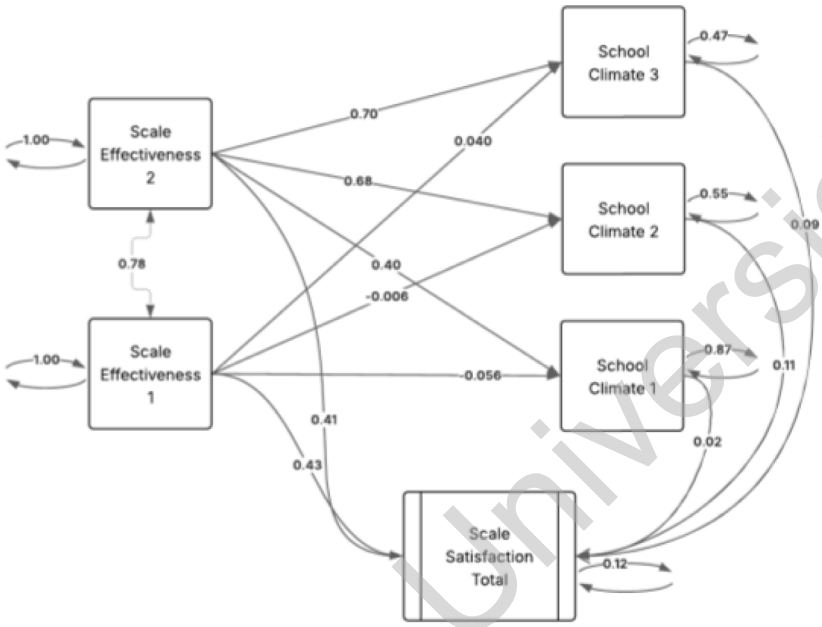
El modelo de ecuaciones estructurales demostró un excelente ajuste a los datos (χ^2 = 143 160, gl = 3, p < .001), explicando el 87.8% de la varianza en satisfacción laboral (SSatisfactionT). La eficacia docente mostró fuertes efectos positivos (SEffectiveness1: β = 0,429, p < 0,001; SEffectiveness2: β = 0.414, p < .001).

En la relación clima-eficacia: las dimensiones 2 y 3 del clima mostraron fuertes asociaciones con la eficacia (β entre 0.678-0.698, p < .001). La covarianza entre dimensiones de eficacia fue alta (0,783). Clima laboral: explicó entre 12.6% (SClimate1) y 53.3% (SClimate3) de varianza, mostrando errores estándar bajos e intervalos de confianza estrechos.

El modelo sugiere que intervenciones en Clima Laboral Docente en sus dimensiones podrían potenciar la eficacia docente, e indirectamente, la satisfacción laboral (ver Figura 2) (Álvarez Arregui et al., 2025; Álvarez-Arregui et al., 2023).

Repositorio Universidad

FIGURA 2. Diagrama de ruta que muestra las relaciones entre la eficacia docente (factores 1 y 2), el clima escolar (factores 1, 2 y 3) y la satisfacción total



Nota: el modelo se fundamenta en datos procedentes de una investigación propia en proceso de revisión y no publicada (Samaniego-Benavidez et al., en revisión).

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL CLIMA LABORAL DOCENTE

Evaluar el clima laboral: instrumentos y enfoques

La evaluación del clima laboral docente requiere enfoques mixtos que combinen metodologías cuantitativas y cualitativas. No se trata únicamente de medir la satisfacción, sino de comprender cómo se configuran las percepciones compartidas en torno al trabajo docente. Entre los instrumentos más utilizados destacan el Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) y el Cuestionario Abreviado de Clima Profesional Educativo (CPE-A), adaptado a contextos iberoamericanos. Ambos permiten valorar dimensiones como el liderazgo, la convivencia y la apertura organizacional.

La triangulación metodológica —que incluye encuestas, entrevistas, observación y análisis documental— se considera fundamental para una evaluación integral. Esta debe realizarse con criterios éticos, garantizando confidencialidad y promoviendo espacios de devolución responsable de resultados.

Repositorio Universidad

Indicadores clave para el diagnóstico institucional

Entre los indicadores más relevantes para diagnosticar el clima laboral en centros educativos se incluyen: la confianza institucional, la justicia organizacional, el liderazgo transformacional, el apoyo entre pares, el bienestar emocional, la participación democrática, la cultura del reconocimiento y la capacidad adaptativa. Estos elementos permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, ofreciendo una base para el diseño de planes de mejora institucionales.

Estrategias de intervención: hacia el cambio sostenible

Las intervenciones exitosas en el clima laboral docente se basan en principios participativos, pedagógicos y sistémicos. Entre las estrategias más eficaces se encuentran: la creación de espacios de escucha profesional, la formación en liderazgo emocional, el rediseño organizativo, el fortalecimiento del trabajo colaborativo, las políticas de cuidado institucional y el reconocimiento del trabajo docente. Estas acciones deben estar alineadas con los valores institucionales y ser evaluables en el tiempo.

Obstáculos y resistencias al cambio

Cambiar el clima laboral implica afrontar resistencias estructurales y culturales. Entre los principales obstáculos se encuentran: el miedo al conflicto, la desconfianza, la sobrecarga laboral, la fragmentación del colectivo y la falta de formación en liderazgo. Superar estos desafíos requiere estrategias integrales que combinen formación, participación y cuidado, con tiempos realistas y metas compartidas. El clima laboral se transforma mediante procesos sostenidos de construcción colectiva.

CLIMA, SALUD OCUPACIONAL Y CALIDAD EDUCATIVA

El enfoque edusistémico: una visión holística e interconectada

El concepto de Edusistema propone una comprensión integral de la educación como una red interdependiente de actores, saberes y contextos. Inspirado en teorías de sistemas complejos y ecologías del aprendizaje, este enfoque plantea que la transformación educativa debe considerar simultáneamente niveles estructurales, organizativos, pedagógicos y emocionales.

En este marco, el clima laboral docente se convierte en un nodo estratégico, actuando como catalizador de innovación, justicia organizacional y equidad educativa.

Repositorio Universidad

Salud ocupacional y condiciones de trabajo en el siglo XXI

La salud ocupacional docente ha cobrado una relevancia creciente, especialmente tras la pandemia de COVID-19, que evidenció la precariedad, el estrés crónico y la sobrecarga emocional. La OMS define la salud ocupacional como el bienestar físico, mental y social en relación con el trabajo. En el ámbito educativo, esto implica garantizar entornos laborales emocionalmente sostenibles, con liderazgos empáticos, espacios de contención, equilibrio laboral y reconocimiento profesional (Mayes et al., 2020).

El vínculo entre clima, equidad y calidad educativa

La calidad educativa requiere incorporar el bienestar docente como dimensión central. Informes como TALIS de la OCDE muestran que los docentes en climas positivos tienen mayor satisfacción, menor absentismo y mejores prácticas.

A su vez, las escuelas con climas colaborativos obtienen mejores resultados académicos y mayor cohesión comunitaria. El clima no garantiza la mejora, pero su ausencia impide toda innovación o justicia pedagógica.

El cuidado como principio organizativo

El cuidado, entendido como principio ético y organizativo, implica construir instituciones que atiendan las necesidades de sus miembros, reconozcan la vulnerabilidad, promuevan la escucha y protejan la dignidad profesional. Supone repensar los liderazgos desde la empatía y la participación, así como crear culturas de acogida y reconocimiento. En tiempos de crisis e incertidumbre, apostar por el cuidado es apostar por la sostenibilidad del derecho a enseñar y aprender en condiciones humanas.

CONCLUSIONES

El clima laboral docente constituye una dimensión fundamental en la configuración de Edusistemas justos, eficaces y sostenibles. A lo largo de este capítulo se ha argumentado que dicho clima no es un mero subproducto organizacional, sino una construcción relacional, dinámica y compleja, que refleja las interacciones, valores, prácticas y estructuras de poder presentes en las instituciones educativas.

Comprender el clima laboral desde una perspectiva multidimensional permite identificar factores críticos para el bienestar del profesorado, la satisfacción

Repositorio Universidad

profesional, la autoeficacia, la salud ocupacional y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El diagnóstico adecuado del clima, basado en instrumentos validados y metodologías participativas, proporciona una hoja de ruta para intervenir en los centros educativos desde el compromiso, el cuidado y la justicia organizacional.

Asimismo, adoptar un enfoque edusistémico implica reconocer que el bienestar docente no puede desvincularse de las políticas educativas, las culturas escolares y las condiciones materiales del ejercicio profesional. En este marco, el clima laboral se convierte en un indicador clave de equidad, un catalizador de innovación y un garante de sostenibilidad institucional.

Las instituciones educativas que desean transformarse en comunidades de aprendizaje vivas, colaborativas y orientadas al bien común, deben priorizar el cuidado de su capital humano y simbólico. Esto exige liderazgos pedagógicos sensibles, estructuras participativas, culturas del reconocimiento y políticas de salud laboral. En definitiva, se trata de cultivar un entorno propicio para enseñar y aprender con sentido, compromiso y dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Arregui, E., Samaniego Benavidez, A. G., Herrero Diez, F. J., Rodríguez-Martín, A., & Rodríguez Díaz, F. J. (2025). Psychometric properties of the abbreviated Professional Educational Climate questionnaire (CPE-A). *Educacion XX1, 28*(1), 59–85. https://doi.org/10.5944/educxx1.39796

Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Belver Domínguez, J. L., & Rodríguez Díaz, J. (2023). Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía, 75*(1), 15–33. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94628

Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2020). Advancing a Conceptual and Empirical Model of School Climate for School Staff in California. *Journal of School Violence, 19*(2), 107–121. https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1532298

Claro T, J. S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 39*(1), 347–359. https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools.* University of Chicago, Midwest Administration Center.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). The road to open and healthy schools: A handbook for change. *Elementary School Journal, 98*(4), 311–344.

Repositorio Universidad

Kallestad, J. H. (2010). Changes in School Climate in a Long-Term Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/00313830903488429

Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. McGraw-Hill.

Mayes, E., Wolfe, M. J., & Higham, L. (2020). Reimagining school climate: Towards processual accounts of affective ecologies of schooling. *Emotion, Space and Society, 36,* 100703. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2020.100703

Ozdemir, T. Y., & Cakalci, N. (2022). How School Climate Affects Teachers' Individual Innovativeness: The Mediating Role of Teacher Autonomy. *Educational Process International Journal, 11*(4). https://doi.org/10.22521/edupij.2022.114.4

Samaniego-Benavidez, A., Paredes-Tello, V. I., Rodríguez-Martín, A. R., & Álvarez-Arregui, E. (en revisión). *Clima y satisfacción laboral docente: Efectos mediadores de la eficacia.*

Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology, 28*(4), 447–479.

Schneider, B. (1975). Organizational climate: Individual preferences and organizational realities revisited. *Journal of Applied Psychology, 60*(4), 459–465. https://doi.org/10.1037/h0076919

Repositorio Universidad

6.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Eva Vázquez Fernández
Margarita Rosa Pino-Juste

INTRODUCCIÓN

Este estudio busca realizar un acercamiento al concepto de emprendimiento y su relación con diversas habilidades y actitudes clave para el desarrollo profesional. Aspectos como la creatividad, la iniciativa empresarial, la mentalidad emprendedora, el autoempleo y la formación en emprendimiento juegan un papel fundamental en la capacidad de los estudiantes para afrontar retos y generar nuevas oportunidades en su entorno.

El emprendimiento ha adquirido un rol central en el desarrollo económico y social de las naciones, ya que permite la generación de empleo, la innovación y la competitividad. En la actualidad, se reconoce ampliamente que fomentar la cultura emprendedora desde la educación es una estrategia clave para fortalecer la competitividad de los países y mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes. La capacidad de emprender no solo implica la creación de nuevos negocios, sino también la generación de soluciones innovadoras a problemas existentes y la adaptación a entornos cambiantes.

En este contexto, la Formación Profesional (FP) desempeña un papel fundamental, ya que se orienta a la capacitación práctica y al desarrollo de habilidades directamente aplicables al mercado laboral. En FP no solo se debe preparar a los estudiantes para desempeñar funciones técnicas en empresas, sino también dotarlos de competencias emprendedoras que les permitan crear sus propios proyectos, impulsar la innovación en sus sectores y contribuir al crecimiento económico.

Repositorio Universidad

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la importancia de la formación en emprendimiento en el alumnado de FP, abordando el concepto de emprendimiento desde distintas perspectivas teóricas, el perfil del emprendedor, las habilidades necesarias para emprender y el estado actual de la educación emprendedora en FP. A partir de esta revisión, se plantearán reflexiones sobre los retos y oportunidades que enfrenta la enseñanza del emprendimiento, así como líneas de mejora e investigación futura.

ACERCAMIENTO EPISTEMOLÓGICO AL CONCEPTO DE EMPRENDIMIENTO

El concepto de emprendimiento ha sido abordado desde distintas disciplinas y enfoques teóricos, lo que ha generado una comprensión amplia y multidimensional del mismo. Desde una perspectiva económica, se considera un proceso de creación de valor que implica la identificación y explotación de oportunidades en el mercado mediante la innovación (Mukhtar et al., 2021). Este punto de vista se complementa con enfoques que emanan del campo de la psicología, el cual ha destacado la importancia del empoderamiento y la mentalidad emprendedora como factores clave en la intención de emprender (López-Núñez et al., 2022).

Para profundizar en el estudio de la intención emprendedora se ha empleado la Teoría del Comportamiento Planificado, señalando que factores como la actitud hacia el emprendimiento, las normas subjetivas y la percepción de control sobre la conducta influyen en la decisión de emprender (Gorostiaga et al., 2019). Asimismo, la cultura emprendedora juega un papel determinante en la predisposición de los individuos a involucrarse en actividades emprendedoras, ya que influye en la percepción de viabilidad y deseabilidad del emprendimiento (Singer et al., 2019).

Asimismo, el emprendimiento se relaciona estrechamente con conceptos clave como la creatividad, la iniciativa emprendedora, la mentalidad emprendedora y el autoempleo. Estos elementos no deben entenderse de forma aislada, sino como componentes interdependientes que configuran el comportamiento emprendedor. La creatividad es un componente esencial en el desarrollo de nuevas ideas y soluciones innovadoras. Junto a la cultura, otros conceptos complementan la comprensión del fenómeno emprendedor. Entre ellos; la iniciativa emprendedora, la cual alude a la disposición individual para actuar proactivamente ante oportunidades o problemas, traduciendo ideas en acciones concretas. No se limita a la creación de empresas, sino que también incluye la capacidad de emprender dentro de organizaciones (intraemprendimiento) o de liderar procesos de cambio social.

Repositorio Universidad

A su vez, la mentalidad emprendedora constituye el conjunto de actitudes, valores y competencias que permiten al individuo identificar oportunidades, gestionar la incertidumbre, asumir riesgos calculados y tomar decisiones estratégicas (López-Núñez et al., 2022). Esta mentalidad es fundamental en un contexto laboral cada vez más cambiante y competitivo.

Del mismo modo, el emprendimiento se relaciona estrechamente con la creatividad y el autoempleo. La creatividad es una competencia transversal imprescindible para la generación de ideas novedosas, mientras que el autoempleo representa una de las posibles salidas profesionales del emprendimiento, especialmente relevante en contextos de alta tasa de desempleo juvenil. En este sentido, la formación emprendedora en FP debe contemplar tanto el desarrollo de competencias para la empleabilidad como para la generación de empleo propio.

Todos estos conceptos confluyen en un enfoque del emprendimiento como una competencia transversal, aplicable a diversos ámbitos de la vida personal, profesional y social. Así lo recoge el marco europeo EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), que conceptualiza el emprendimiento como una competencia clave para el aprendizaje permanente, estructurada en torno a tres dimensiones: "Ideas y oportunidades", "Recursos" y "Entrar en acción".

Desde esta perspectiva, se hace evidente que el emprendimiento no puede entenderse como un concepto aislado, sino como una capacidad compleja que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La formación en emprendimiento, por tanto, debe atender esta multidimensionalidad, fomentando una cultura emprendedora que atraviese todo el currículo de la FP y capacite a los estudiantes para desenvolverse de forma autónoma, creativa y proactiva en distintos contextos.

PERFIL DEL EMPRENDEDOR

El perfil del emprendedor ha sido objeto de diversos estudios, identificándose una serie de características y competencias comunes entre aquellos individuos que logran desarrollar iniciativas empresariales exitosas. Entre los rasgos más destacados se encuentran la innovación, la proactividad, la resiliencia y la tolerancia al riesgo (Mukhtar et al., 2021).

Los factores que influyen en la mentalidad emprendedora son múltiples y pueden agruparse en dos grandes categorías: factores individuales y factores contextuales. Dentro de los factores individuales, la autoconfianza juega un papel determinante, ya que aquellos individuos que confían en sus propias capacidades tienen una mayor predisposición a emprender (Gorostiaga et al., 2019). La experiencia previa en el mundo empresarial también influye signi-

Repositorio Universidad

ficativamente en la intención emprendedora, pues permite a los individuos familiarizarse con los desafíos y oportunidades del sector (Kayed et al., 2022). Además, aspectos como la motivación intrínseca, la perseverancia o la apertura al aprendizaje continuo son elementos clave que fortalecen la disposición personal hacia el emprendimiento.

En cuanto a los factores contextuales, el entorno sociocultural y la educación son determinantes en la configuración de la mentalidad emprendedora. Un entorno que valore la iniciativa y la autonomía facilitará el desarrollo de competencias emprendedoras, mientras que la educación en emprendimiento permitirá dotar a los individuos de conocimientos y habilidades necesarias para gestionar un negocio (Galvão et al., 2018).

El modelo EntreComp, desarrollado por la Comisión Europea, establece un marco de referencia para el desarrollo de competencias emprendedoras, identificando 15 competencias clave que se agrupan en tres dimensiones: 1) Ideas y oportunidades, 2) Recursos y 3) Entrar en acción (Quispe et al., 2022). Estas competencias permiten a los individuos transformar ideas en proyectos concretos y gestionar eficazmente los recursos necesarios para su implementación.

Además, las competencias emprendedoras no solo favorecen la creación de nuevas empresas, sino que también potencian la capacidad de adaptación y resiliencia en entornos laborales cambiantes.

CARACTERÍSTICAS DEL EMPRENDEDOR

El perfil del emprendedor ha sido objeto de múltiples estudios que intentan identificar los rasgos, habilidades y condiciones que favorecen el desarrollo de conductas emprendedoras. Aunque no existe un único modelo de emprendedor, la literatura académica ha consensuado una serie de características personales y contextuales que se asocian con mayor frecuencia a quienes muestran una orientación emprendedora.

En este sentido, una de las características más destacadas es la *autoeficacia emprendedora,* entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para iniciar y gestionar un proyecto emprendedor (Bandura, 1997; Otache, 2025). Esta percepción influye de manera directa en la intención y en la probabilidad de llevar a cabo conductas emprendedoras, actuando como un motor interno que facilita la toma de decisiones y la asunción de riesgos.

Del mismo modo, la *creatividad* y la *capacidad de innovación* también se reconocen como elementos esenciales del perfil emprendedor. Emprender requiere identificar oportunidades donde otros ven dificultades, así como generar soluciones originales a problemas existentes. Estas competencias se manifiestan

Repositorio Universidad

tanto en la creación de nuevas ideas como en la adaptación ágil a entornos cambiantes (Braga et al., 2025; Obschonka et al., 2010).

A esto se suma la *motivación intrínseca,* entendida como el deseo genuino de lograr metas personales, crear valor o transformar una realidad. Los emprendedores suelen caracterizarse por su pasión, compromiso y deseo de superación, lo que les permite persistir incluso ante dificultades (Zhang et al., 2015).

Asimismo, se ha subrayado la importancia de habilidades sociales como la *comunicación efectiva,* la *capacidad de liderazgo* y la *gestión del trabajo en equipo.* El emprendimiento es, a menudo, un proceso colectivo que requiere la colaboración con otros agentes, la búsqueda de alianzas y el desarrollo de redes de apoyo (Ferreira et al., 2012).

En síntesis, el perfil del emprendedor no se reduce a un conjunto cerrado de características individuales, sino que está conformado por un equilibrio de habilidades personales, actitudes, experiencias previas y factores contextuales. De hecho, el entorno educativo y laboral puede actuar como catalizador de estas competencias, especialmente si se promueve una cultura organizacional que incentive la autonomía, la iniciativa y la creatividad (Souto et al., 2022; Otache, 2025).

HABILIDADES PARA EL EMPRENDIMIENTO

El éxito en el emprendimiento no solo depende de la disposición del individuo a asumir riesgos y tomar la iniciativa, sino también del desarrollo de un conjunto integral de habilidades que permitan transformar ideas en realidades sostenibles. Según López-Núñez et al. (2022), estas habilidades son cruciales para la consolidación de una mentalidad emprendedora en los estudiantes.

Entre las habilidades clave se encuentran:

- *Creatividad e innovación***.** La creatividad es una habilidad esencial para la identificación de oportunidades y la generación de ideas innovadoras (Quispe et al., 2022). El emprendimiento requiere una mentalidad abierta a la exploración de nuevas soluciones y la capacidad de materializar esas ideas en proyectos viables.
- *Iniciativa empresarial*. La capacidad de tomar la iniciativa y actuar de manera proactiva es un rasgo distintivo de los emprendedores exitosos (Gorostiaga et al., 2019). Esto implica no solo generar ideas, sino también ejecutarlas con determinación y perseverancia.
- *Mentalidad emprendedora***.** Un emprendedor debe desarrollar habilidades como la resiliencia, la adaptabilidad y la autoconfianza (López-Núñez et al., 2022). Estas cualidades permiten enfrentar la incertidumbre y los desafíos del entorno empresarial con mayor seguridad.

Repositorio Universidad

- *Habilidades de gestión***.** Incluyen planificación estratégica, organización de recursos y toma de decisiones informadas (Kayed et al., 2022). Un buen manejo de estas habilidades es crucial para la viabilidad y sostenibilidad de un negocio.
- *Autoempleo***.** La educación emprendedora debe preparar a los estudiantes para generar su propio empleo, proporcionando herramientas para el diseño de modelos de negocio y estrategias de financiamiento (Galvão et al., 2018).
- *Habilidades interpersonales*. La comunicación efectiva, el liderazgo y el trabajo en equipo son fundamentales en cualquier iniciativa emprendedora (Singer et al., 2019).

Estas competencias facilitan la construcción de redes de colaboración y la negociación con diferentes actores del ecosistema emprendedor.

Para que estas habilidades sean efectivamente adquiridas por los estudiantes, es fundamental la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la formación en entornos reales de trabajo. Estas estrategias han demostrado ser eficaces en la enseñanza del emprendimiento y contribuyen al desarrollo integral de la mentalidad emprendedora (Mukhtar et al., 2021).

EL EMPRENDIMIENTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En España, la reciente Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (Ley 3/2022) ha introducido cambios significativos en la enseñanza del emprendimiento dentro de la FP. Esta nueva legislación refuerza la importancia de las competencias emprendedoras y la necesidad de metodologías activas para su desarrollo. Entre las modificaciones clave se encuentra la incorporación de módulos específicos orientados al emprendimiento y la creación de ecosistemas de innovación en los centros de FP, facilitando la conexión con el tejido empresarial y fomentando la formación en competencias emprendedoras desde una perspectiva más aplicada.

A nivel internacional, la enseñanza del emprendimiento en FP ha sido objeto de diversas iniciativas a nivel internacional. En Europa, la inclusión del emprendimiento en los planes de estudio responde a la necesidad de dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan enfrentar los desafíos del mercado laboral (Singer et al., 2019). En este sentido, se recomienda reforzar la vinculación entre los centros educativos y el sector empresarial, promoviendo experiencias de aprendizaje basadas en proyectos reales.

Con respecto a la educación superior, fortalecer la cultura emprendedora acelera la adaptación de los titulados al mercado laboral, incrementa su emplea-

Repositorio Universidad

bilidad y potencia la autopercepción emprendedora del alumnado (Mareque et al., 2025). Trasladar estas evidencias al ámbito de la FP refuerza la necesidad de que los nuevos módulos integren retos reales de empresa, fomenten la creatividad y el autoempleo, asegurando así que el estudiantado desarrolle una mentalidad acorde a las exigencias del mercado.

En esta misma línea de transformación del sistema educativo, en el curso 2024/2025 entró en vigor el Real Decreto 497/2024, de 21 de mayo, por el que se modifican determinados reales decretos por los que se establecen, en el ámbito de la Formación Profesional, cursos de especialización de grado medio y superior y se fijan sus enseñanzas mínimas. Dicho RD introduce *nuevos módulos comunes a todos los ciclos formativos de grado medio y superior, conocidos como* "Itinerario personal para la empleabilidad I y II". Estarán presentes en primer y segundo curso con la intención de que el alumnado desarrolle habilidades y capacidades transversales, de orientación laboral y emprendimiento, incluyendo el emprendimiento colectivo en economía social, así como el conocimiento de los derechos laborales.

Los módulos "Itinerario personal para la empleabilidad I y II" combinarán actividades de orientación laboral con otras centradas en diseño de modelos de negocio, habilidades digitales básicas y liderazgo colaborativo, con la presencia de estos módulos se pretende que poco a poco el alumnado vaya siendo más consciente de la importancia del emprendimiento y, sobre todo, que esté más informado.

Por otro lado, se propone como posible solución para mejorar la presencia de la cultura emprendedora en las aulas de FP, la realización de cursos breves sobre cultura emprendedora y programas de prácticas con mentores especialistas en el tema; estas iniciativas pueden adaptarse a la FP para mantener al alumnado en contacto permanente con la realidad empresarial y acelerar el tránsito al autoempleo (Mareque et al., 2025).

Un estudio comparativo realizado entre España y Puerto Rico demuestra que los planes de negocio obligatorios y las actividades transversales elevan la autopercepción emprendedora de los estudiantes, mientras que las asignaturas optativas y aisladas tienden a generar impactos más modestos (Mareque et al., 2025).

En definitiva, estos cambios buscan fortalecer la capacidad emprendedora del alumnado de FP, asegurando que no solo adquieran habilidades técnicas, sino que también desarrollen una mentalidad innovadora y adaptable a las exigencias del mercado laboral.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

La formación en emprendimiento dentro de la FP es esencial para el desarrollo de competencias clave que mejoren la empleabilidad y fomenten el

Repositorio Universidad

autoempleo (López-Núñez et al., 2022). Sin embargo, el reto actual consiste en asegurar que los programas de FP no solo incluyan el emprendimiento como un módulo más, sino que realmente integren una cultura emprendedora en la formación de los futuros profesionales.

El emprendimiento en la FP es un pilar clave para preparar a los estudiantes ante los desafíos de la economía actual. La integración de metodologías activas y la colaboración con el sector empresarial han mostrado ser estrategias efectivas para mejorar la formación en emprendimiento.

Futuras investigaciones podrían centrarse en la evaluación del impacto de las metodologías activas en la formación emprendedora, así como en el análisis de estrategias para mejorar la motivación y la actitud emprendedora entre los estudiantes de FP (Quispe et al., 2022). Estas investigaciones futuras en el campo del emprendimiento en las enseñanzas de formación profesional podrían encauzarse hacia el *impacto de la digitalización en la educación emprendedora,* pues la inteligencia artificial y las tecnologías emergentes pueden transformar la enseñanza del emprendimiento.

Por otro lado, es importante estudiar el *desarrollo de competencias emprendedoras en entornos vulnerables,* diseñando strategias para fomentar el emprendimiento en colectivos con mayores barreras de acceso al mercado laboral. Además, es de gran importancia la *evaluación de programas de emprendimiento en FP:* Analizar la eficacia de las metodologías activas en el desarrollo de la mentalidad emprendedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, L. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/593884

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

Coronel-Santos, M.A., Ruiz-Ramírez, J. A., Rodríguez-Macías, J. C., & Glasserman- Morales, L. D. (2025). Explanatory model of the attitudinal process towards entrepreneurship: A systematic literature review approach. *The International Journal of Management Education, 23,* 101152. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101152

Ferreira, J. J., Raposo, M. L., Rodrigues, R. G., Dinis, A., & do Paço, A. (2012). A model of entrepreneurial intention: An application of the psychological and behavioral approaches. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 19*(3), 424–440. https://doi.org/10.1108/14626001211250144

Repositorio Universidad

Galvão, A., Marques, C. S., & Marques, C. P. (2018). Antecedents of entrepreneurial intentions among students in vocational training programmes. *EDUCATION AND TRAINING*, *60*(7-8), 719-734. https://doi.org/10.1108/ET-03-2017-0034

García-Rodríguez, F. J., Gil-Soto, E., Ruiz-Rosa, I., & Sabariego-Pedraz, M. Á. (2017). Entrepreneurial culture in university environments: A comparative study between Spain and Colombia. *Journal of Business Research*, 80, 210–220. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.06.008

Gorostiaga, A., Aliri, J., Ulacia, I., Soroa, G., Balluerka, N., Aritzeta, A., & Muela, A. (2019). Assessment of Entrepreneurial Orientation in Vocational Training Students: Development of a New Scale and Relationships With Self-Efficacy and Personal Initiative. *Frontiers in Psychology, 10.* https://doi.org/10.5944/educxx1.32994

Kayed, H., Al-Madadha, A., & Abualbasal, A. (2022). The Effect of Entrepreneurial Education and Culture on Entrepreneurial Intention. En *Organizacija*, *55*(1), 18-34. https://doi.org/10.2478/orga-2022-0002

Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593–617. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x

López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., Armuña, C., & Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp Questionnaire: A Self-Assessment Tool for Entrepreneurship Competencies. *Sustainability, 14*(5), 2983. https://doi.org/10.3390/su14052983

Mukhtar, S., Wardana, L. W., Wibowo, A., & Narmaditya, B. S. (2021). Does entrepreneurship education and culture promote students' entrepreneurial intention? The mediating role of entrepreneurial mindset. *Cogent Education*, *8*(1). Scopus. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1918849

Mareque, M., Villafañe-Rodríguez, C., & Pino-Juste, M. (2025). The effects of personal and educational variables on the entrepreneurial culture of university students. *The International Journal of Management Education*, *23*(2), 101172. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101172

Obschonka, M., Silbereisen, R. K., & Schmitt-Rodermund, E. (2010). Entrepreneurial intention and action in young adults: The role of entrepreneurial personality, education, and support. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business, 9*(3), 239–258. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.008

Otache, I. (2025). The links between entrepreneurial education, self-efficacy, attitude and behaviour: A serial mediation model. *The International Journal of Management Education, 23,* 101146. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101146

Quispe, G. M., Delgado, R., Ayaviri, D., & Maldonado, A. I. (2022). Competencias emprendedoras para generar una cultura de emprendimiento en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales, 28*(Especial 6), 297-313.

Real Decreto 497/2024, de 21 de mayo, por el que se modifican determinados reales decretos por los que se establecen, en el ámbito de la Formación Profesional, cursos de especialización de grado medio y superior y se fijan sus

Repositorio Universidad

enseñanzas mínimas.

Singer, N., Mahmood, E. A., & Elsaeed, K. (2019). Entrepreneurship culture in education institutions: Future practices and aspirations. *Humanities and Social Sciences Reviews, 7*(1), 450-460. Scopus. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7151

Souto, I., Brito, E., & Pereira, A. (2022). Self-efficacy, resilience and distress: Challenges in education for sustainable entrepreneurship in a health context. *Education Sciences, 12*(10), 720. https://doi.org/10.3390/educsci12100720

Zhang, Y., Duysters, G., & Cloodt, M. (2015). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal, 11*(3), 659–675. https://doi.org/10.1007/s11365-012-0246-z

Repositorio Universidad

7.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN TITULACIONES STEAM CON IMPACTO SOCIAL REAL

Elena Arce Fariña
Francisco Zayas Gato
Esteban Jove Pérez
Irene Rodríguez Ríos
José Luis Casteleiro Roca

Repositorio Universidad

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una innovadora metodología educativa que combina la formación académica con un servicio a la comunidad, ofreciendo una experiencia de aprendizaje integral, dando respuesta a necesidades reales de su entorno mediante el desarrollo de proyectos solidarios. A través de esta metodología los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el aula mientras contribuyen de forma directa a la mejora de la comunidad. Esta integración y enfoque permiten que el aprendizaje exceda los límites tradicionales de la educación y se convierta en una herramienta de transformación personal y colectiva, formando ciudadanos capaces de mejorar la sociedad del presente en adelante (Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2020).

Desde una perspectiva pedagógica, el Aprendizaje-Servicio se incluye en las corrientes del aprendizaje constructivista, situando al estudiante como protagonista activo de su formación. Esta filosofía está consolidada como una de las más eficaces a la hora de promover la construcción activa del conocimiento a partir de la experiencia, la reflexión y la interacción social (Moposita Poma et al., 2025).

A diferencia de otras metodologías de enseñanza, el ApS no se limita a resolver problemas ficticios o simular posibles situaciones de necesidad, sino que mediante estas técnicas se involucra al estudiante en contextos reales donde sus acciones tienen un impacto tangible.

Esta característica dota de una mayor relevancia al aprendizaje, fomentando la motivación y el compromiso ético con los problemas sociales además de contribuir a la formación de ciudadanos responsables y críticos, preparados para afrontar los retos de sociedades cada vez más complejas e interconectadas. Esto es, el Aprendizaje-Servicio se conceptualiza como una práctica pedagógica de alto impacto que conecta el aprendizaje académico con experiencias auténticas de servicio comunitario (Paredes, 2019).

La esencia del Aprendizaje-Servicio parte de la idea de "aprender haciendo un servicio a la comunidad". A través de este enfoque, los estudiantes adquieren conocimientos técnicos propios de sus áreas de estudio y desarrollan competencias transversales como son el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la empatía y la capacidad de liderazgo. Mediante este tipo de experiencias, el alumnado realiza un proceso de aprendizaje, crecimiento personal y reflexión activa en la que toma conciencia de las necesidades a su alrededor y del papel que pueden desempeñar como agentes de cambio en su entorno.

Ejemplo de ello es la iniciativa en la que se diseñan soluciones tecnológicas para colectivos con problemas de movilidad, reafirman al ApS como una estrategia educativa que favorece el desarrollo académico y la construcción de sociedades inclusivas. (Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2020).

En el contexto de las titulaciones STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), el Aprendizaje-Servicio cuenta con un gran potencial. Estas áreas del conocimiento, tradicionalmente enfocadas a aspectos técnicos y científicos, poseen una enorme capacidad para generar soluciones innovadoras a una amplia variedad de problemas sociales. Al incorporar el ApS en los planes de estudio STEAM, se genera una formación más holística y con mejoras relevantes en la enseñanza.

El enfoque STEAM, al fusionar las artes y el diseño con las ciencias y la tecnología, establece una relación de simbiosis interdisciplinar que potencia y enriquece los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Esta integración permite que las diferentes áreas del conocimiento dialoguen y se complementen, generando soluciones viables y creativas. Un ejemplo de ello es el proyecto desarrollado con alumnado de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, y del Grado Abierto de la Universidade da Coruña, en colaboración con la Asociación Sociocultural ASCM de Ferrol. En este caso, los estudiantes identificaron necesidades reales relacionadas con la movilidad de personas usuarias de sillas de ruedas donde crearon y representaron gráficamente repuestos personalizados mediante herramientas de CAD y modelado 3D.

El proyecto podría ampliarse con la participación de estudiantes de otras titulaciones STEAM, integrando a informáticos para desarrollar aplicaciones de seguimiento, a ingenieros en diseño y desarrollo de producto para optimizar la estética y la ergonomía de los repuestos, y a científicos para explorar materiales

Repositorio Universidad

más sostenibles y resistentes. Este tipo de proyectos contribuyen a resolver las necesidades concretas de diferentes colectivos, mostrando el valor social de su formación a la vez que comprenden la interdependencia entre tecnología, artes y sociedad.

La implementación de ApS en titulaciones STEAM ha demostrado favorecer la adquisición de competencias técnicas y, al mismo tiempo, potenciar múltiples habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración interdisciplinar y la responsabilidad social. En la actualidad este tipo de competencias son esenciales para formar profesionales capaces de liderar procesos de innovación con impacto positivo en la sociedad. Por ello, cada vez más universidades y centros educativos apuestan por integrar el Aprendizaje-Servicio como un elemento estratégico en la formación STEAM.

En este capítulo se describe una experiencia de innovación docente basada en el enfoque de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el contexto de titulaciones universitarias STEAM con el objetivo de reflexionar sobre el impacto del Aprendizaje-Servicio en este tipo de titulaciones y su potencial para formar futuros profesionales comprometidos con la sociedad.

DESARROLLO

La experiencia de Aprendizaje-Servicio se desarrolló en el segundo semestre del curso 2023-2024 dentro de la asignatura de Expresión Gráfica, común a los grados de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática y al Grado Abierto de la Universidad de A Coruña. En ella participaron 54 estudiantes de primer curso, organizados en grupos de 3-4 integrantes.

En concreto, esta experiencia se desarrolló dentro de la asignatura Expresión Gráfica (6 ECTS). Se trata de una materia obligatoria, de primer curso, para todas las titulaciones de ingeniería impartidas en la Escuela Politécnica de Ingeniería de Ferrol (EPEF). Según los informes de verificación de estas titulaciones, aprobados por el Ministerio de Educación y publicados por la Universidad de A Coruña, el objetivo principal de esta materia es dotar al alumnado de las competencias necesarias para resolver problemas en el ámbito de la ingeniería.

Así, la asignatura busca desarrollar la capacidad del estudiantado para afrontar retos con precisión y objetividad, así como fomentar la habilidad de razonamiento espacial para la visualización abstracta de objetos en tres dimensiones. Para alcanzar estos objetivos, resulta fundamental diseñar actividades que potencien dichas competencias, partiendo del conocimiento de las técnicas de representación gráfica y aprovechando las posibilidades que ofrecen las

Repositorio Universidad

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), especialmente en el contexto de los grados STEAM.

La materia se estructura en dos componentes principales: clases presenciales teóricas, que representan el 100 % del contenido del programa, y sesiones prácticas de diseño asistido por ordenador. El proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) se desarrolló a lo largo de cinco semanas y supuso un 15 % de la calificación final de la asignatura, integrando objetivos técnicos de aprendizaje con un impacto social real.

En concreto, el proyecto se llevó a cabo en colaboración con la Asociación Sociocultural ASCM (Ferrol), dedicada a la integración social de personas con discapacidad física, y se gestionó a través de la Oficina de Cooperación y Voluntariado (OCV) de la Universidad de A Coruña (UDC). Se trata de una entidad convenida con la UDC. La asociación identificó como problemática la dificultad para conseguir determinados repuestos y accesorios de sillas de ruedas, especialmente cuando se requieren adaptaciones personalizadas.

En muchas ocasiones la falta de repuestos lleva a que ciertas sillas no se puedan utilizar, ni dejar en préstamo a usuarios de ASCM (Figura 1). Esta necesidad real se convirtió en el eje del reto: diseñar, modelar y prototipar en 3D piezas personalizadas que mejorasen la autonomía y calidad de vida de las personas usuarias.

FIGURA 1. Presentación del proyecto, por parte de ASCM al alumnado en las instalaciones de la EPEF



Repositorio Universidad

METODOLOGÍA

Para estructurar el trabajo se aplicó la metodología Design Thinking, ampliamente reconocida por su enfoque centrado en el usuario y su capacidad para fomentar soluciones innovadoras a problemas complejos. Según la adaptación utilizada en el proyecto y en línea con las experiencias recogidas en la literatura especializada en ingeniería, el proceso se desarrolló en *cinco fases* iterativas:

1. *Empatizar*. Se realizaron sesiones iniciales con representantes de ASCM para comprender las necesidades, limitaciones y expectativas de los usuarios de sillas de ruedas. Esta fase no solo sirvió para obtener información técnica, sino también para favorecer la sensibilización y la conexión emocional con el reto. El aprendizaje activo y la interacción directa con el colectivo beneficiario resultaron esenciales para motivar al alumnado y orientar las soluciones hacia un impacto social real.
2. *Definir*. Cada grupo analizó la información recopilada para concretar un problema de diseño bien delimitado. Se establecieron criterios técnicos y funcionales —dimensiones, compatibilidad con distintos modelos, resistencia estructural, ergonomía y estética— que orientaron todo el trabajo posterior. Esta definición clara evitó desviaciones y permitió priorizar funcionalidades críticas para el usuario final.
3. *Idear*. Se fomentó la generación de ideas a través de sesiones de creatividad en equipo, uso de bocetos rápidos y discusión abierta. En esta fase se incentivó la exploración de alternativas sin restricciones iniciales, siguiendo el principio de "divergencia antes de convergencia". La colaboración entre compañeros con distintos niveles de habilidad técnica favoreció el intercambio de perspectivas y enriqueció el abanico de posibles soluciones.
4. *Prototipar*. Las ideas seleccionadas se trasladaron a modelos tridimensionales mediante *software* CAD paramétrico, aplicando los conocimientos de geometría descriptiva, normalización y acotación propios de la asignatura. En varios casos se fabricaron prototipos físicos mediante impresión 3D, lo que permitió evaluar el ajuste dimensional, la resistencia y la facilidad de montaje. El trabajo con prototipos no solo validó aspectos técnicos, sino que también facilitó el diálogo con la asociación para ajustar detalles antes de la entrega final.
5. *Evaluar*. Los prototipos y diseños fueron revisados tanto por el profesorado como por miembros de ASCM. El *feedback* obtenido se utilizó para realizar ajustes iterativos, garantizando la adecuación de la solución a las necesidades planteadas. Este ciclo de prueba y mejora, característico del *Design Thinking*, aseguró un resultado técnicamente sólido y socialmente relevante.

Repositorio Universidad

Este enfoque metodológico coincide con experiencias previas documentadas en el ámbito de la ingeniería, donde el *Design Thinking* (DT) se combina con enfoques ágiles para generar soluciones innovadoras en proyectos de Aprendizaje-Servicio (Batson-Magnuson, et al., 2022; Lin y Sun, 2021).

En estos casos, el énfasis en la interacción con usuarios reales y la iteración continua mejora tanto la calidad técnica como el valor social de los productos desarrollados.

Cabe destacar que la contribución del proyecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se recogió en la guía docente de la asignatura (Figura 2):

- *ODS 4. Educación de calidad* – Meta 4.4: El proyecto promueve una educación de calidad al ofrecer al alumnado la oportunidad de adquirir competencias técnicas y conocimientos en diseño asistido por ordenador (CAD) y tecnologías de impresión 3D. Esto contribuye a una formación más relevante y alineada con las necesidades del mercado laboral.
- *ODS 9. Industria, innovación e infraestructura* – Metas 9.5 y 9.b: El proyecto fomenta la innovación y el desarrollo tecnológico al implicar al alumnado en la creación y mejora de diseños y procesos de impresión 3D. Además, el uso de recursos locales y tecnología accesible contribuye a generar infraestructuras más sostenibles y asequibles en el entorno comunitario.
- *ODS 10. Reducción de las desigualdades* – Meta 10.2: Al estar basado en la metodología de Aprendizaje-Servicio, el proyecto aborda las desigualdades ofreciendo al alumnado la posibilidad de aplicar sus competencias técnicas para resolver problemas reales en colectivos en situación de desventaja. Esto incluye la creación de soluciones personalizadas para personas con discapacidad, como repuestos adaptados para sillas de ruedas.
- *ODS 12. Producción y consumo responsables* – Meta 12.1: El proyecto promueve una producción y consumo más responsables al fomentar la fabricación local y personalizada mediante impresión 3D. De este modo, se reduce el desperdicio de recursos al evitar la producción en masa de objetos no adaptados y se mejora la eficiencia en el uso de materiales.
- *ODS 13. Acción por el clima* – Meta 13.3: La impresión 3D es una tecnología que puede reducir la huella de carbono al optimizar el uso de materiales y la producción local. Al aplicar esta tecnología en proyectos de Aprendizaje-Servicio, se favorece la acción por el clima mediante la adopción de prácticas sostenibles en la creación de objetos y soluciones.

Repositorio Universidad

FIGURA 2. Vinculación del Proyecto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible



En las defensas públicas de los trabajos, se solicitó a los grupos que relacionaran sus diseños con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, reflexionando sobre el impacto social y medioambiental de sus propuestas.

FIGURA 3. Defensa de los trabajos y presentación de prototipos en las instalaciones de ASCM



Repositorio Universidad

RESULTADOS

La presentación de los trabajos adoptó la metodología Ignite, caracterizada por exposiciones de 5 minutos con 20 diapositivas que avanzan automáticamente cada 15 segundos. Este formato obliga a sintetizar la información, priorizar los aspectos más relevantes y entrenar la comunicación oral de forma precisa y dinámica.

En la exposición, cada grupo mostró el problema identificado, el proceso seguido en las fases de *Design Thinking*, el diseño final y su impacto potencial. En las defensas participó el profesorado de la materia, el alumnado y representantes de ASCM (Figura 3).

Evaluación

Los proyectos formaron parte de la evaluación continua de la asignatura, ponderando:

- Calidad técnica del diseño y modelado CAD.
- Adecuación de la solución a la necesidad detectada.
- Participación en las fases de empatía y definición.
- Creatividad y claridad en la presentación Ignite.

Esta evaluación integró competencias técnicas (*hard skills*) —como el dominio del *software* CAD y el pensamiento espacial— y competencias transversales (*soft skills*) como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la sensibilidad hacia necesidades sociales reales.

En cuanto a las calificaciones de los proyectos, se hicieron sobre la base de un triple enfoque: autoevaluación, coevaluación (entre pares) y heteroevaluación (profesorado). El rango de calificaciones iba entre 0 y 10 puntos. La autoevaluación obtuvo una media de 8,91 (DE 0,63), la evaluación entre pares alcanzó una media de 8,21 (DE 1,14) y la evaluación del profesorado fue de 6,97 (DE 1,01).

Estas puntuaciones evidencian que el alumnado valoró positivamente su propio trabajo y el de sus compañeros, mientras que el profesorado aplicó criterios más estrictos en su valoración.

Valoración del alumnado

Al finalizar la experiencia, se realizó una encuesta NPS (Net Promoter Score) al alumnado. El NPS es una métrica utilizada para determinar si las personas usuarias valoran un servicio o producto lo suficiente como para reco-

Repositorio Universidad

mendarlo activamente. En este caso, las personas usuarias eran los estudiantes y el "servicio" era la experiencia de Aprendizaje-Servicio desarrollada mediante la metodología *Design Thinking*.

La encuesta NPS utiliza una escala del 0 al 10 (Palmer y Devers, 2018). Según su puntuación, el alumnado se clasifica en *tres categorías* (Juntumaa, Laitinen y Kirichenko, 2020):

1. *Promotores*. Estudiantes que valoraron la experiencia con un 9 o un 10. Se consideran muy satisfechos y con alta probabilidad de recomendar la experiencia de forma positiva a otras personas.
2. *Pasivos*. Estudiantes que otorgaron una puntuación de 7 u 8. Se consideran moderadamente satisfechos, pero con menor predisposición a recomendar la experiencia.
3. *Detractores*. Aquellos estudiantes que puntuaron la experiencia entre 0 y 6. Se consideran insatisfechos con la experiencia.

El resultado del NPS se expresa como un porcentaje y se calcula restando el porcentaje de detractores al porcentaje de promotores, en relación con el total de respuestas obtenidas. En total, se recogieron 54 respuestas: 14 estudiantes fueron promotores, 32 pasivos y 8 detractores, lo que arrojó un NPS de 11. Este valor se considera positivo, ya que un NPS superior a 0 refleja una buena percepción de la experiencia, mientras que valores por encima de 50 se consideran excelentes (Buell et al., 2015).

En la encuesta NPS se integró una pregunta abierta ("¿Cuál fue el motivo de tu respuesta?"). Aunque esta pregunta era opcional, el 100 % del alumnado participante decidió responder. A partir de sus comentarios, se identificaron cuatro beneficios principales de la experiencia ApS con la metodología DT:

- *Metodología sencilla*: mencionada por el 38% de las personas participantes.
- *Metodología práctica*: indicada por el 31%.
- *Concienciación social*: destacada por el 28%.
- *Metodología interdisciplinar*: indicada por el 11%.

Por otro lado, cinco estudiantes señalaron algunos aspectos negativos de la experiencia, entre los que destacan:

- *Rigidez limitante*: percepción de que el método resultaba excesivamente rígido y restrictivo en su planteamiento.
- *Etapas obligatorias*: la necesidad de seguir de forma estricta las fases de la metodología en varias sesiones prácticas fue vista como una limitación.
- *Proceso básico*: algunos estudiantes consideraron el método HCD demasiado simple y con resultados previsibles.

Repositorio Universidad

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada demuestra que la integración de la metodología *Design Thinking* en un proyecto de Aprendizaje-Servicio dentro de la asignatura Expresión Gráfica favorece el desarrollo de competencias técnicas y transversales del alumnado, al tiempo que genera un impacto social real en colaboración con entidades locales como la Asociación ASCM (Ferrol).

El planteamiento permitió que el estudiantado aplicase conocimientos de representación gráfica y diseño asistido por ordenador a la resolución de problemas reales, fortaleciendo su capacidad creativa, su razonamiento espacial y su compromiso social. La conexión del proyecto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible evidenció que este tipo de actividades no solo contribuyen a la formación técnica, sino también a la sensibilización en torno a retos globales y locales.

Los resultados obtenidos, tanto en las calificaciones como en la encuesta NPS, reflejan una valoración positiva por parte del alumnado, que percibió la actividad como una oportunidad para aprender de forma significativa y colaborativa. La combinación de autoevaluación, evaluación entre pares y valoración del profesorado aportó una visión integral del desempeño, poniendo de relieve la implicación del estudiantado y la necesidad de seguir promoviendo metodologías activas con impacto social.

Por todo ello, la experiencia confirma que la colaboración universidad–entidad social, enmarcada en un contexto STEAM y basada en metodologías participativas, constituye una estrategia eficaz para conectar el aprendizaje con la realidad social, potenciando la motivación y la responsabilidad del alumnado, y contribuyendo a su formación como futuros profesionales comprometidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batson-Magnuson, L., Sockman, B. R., Clossey, L., & Carducci, O. M. (2022). *Designing for Service-Learning Experiences.* In Stefaniak, J., & Reese, R. (Eds.). The Instructional Design Trainer's Guide: Authentic Practices and Considerations for Mentoring ID and Ed Tech Professionals (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003109938

Buell, R. W., Raman, A., and Muthuram, V. (2015). Oberoi hotels: Train whistle in the tiger reserve. *Harvard Business School case*, 615-043.

Juntumaa, J., Laitinen, M. A. y Kirichenko, S. (2020). The net promoter score (NPS) as a tool for evaluation of the user experience at culture and library services. *Qualitative & Quantitative Methods in Libraries*, 9(2), 127-142.

Repositorio Universidad

Lin, Q., Sun, Y. (2021). A Teaching Experience of Service Design Course Supported by Design Thinking. In: Rebelo, F. (Eds.) Advances in Ergonomics in Design. AHFE 2021. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 261. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79760-7_56

Mayor Paredes, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, *80*(2), 9-28. https://doi.org/10.35362/rie8023331

Moposita Poma, M. M., Pozo Villares, F. G., Yunda Cujilema, L. N. y Macías Fernández, K. F. (2025). Innovación educativa y modelos constructivistas en la enseñanza. *Conexión Científica Revista Internacional*, *2*(2), 73-88.

Palmer, K., & Devers, C. (2018, June). An evaluation of mooc success: Net promoter scores. In Edmedia+ innovate learning (pp. 1648-1653). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Red Española de Aprendizaje-Servicio (2020). *Aprender haciendo un servicio a la comunidad*. https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/?id_shown=que_es

Repositorio Universidad

8.

¿ESTAMOS CADA VEZ MÁS INFORMADOS SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO? EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS

Teresa Nozal Cantarero
Sandra Martínez Costa
José Juan Videla Rodríguez
Antonio Sanjuán Pérez

INTRODUCCIÓN

El 28 de enero de 2005 entraba en vigor en España la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Arrancaban en ese momento una serie de políticas institucionales en contra de la violencia machista, un problema social para el que la población del país estaba demandando medidas eficaces. Esas medidas abarcan ámbitos que van desde la tutela judicial y penal, a protocolos sanitarios o la creación de unidades de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado especializadas en la prevención y control de la violencia de género. Pero, además también incluye medidas de educación y publicidad del respeto a la dignidad de las mujeres en, entre otros, los medios de comunicación tanto públicos como privados.

Por lo tanto, en la prevención y sensibilización contra la violencia de género los medios de comunicación jugaron y juegan un papel crucial, ya que son fundamentales a la hora de crear un estado de opinión en el que este tema u otros se presenten como una cuestión social (Bosch & Ferrer, 2000).

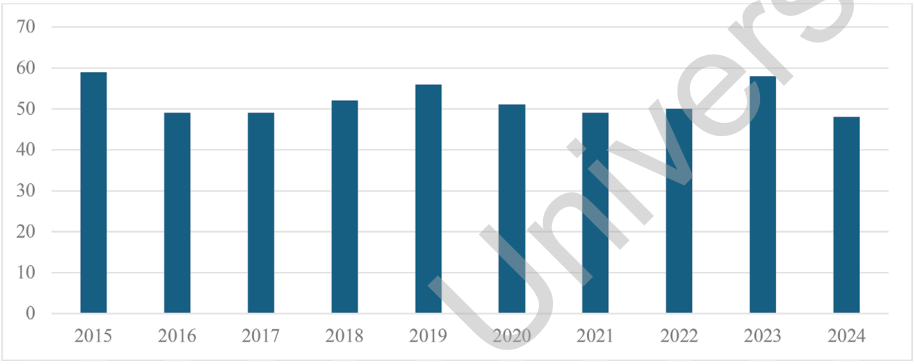
Según el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), la violencia de género figura en los últimos puestos de la lista de preocupaciones de los españoles. En su barómetro de mayo de 2024, solo el 0,3% de los encuestados señaló la violencia contra las mujeres como el primer problema del país, situándolo en el puesto 33 de la lista (Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS, 2025). Estos datos suponen un notable descenso respecto a años anteriores. Por ejemplo,

Repositorio Universidad

en septiembre de 2019, la suma de quienes lo consideraban uno de los tres principales problemas era del 6,6% (CIS, 2019).

En estos años, y especialmente desde 2003, en que se empezó a registrar y contabilizar el número de víctimas, la puesta en marcha de medidas y herramientas de prevención ha sido fundamental en el descenso del número de asesinatos machistas (Pastor-Gosálbez et al., 2021). Entre los años 2020 y 2024 se produjeron en España 256 asesinatos de mujeres por violencia de género (Figura 1).

FIGURA 1. Número de asesinatos machistas (2015-2024)



Fuente: *Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género.*

Aunque la cifra es ligeramente inferior a la de los 5 años anteriores (265 mujeres muertas entre 2015 y 2019), los datos siguen siendo elevados y el objetivo es reducirlos hasta la cifra 0. Para poner medidas a esta cuestión, el Gobierno de España ha creado recursos como el teléfono de atención a las víctimas de malos tratos (016).

Según los datos del portal estadístico de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, las llamadas a este teléfono pasaron de 68 651 en 2014 a 122 820 en 2024 (Figura 2), lo que supone un incremento del 78,89% (Ministerio de Igualdad, 2025). En paralelo al aumento de las llamadas al 016 creció también el número de denuncias por violencia de género. La Figura 2 indica que estas pasaron de 126 742 en 2014 a 199 093 en el año 2024. La puesta en conjunto de las dos cifras indica que entre los años 2014 y 2024 se incrementaron ambas de forma casi paralela, confirmando pues, la necesidad de asistencia en los casos de violencia de género (Vives-Cases et al., 2021).

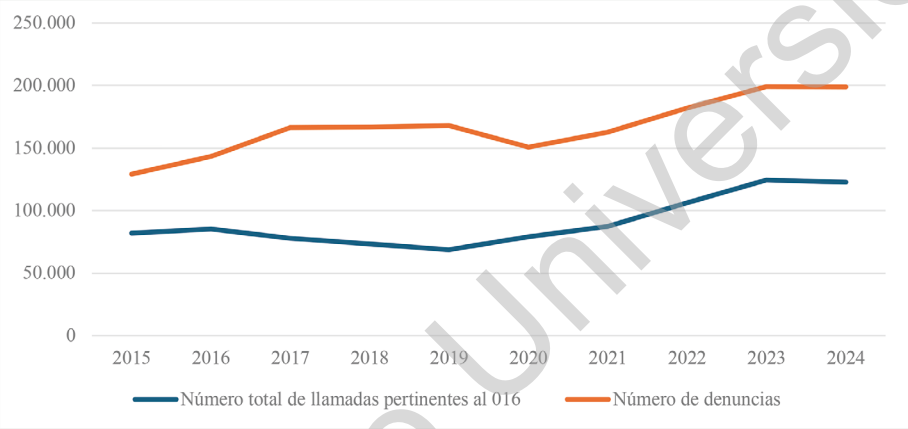
Sin embargo, a la vista de las cifras, el año 2020 supuso un punto de inflexión destacado debido a la expansión del COVID-19 y a las medidas de confinamiento tomadas por el Gobierno español. En este contexto, algunas mujeres se vieron obligadas a convivir con sus agresores y, por lo tanto, se

Repositorio Universidad

planteó un posible repunte de la violencia de género (Lorente-Acosta, 2020; Medina-Gamero & Regalado-Chamorro, 2021).

Por esta razón, el Ministerio de Igualdad (2020) publicó un plan de contingencia que incluía una campaña institucional de sensibilización sobre la violencia de género tan solo dos días después de la declaración del estado de alarma (Ruiz-Pérez & Pastor-Moreno, 2021).

FIGURA 2. Número de llamadas pertinentes al 016 y denuncias por violencia de género (2015-2024)



Fuente: *Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género.*

Los resultados estadísticos posteriores a este evento indican que, durante el periodo de confinamiento disminuyeron tanto los asesinatos machistas como las denuncias formales. Cuatro mujeres fueron asesinadas entre abril y junio en 2020, frente a 15 víctimas en el mismo periodo en 2019; y las denuncias se redujeron en un 14,61% (Ministerio de Igualdad, 2025). Esta disminución es la más significativa desde el año 2011 y es, por lo tanto, la caída más destacada que se produce en el número de denuncias de todo el periodo de estudio.

En este contexto temporal, el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España ha ido añadiendo campañas puntuales y medidas que se comunicaron a la población a través de los medios de comunicación de masas. Entre esas herramientas está la de informar tanto de la situación de las víctimas como de las leyes y sanciones, teléfonos de denuncia, etc. El tono y la profundidad con la que se transmite dicha información ha sido, y sigue siendo, fundamental para concienciar a la sociedad de la situación con respecto de la violencia machista y generar un estado de opinión en torno al tema.

Alineada con estos valores, La 1, es decir, la cadena pública de titularidad estatal, cumple con su cometido de medio de divulgación, de servicio de utili-

Repositorio Universidad

dad pública, y de herramienta cultural y educativa (Túñez-López et al., 2020). Por lo tanto, se convierte en un instrumento fundamental en la educación y divulgación de las medidas de lucha contra la violencia de género.

En este contexto, el presente artículo analiza la cobertura de la violencia contra las mujeres en La 1 a lo largo de diez años, entre el 1 de enero de 2015 y el 31 de diciembre de 2024. Así, se estudia si la cobertura aumentó o disminuyó con el paso de los años, si se vio influida por la percepción de los españoles de la violencia de género como un problema a combatir, o si se vio especialmente afectada por eventos puntuales como el de la crisis sanitaria, social y económica provocada por la COVID-19.

También es relevante analizar si esta cobertura cumplió con las acciones propuestas por el Gobierno de España para combatir la violencia de género y si ofreció herramientas como el teléfono de ayuda 016, o si se limitó a informar sobre los asesinatos machistas (Galarza Fernández et al., 2016).

MARCO TEÓRICO

Como hemos señalado, la violencia de género se entiende hoy como un problema para la sociedad española. Esta preocupación se extiende también a los profesionales de los medios de comunicación de masas, quienes han firmado protocolos con los gobiernos y otras instituciones para abordar el problema, adoptando prácticas propuestas por los Consejos Audiovisuales de Andalucía y Cataluña, entre otros. El adecuado tratamiento de la violencia contra las mujeres en televisión se incluye como objetivo de todas estas medidas, entre otros motivos porque la televisión es el tercer medio de comunicación de masas con mayor audiencia en España, después de Internet y la Publicidad Exterior.

En el primer semestre de 2025 alcanzó una penetración entre la audiencia española del 79,7%, significativamente más que la prensa o la radio (ReasonWhy, 2025). Estos datos otorgan a la televisión un papel protagonista en la conformación del conocimiento, lo que significa que en situaciones críticas las audiencias buscan este medio como fuente de información fiable (Izquierdo, 2017), reforzando así la relevancia de la teoría de la dependencia de los medios (Ferreira & Borges, 2020) en situaciones complejas o eventos imprevistos.

Siguiendo la teoría de la *agenda-setting* (Obiaje, 2022; Semetko & Varughese, 2022), el estudio de la cobertura televisiva de la violencia de género es pertinente debido, como decimos, a la notable influencia de este medio entre la población. Estas teorías ayudan a comprender la legitimación de las políticas contra la violencia machista, ya que es el modo en que se llama la atención de la sociedad sobre un tema determinado.

Repositorio Universidad

Los medios de comunicación pueden transformar o crear estados de opinión (Scheufele & Iyengar, 2014) entre los espectadores, al centrarse en algunos aspectos de una situación y dejar fuera otros, o seleccionando la información que se difunde y la que no se considera de interés (Goffman, 2006). Esa visibilidad pública de un tema no es suficiente por sí sola para dotarlo de valor, pero sí es esencial, puesto que lo que no aparece en los medios de comunicación no existe para las audiencias. Por ello, consideramos que la percepción de la violencia contra las mujeres como un problema de interés público depende, fundamentalmente, de la intensidad y el tono de su cobertura mediática (Wetzstein et al., 2024).

Además, junto al estudio de la presencia o ausencia de la violencia de género, es necesario considerar cómo se contextualiza y encuadra. La teoría del *framing* o encuadre analiza cómo los medios presentan los temas de interés público y cómo los interpretan (Binderkrantz, 2019; Dror & Yota, 2024; Scheufele & Iyengar, 2014), lo que la hace relevante para esta investigación. La evolución de los estudios que conectan las teorías del *framing* con la información relacionada con la violencia contra las mujeres indica un incremento en la percepción de este como un problema social (Gillespie et al., 2013). En España destaca la investigación de Comas-D'Argemir (2015), quien analizó durante diez años las televisiones públicas y privadas en Cataluña. El estudio resaltó que "ninguna de las noticias ofrece una justificación implícita de la violencia. Tampoco utilizaron estereotipos ni clichés para minimizar la violencia contra las mujeres" (2015: 9) destacando, por lo tanto, el valor social de la información ofrecida por las cadenas autonómicas catalanas.

Los estudios sobre la presencia y representación de la violencia de género en la televisión en los últimos años se han centrado en diferentes formatos, dependiendo de si estos son de ficción (Pinedo, 2021; Guise, 2020; Palau-Sampio y Carratalá, 2020; Tello, 2020; Sánchez-Labella, 2016), informativos (Bernal-Triviño, 2019; Rodríguez & López, 2020; Nozal et al., 2022), publicitarios, de entretenimiento o incluso formatos híbridos como los *docurealities* (Palau-Sampio & Carratalá, 2020; Vega, 2020). En este contexto, este artículo analiza los informativos de una cadena de titularidad pública La 1 a lo largo de diez años y completa los estudios sobre la presencia y el tratamiento de la violencia de género en la televisión en España.

Con base en este marco teórico, surgen algunas preguntas de investigación para el estudio. Por ejemplo, teniendo en cuenta las políticas impulsadas por el Gobierno de España para proteger a las potenciales víctimas de violencia machista, cabría esperar una notable presencia en televisión de medidas de prevención.

Siguiendo la teoría de la *agenda-setting*, cabría preguntarse si la presencia en televisión de temas relacionados con la violencia de género fue aumentando

Repositorio Universidad

con los años o si el posible incremento en el número de menciones a la violencia de género fue causado por el número de asesinatos machistas.

De acuerdo con las teorías del *framing* también es importante conocer cómo abordan las televisiones el problema de la violencia de género. ¿Informaron los canales de televisión sobre las medidas y herramientas para proteger a las mujeres, siguiendo las recomendaciones ministeriales? ¿Predominaron las medidas de prevención en la agenda televisiva? Esto nos lleva a estudiar si las menciones al teléfono de información y asistencia para la violencia contra las mujeres (016) incrementan entre 2015 y 2024, o si, por ejemplo, la concentración de la cobertura sobre violencia contra las mujeres coincidió con las fechas en las que se produjeron asesinatos de mujeres.

MÉTODO

Participantes

Para esta investigación se trabajó con los datos de los informativos de la cadena de televisión pública española, La 1. Dichos noticiarios, recogidos en forma de texto y vídeo se encuentran disponibles en la base de datos de la fundación Civio: Verba Volant. El estudio se ha hecho con todos los informativos emitidos entre el 1 de enero de 2015 y el 31 de diciembre de 2024.

A lo largo de estos diez años se refleja la evolución de la cobertura informativa sobre la violencia machista, teniendo en cuenta la circunstancia especial que tuvo lugar con el confinamiento derivado de la pandemia por el COVID-19 y el número de asesinatos machistas que se produjeron en cada uno de esos años.

Diseño y procedimiento

El presente artículo analiza la evolución y presencia de la violencia de género en la principal cadena de televisión de titularidad pública, La 1. También estudia si la cadena de televisión proporcionó herramientas de ayuda, como por ejemplo la línea de atención telefónica 016, si hizo coberturas de la aprobación de leyes o medidas de protección a la mujer; o si se dedicó únicamente a dar información sobre los asesinatos machistas.

Para crear un corpus de términos relacionados con la violencia de género, los cuatro investigadores seleccionaron una lista de las expresiones más utilizadas para referirse al tema. Para ello, se revisó todo el contenido televisivo de La 1 durante el transcurso de un mes, buscando todas las palabras relacionadas con la violencia de género. Cabe recordar que, desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral

Repositorio Universidad

contra la violencia de género, la normativa legal española entiende la violencia de género como "aquella ejercida por un hombre contra una mujer que sea, o haya sido, su esposa o pareja, o que mantenga o haya mantenido una relación análoga con él, así como contra sus descendientes".

Por lo tanto, en base a esta definición, los medios de comunicación hablan de violencia de género en especial cuando se ha cometido un delito contra una mujer en el ámbito de la pareja o expareja. Para juzgar sobre este tipo de delitos se crearon, además, los denominados Juzgados de Violencia sobre la Mujer.

Por esta razón, en el lenguaje habitual y en los contenidos televisivos, estos juzgados se denominan frecuentemente como "de violencia de género". Esto es relevante ya que hace referencia a los procesos judiciales y a las sentencias, lo cual se considera una buena práctica según las directrices de los Consejos Audiovisuales regionales, así como en los acuerdos firmados entre el Gobierno y las cadenas de televisión en 2007 (Bandrés, 2011). Estas recomendaciones coinciden en considerar buenas prácticas no centrarse exclusivamente en los asesinatos, sino también en los procedimientos judiciales, condenas a los asesinos y recuperación de las víctimas.

El término "violencia machista", por su parte, hace referencia a cualquier acto de violencia ejercido sobre una mujer por el hecho de ser mujer, independientemente de que exista o no una relación previa con el agresor, enfatizando la relación de dominación de los hombres sobre las mujeres (Castelló y Gimeno, 2018). En el discurso televisivo, ambos términos se utilizan en algunos casos de manera intercambiable para evitar repeticiones y partiendo de la base de que todo acto de violencia de género es, a su vez, un acto de violencia machista.

Por su parte, la violencia doméstica engloba toda violencia ejercida sobre personas dentro del ámbito familiar, sin importar el sexo del agresor o de la víctima. Habitualmente se distingue de la violencia de género y de la violencia machista, y el uso del término como sinónimo suele estar vinculado más a cuestiones ideológicas que a una confusión de conceptos. Aun así, en el discurso televisivo, los temas de violencia doméstica suelen desembocar en otros de violencia de género, lo que justifica su inclusión en este estudio.

Finalmente, y tras el acuerdo de los investigadores sobre el corpus de vocabulario para la investigación, se hizo una búsqueda de los términos "violencia de género", "violencia machista", "violencia doméstica", "asesinato machista", "juzgado de la mujer", "juzgado de violencia sobre la mujer", "juzgado de violencia contra la mujer" "016" y "juzgado de violencia de género" en los informativos de La 1 de TVE presentes en la base de datos Civio: Verba Volant. La expresión "feminicidio", que inicialmente estaba incluida en el listado de búsquedas, se descartó por su nula presencia.

Esta selección de términos permitía identificar tanto los aspectos relacionados con las víctimas como aquellos relacionados con las recomendaciones,

Repositorio Universidad

consejos e instrumentos institucionales para prevenir y denunciar los casos de violencia machista y para el correcto tratamiento de estos.

Con la búsqueda de estos términos se comprobó la evolución de la presencia de información relacionada en la cadena y se estudió el encuadre de esta para examinar si dichas menciones tenían un sentido meramente informativo, en el que se prestase más atención a los asesinatos de mujeres, o si estaba más bien centrado en la prevención de ellos.

Se prestó especial atención a la evolución de los términos que aluden a herramientas de apoyo a la mujer en situación de riesgo, como el "016". Además, se analizó la evolución diaria de menciones a la violencia contra la mujer comparándola con los días en que se producen asesinatos machistas para comprobar si existió o no correlación entre ellos.

Esta combinación de investigación cuantitativa y análisis del enfoque de las noticias se mostró, pues, como la más adecuada para la recolección y estudio del ingente volumen de datos que se derivaba de la cantidad de contenido informativo que suponen las más de 4000 horas de emisiones de la cadena durante el periodo de diez años del estudio.

Instrumentos y medidas

Para realizar la investigación, se llevó a cabo un estudio cuantitativo y se desarrolló una técnica de análisis experimental en la que se analizaron los subtítulos de todos los informativos de La 1 a lo largo de un periodo de diez años, que van entre el 1 de enero de 2015 y el 31 de diciembre de 2024.

RESULTADOS

A partir del estudio descrito sobre la cobertura de la violencia contra las mujeres, se pueden extraer los siguientes resultados:

Menciones a la violencia de género

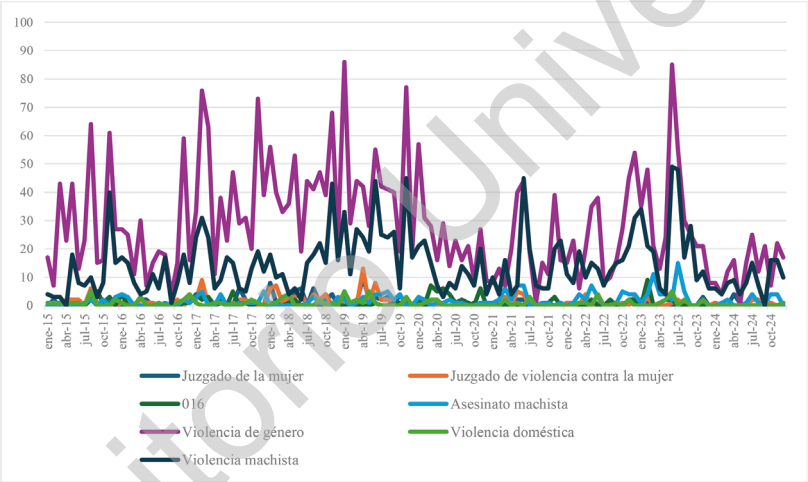
Durante los diez años que fueron objeto de estudio, se produjeron en La 1 un total de 5763 menciones a los términos "violencia de género", "violencia machista", "violencia doméstica", "asesinato machista", "juzgado de la mujer", "juzgado de violencia sobre la mujer", "juzgado de violencia contra la mujer" "016" y "juzgado de violencia de género". Estos resultados indican un promedio de menciones diarias a la violencia de género de 1,57 por día, una cifra baja para un tema que figura entre las principales preocupaciones de la sociedad española. Tal y como era previsible, en el año 2020 ese pro-

Repositorio Universidad

medio se redujo a 1,3 menciones diarias, muy por debajo del año anterior, en el que era de 2,54.

Los datos indican, por otro lado, que hubo una tendencia marcada a informar cada vez más sobre temas relacionados con la violencia de género hasta la llegada de la COVID-19 en 2020. Tal y como se muestra en la Figura 3, el volumen de información transmitido relativo a la violencia de género ha ido fluctuando en distintos momentos puntuales, pero se ve un claro incremento paulatino de las menciones hasta ese momento, como cabría esperar dada la implementación y promoción de las políticas públicas que se han desarrollado al respecto a lo largo de estos años.

FIGURA 3. Número de menciones a términos relacionados con la violencia de género en La 1 (2015-2024)



Fuente: *elaboración propia*

Sin embargo, la atención informativa en 2020 estuvo centrada en los problemas sanitarios, sociales y económicos derivados de la pandemia, lo que provocó una caída del 54% en las referencias a la violencia de género (con 477 menciones totales) en comparación con 2019 (928 menciones totales).

En este punto hay que destacar dos aspectos. El primero es que esta caída se produce a pesar de que con el inicio del confinamiento se implementaron medidas gubernamentales de refuerzo en la atención a las potenciales víctimas de violencia de género, dado que muchas mujeres se vieron obligadas a convivir con sus maltratadores durante el periodo que duró el confinamiento. Entre esas medidas, se implementaron campañas específicas de comunicación y promoción del teléfono de atención a las víctimas de violencia de género que se comunicaron

Repositorio Universidad

de manera especial en La 1, particularmente si se compara las emisiones de esta cadena con las de otras de titularidad privada (Nozal et al., 2022).

En segundo lugar, con los resultados de la Figura 3 se observa que no se recuperó tras la pandemia la frecuencia de menciones a la violencia de género. Destaca en ese sentido con más fuerza el año 2024, el más bajo de la serie, con solo 299 menciones totales (un promedio diario de 0,81) frente a las 477 del 2020, o las 928 de 2019, el año más destacado. Por lo tanto, el 2024 supuso una caída en las menciones del 77,8%, comparado con el año 2019, y del 58,82% respecto del año 2023.

Frecuencia, variación y constancia en las menciones de los términos relacionados con la violencia de género

Una vez identificadas las menciones específicas sobre violencia de género en la televisión española, resulta interesante analizar el enfoque de La 1 hacia este tipo de contenido.

Si observamos las expresiones empleadas entre 2015 y 2024 (Figura 3), "violencia de género" (3457 menciones) fue el término más mencionado, seguido de "violencia machista" (1740 veces).

Las menciones a la "violencia de género" representaron el 59,9% del total y es, por lo tanto, el término utilizado de forma más constante para referirse a la violencia contra las mujeres. Por su parte, el término "violencia doméstica" supone solo el 1,64% de las menciones totales (95 referencias en los diez años que son objeto de estudio). "Violencia de género" y "violencia machista" fueron los términos más empleados para hablar de la violencia contra las mujeres en La 1, y representaron el 90,17% de los términos utilizados en el periodo de estudio.

Las citas al "juzgado de la mujer", "juzgado de violencia de/sobre/contra la mujer" y "016" suponen en total tan solo el 6,7%, lo que indica que son escasas en el cómputo global de estos diez años (388 menciones en total en 3.650 días). Suponen tan solo el 6,7% de los términos totales. De los tres términos estudiados, resulta interesante conocer la evolución y presencia de "016", ya que es la herramienta más visible y accesible al público general para denunciar posibles casos de violencia de género.

De su presencia en los diez años que son objeto de estudio, destaca el ligero incremento en los meses de marzo a junio de 2020, coincidiendo con el confinamiento por la COVID-19 y, por lo tanto, con el cumplimiento por parte de La 1 de las acciones propuestas por el Gobierno de España para combatir la violencia de género. Este incremento de menciones coincide también con el ligero incremento que se da en el número de llamadas pertinentes al teléfono (Figura 2). Aunque no podemos decir que exista una correspondencia causa-efecto en este aspecto, la correlación es destacable.

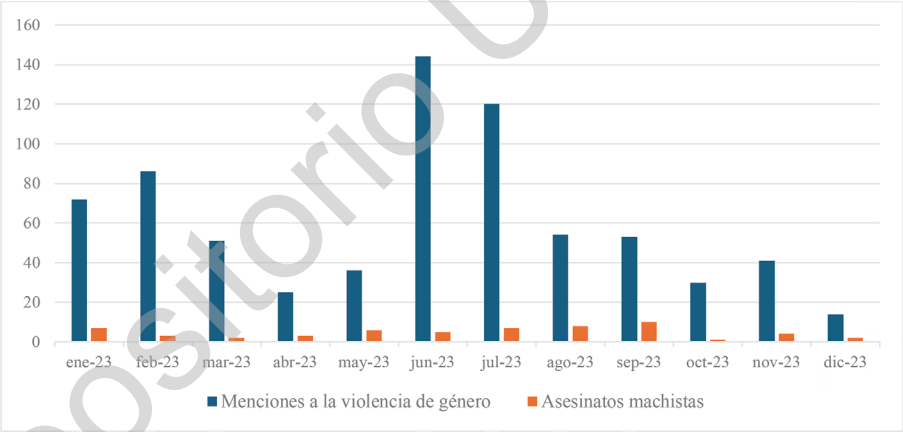
Repositorio Universidad

Cobertura de la violencia contra las mujeres en La 1 y fechas de los asesinatos de mujeres

Si analizamos la evolución cronológica del periodo, vemos que los meses con mayor número de menciones fueron los de junio de 2023 (144 menciones), enero de 2019 (131 menciones), febrero de 2017 (127 menciones), noviembre de 2019 (126 menciones), julio de 2023 (120 menciones), noviembre de 2018 (116 menciones), junio de 2019 (116 menciones), noviembre de 2015 (105 menciones) y junio de 2021 (102 menciones).

Por su parte, 2023 es el segundo peor año en cuanto a asesinatos machistas de todo el periodo de estudio (Figura 1), solo superado por las 56 víctimas mortales de 2019. Sin embargo, este incremento en el número de asesinatos no se ve reflejado en el número de menciones a la violencia de género, tal y como demuestra el hecho de que estas descienden a partir de julio de 2023 y llegan a su punto más bajo en mayo de 2024 (Figura 4).

FIGURA 4. Número de menciones a términos relacionados con la violencia de género y asesinatos machistas, por mes (2023)

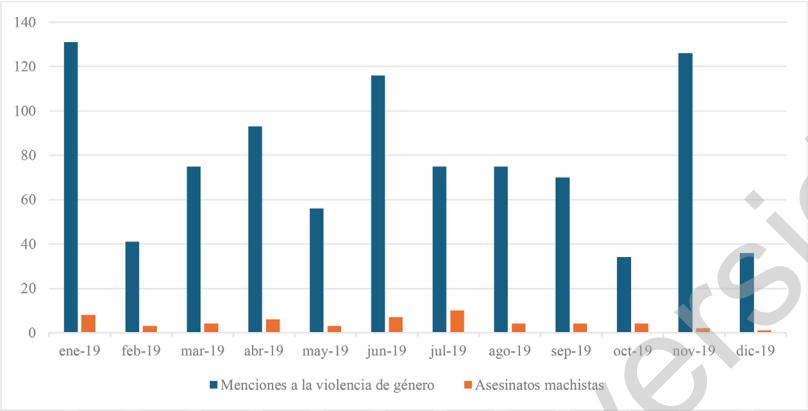


Fuente: *Ministerio de Igualdad y elaboración propia*

En 2023, septiembre fue el mes con mayor número de mujeres fallecidas a manos de sus parejas (el 21,3%), pero fue julio el de mayor incidencia de toda la serie histórica (CGPJ, 2024). Esos datos sí coinciden con una mayor presencia en los informativos de La 1 y, en particular con un incremento en las menciones a los términos "asesinato machista". Es llamativo también el año 2019, cuyos meses de enero, noviembre y junio están entre los de más menciones a la violencia de género (Figura 5).

Repositorio Universidad

FIGURA 5. Número de menciones a términos relacionados con la violencia de género y asesinatos machistas, por mes (2019)



Fuente: *Ministerio de Igualdad y elaboración propia.*

A pesar de que ese año es el segundo con mayor número de crímenes machistas, ninguno de esos meses coincide con julio, el de mayor número de asesinatos (Ministerio de Igualdad, 2020). Por lo tanto, no podemos confirmar que exista una tendencia a incrementar la información sobre la violencia de género coincidiendo con el número de asesinatos machistas.

CONCLUSIONES

El análisis de la cobertura informativa sobre la violencia de género durante el periodo 2015-2024 permite identificar patrones de representación mediática sobre el tema en La 1. Los resultados ponen de manifiesto una presencia informativa limitada, con una media de 1,57 menciones diarias a términos relacionados con la violencia de género, cifra que podría considerarse insuficiente dada la magnitud del problema y la necesidad de políticas educativas, informativas y de control para evitarlo.

En el periodo de estudio destaca la reducción de las menciones en el año 2020, coincidiendo con el inicio de la pandemia por COVID-19. Es una caída razonable teniendo en cuenta la importancia sanitaria, social y económica que provocó el confinamiento, pero las campañas institucionales ayudaron a que esa caída fuese tan solo del 54% respecto al año anterior. Sin embargo, resulta mucho más destacada la caída en las menciones que se produce tras ese año, en particular la caída del 2024, en la que se produjeron un 77,8% menos de menciones a la violencia de género que en 2019, el más destacado de la serie.

Repositorio Universidad

Esta tendencia indica que cada vez se informa menos en la cadena pública sobre la violencia de género, tanto del número de asesinatos, sobre los que se hace menos incidencia, como de las medidas y herramientas de prevención. Esta caída coincide a su vez con el descenso de la preocupación de los ciudadanos respecto al tema, tal y como indican los resultados en las encuestas del CIS, citados al inicio de este artículo (CIS, 2025). Siguiendo las teorías de la *agenda-setting*, este es un elemento remarcable.

Destaca también en este punto la escasa presencia que tiene el número de servicio de atención a la violencia contra la mujer, el 016, así como de los Juzgados de Violencia Contra la Mujer. La presencia de estos términos en los diez años del estudio es muy escasa, con la excepción del año 2020, en que se incrementó ligeramente el número de menciones y, a su vez, el número de llamadas pertinentes y de denuncias formales por parte de las víctimas de violencia de género. Sin que necesariamente exista una relación de causa-efecto en el caso de la televisión, parece que la estrategia del Gobierno para dar a conocer la herramienta entre la población dio resultado.

En cuanto al enfoque que da la cadena, destaca el uso de los términos "violencia de género" y "violencia machista" para representar el problema de la violencia contra la mujer. En los diez años del periodo de estudio, constituyen el 90,17% de las referencias, siendo el primero el más frecuente. Esta elección refleja una cierta uniformidad discursiva alineada con los marcos institucionales vigentes, y deja en un segundo plano otros términos, como "violencia doméstica" o "asesinato machista". Esto podría indicar que el esfuerzo político y los mecanismos de autorregulación y buenas prácticas instaurados en los medios de comunicación de masas han hecho que el concepto de violencia doméstica no sea empleado de forma significativa al hablar de violencia contra la mujer por motivo de su género.

Asimismo, del estudio no se constata una correlación sostenida entre el número de asesinatos y el incremento de la cobertura sobre la violencia de género, lo que indica que La 1 no trata con más intensidad el tema cuando se producen más asesinatos. Esto parece indicar que se están siguiendo buenas prácticas recogidas en diversos convenios, protocolos y manuales sobre el tratamiento de la violencia de género en los medios de comunicación al prestar atención a otras cuestiones además del crimen en sí como suceso puntual.

Finalmente, a partir de este estudio, cabría llevar a cabo un análisis de contenido en profundidad de las referencias al tema en la televisión, con el fin de determinar si el enfoque y tratamiento recoge las recomendaciones institucionales, lo mismo que para conocer si estos tienen un sesgo político o ideológico que perjudique o incremente la atención al tema en la población española.

Repositorio Universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandrés Goldáraz, E. (2011). Propuesta para el tratamiento eficaz de la violencia de género. *IC. Revista Científica de Información y Comunicación*, 8, 113-138. https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/c34c88e5-7228-487d-a6fa-35ae8d8f6f1d/content

Bernal-Triviño, A. (2019) El tratamiento informativo del caso Juana Rivas. Hacia una definición de violencia mediática. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *25*(2), 697-710.

Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2000) La violencia de género: De cuestión privada a problema social. *Psychosocial Intervention*, *9*(1), 7-19. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818244002

Binderkrantz, A. S. (2019) Interest group representation and framing in the media: A policy area perspective. *Journal of Public Affairs*, *20:* e2009. 1-10. https://doi.org/10.1002/pa.2009

Castelló, B., Remey y Gimeno Berbegal, A. (2018). *Manual de estilo para el tratamiento de la violencia machista y el lenguaje inclusivo en los medios de comunicación*, Unió de Periodistes Valencians. http://www.unioperiodistes.org/wp-content/uploads/2018/11/manualupv-digital-cast-pags.pdf

Comas-D'Argemir, D. (2015). News of partner femicides: The shift from private issue to public problem, *European Journal of Communication*, *30*(2) 121–136, https://doi.org/10.1177/0267323114544865

Consejo de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2025). Barómetro de mayo 2025. Tabulación por variables de creencias. *Estudio nº 3510,* mayo 2025. https://www.cis.es/documents/d/cis/es3510creencias_a

Consejo General del Poder Judicial (2024). Informe sobre víctimas mortales de la violencia de género y doméstica en el ámbito de la pareja o expareja. Año 2023. Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género, Consejo General del Poder Judicial. https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Informes-de-violencia-domestica-y-de-genero/Informe-sobre-victimas-mortales-de-la-violencia-de-genero-y-domestica-en-el-ambito-de-la-pareja-o-expareja-en-2024

Dror, W. y Yotam, O. (2024). Meta-theorizing framing in communication research (1992–2022): toward academic silos or professionalized specialization?, *Journal of Communication*, 74, 2, 101–116, https://doi.org/10.1093/joc/jqad043

Ferreira, G. B. y Borges, S. (2020). Media and Misinformation in Times of COVID-19: How People Informed Themselves in the Days Following the Portuguese Declaration of the State of Emergency. *Journalism and Media*, 1(1), 108-121. https://doi.org/10.3390/journalmedia1010008

Fundación Ciudadana Civio (2022). *Verba Volant* https://github.com/civio/verba

Repositorio Universidad

Galarza Fernández, E., Cobo Bedía, R. y Esquembre Cerdá, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 818-832. https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122

Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia.* Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Siglo XXI Editores.

Guise, A. S. (2020). "What Doesn't Kill You Makes You Stronger:" The Fallacy of Rape Narratives as Paths to Women's Empowerment in Contemporary Television. *Film Studies Honors Papers*, 7.

Izquierdo, J. (2017). ¿Quién ve la televisión? Revisión del modelo generalista en el espacio mediático convergente. *Trípodos*, 40(40): 31-54. https://doi.org/10.51698/tripodos.2017.40.31-54

Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista Española de Medicina Legal*, 46, 3, julio-septiembre 2020, 139-145. https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005

Medina-Gamero, A. y Regalado-Chamorro, M. (2021). Pandemia, confinamiento y violencia de género: un trinomio peligroso. *Atención Primaria*. Dic; 53(10): 102151. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102151

Ministerio de Igualdad, Gobierno de España (2019). XIII Informe anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. 2019. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/XIII_Informe_OEVM_2019-1.pdf

Ministerio de Igualdad, Gobierno de España (2020). Plan de contingencia contra la violencia de género ante la crisis del coronavirus. 2020. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/ResumenEjecutivoPlanContigenciaAMPLIACIONAbril2020.pdf

Ministerio de Igualdad, Gobierno de España (2025). *Estadísticas de la Violencia de Género*. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://estadisticasviolenciagenero.igualdad.gob.es/ Junio, 2025.

Nozal, T.; Sanjuán, A.; Martínez, S. y Videla, J. J. (2022). Television Coverage of Gender-Based Violence in Spain During Lockdown. *Violence and Gender*, 9 (3). https://doi.org/10.1089/vio.2021.0081

Obiaje, M. K. (2022). Celebrity Agenda-Setting: A Preliminary Proposal. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 27: 2, 7,19-24. https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.27-Issue2/Ser-7/C2702071924.pdf

Palau-Sampio, D. y Carratalá, A. (2020). Docuficción y responsabilidad social: la recreación de la violencia de género en TV. *Palabra Clave*, 23(3), e2334, 1-27. https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.4

Pastor-Gosálbez, I.; Belzunegui-Eraso, Á.; Calvo Merino, M. y Pontón Merino, P. (2021). La violencia de género en España. Analizando la violencia de género en España a quince años de la implantación de la Ley 1/2004. Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 174, 109-127. http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.174.109

Repositorio Universidad

Pinedo, I. C. (2021). "Violence against women and women who kill: Big Little Lies, Orange is the New Black and Wentworth". *Difficult Women on Television Drama: The Gender Politics of Complex Women in Serial Narratives*. Routledge.

ReasonWhy (2025). Segundo EGM de 2025: Exterior crece y vuelve a superar a la Televisión, que ocupa el tercer puesto. Julio, 2025. https://www.reasonwhy.es/actualidad/exterior-crece-supera-television-segundo-egm-2025

Rodríguez Cárcela, R. y López Vivas, A. (2020). Tratamiento informativo de la violencia de género: asesinatos de mujeres. Análisis de la agencia EFE. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación, 47,* 23-60.

Ruiz-Pérez, I. y Pastor-Moreno, G. (2021). Medidas de contención de la violencia de género durante la pandemia de COVID-19. *Gaceta Sanitaria*. 35, 4, julio-agosto 2021, 389-394. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.005

Sánchez-Labella, I. (2016). Violencia de género en los dibujos animados televisivos: la impasibilidad del público infantil. Pautas para un consumo responsable. *Communication papers: media literacy & gender studies*, 9 (5), 37-55.

Scheufele, D. A. y Iyengar, S. (2014). "The State of Framing Research: A Call for New Directions". En: Kensky, K. y Jamienson K. H. (ed.) *The Oxfor Handbook of Political Communication. Oxford Handbooks Online*. Oxford University Press, 1-18.

Semetko, H. A. y Varughese, A. M. (2022). Definición de la agenda mediática. En: Harris, P., Bitonti, A., Fleisher, C. S., Binderkrantz, A. S. (eds.) *La enciclopedia Palgrave de grupos de interés, lobby y asuntos públicos*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44556-0_157

Tello Díaz, L. (2020). Construcción de género en los telefilmes emitidos en la televisión generalista española (2005-2018): Análisis y propuesta de un código de buenas prácticas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(2), 837-849.

Túñez-López, M.; Vaz-Álvarez, M. y Fieiras-Ceide, C (2020). Covid-19 y medios de servicio público: impacto de la pandemia en la televisión pública en Europa. El Profesional de la Información. 29, 5, e290518. https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.18

Vega Montiel, A. (2020). "Violence Against Women in Big Brother". En: Baruh Ji, L. & Parkmay, H. *Reel Politics: Reality Television as a Platform for Political Discourse*. Cambridge Scholars Publishing, 321-337.

Vives-Cases, C., Parra-Casado, D. L., Estévez, J. F.; Torrubiano-Domínguez, J. y Sanz-Barbero, B. (2021). Intimate Partner Violence against Women during the COVID-19 Lockdown in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(9), 4698; https://doi.org/10.3390/ijerph18094698

Wetzstein, I., Prinzellner, Y., y Kröpfl, E. (2024). Femicide coverage in German-language news. A content analysis of Austrian, German, and Swiss newspaper articles from 2018 to 2020. *Feminist Media Studies*, 1–25. https://doi.org/10.1080/14680777.2024.2417996

Repositorio UNIversidad

9.

SISTEMA PARA PROMOVER LA SALUD MENTAL Y EL BIENESTAR DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Julián Hernández Domínguez
Marisol Almarales Rivero
Bárbara Ilia Hernández Almarales

INTRODUCCIÓN

Se ha comprobado que la actividad física regular ayuda a prevenir y tratar enfermedades no transmisibles (ENT) como las cardiopatías, los accidentes cerebrovasculares, la diabetes y el cáncer de mama y colon. También ayuda a prevenir la hipertensión, el sobrepeso y la obesidad y puede mejorar la salud mental, la calidad de vida y el bienestar. Sin embargo, gran parte del mundo se está volviendo menos activo. A medida que los países se desarrollan económicamente, los niveles de inactividad aumentan (Organización Mundial de la Salud, 2018).

Es por eso que desde documentos normativos estatales y ministeriales tales como: La Constitución de la República de Cuba, que dispone en el inciso e) del Artículo 32, ubicado en su Título III Fundamentos de la Política Educacional, Científica y Cultural, que el Estado orienta, fomenta y promueve la cultura física, la recreación y el deporte en todas sus manifestaciones como medio de educación y contribución a la formación integral de las personas y, a continuación, en el Artículo 74, del Título V Derechos, Deberes y Garantías, reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación física, al deporte y a la recreación como elementos esenciales de su calidad de vida (Asamblea Nacional del Poder Popular. República de Cuba, 2019).

Este fin adquiere connotación especial en la Universidad de La Habana, Cuba (UH), la que tiene como misión: contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político, a través del despliegue de los procesos de formación continua de profesionales integrales; ciencia, tecnología, innovación y extensión universitaria (Avangenio SRL, 2022).

Repositorio Universidad

Las juventudes constituyen un grupo estratégico para el desarrollo de la sociedad, con características propias y con un importante papel como agentes de transformación social, cultural y económica (Asamblea Nacional del Poder Popular, 2025). En este sentido, González-Peiteado et al. (2017) establecen que la percepción de los estudiantes universitarios sobre su calidad de vida resulta un elemento sustancial en la configuración de su bienestar psicológico, el cual resulta esencial en la configuración de su personalidad.

El bienestar psicológico (BP) hace referencia a la capacidad de esfuerzo para afrontar nuevos retos, el desarrollo personal y la iniciativa para la consecución de logros (Chavarría y Barra, 2014). Al profundizar en la revisión de la literatura y el desarrollo del marco teórico, es evidente que estos factores se relacionarán con un mejor rendimiento académico en dicha etapa educativa, hábitos saludables que evitarán la presencia de patologías futuras, así como mayores niveles de participación y compresión social (Chacón et al., 2017).

Para Victoria García-Viniegras, (2004) el BP es la vivencia subjetiva relativamente estable que se produce en relación con un juicio de satisfacción con la vida, balance entre expectativas y logros, en las áreas de mayor significación para cada individuo en particular y que posee un carácter positivo, de disfrute personal, donde predominan los estados emocionales positivos. Las expectativas trazadas, los logros obtenidos y el balance entre ambos están mediados por la personalidad y por las condiciones socio históricas y culturales en que se desenvuelve el individuo.

Finalmente, Ding et al. (2017) revelan cómo el BP de estudiantes universitarios se relaciona con aspectos psicosociales como es el estado de estrés y fatiga emocional y física debidas a factores laborales relacionados a un estado cognitivo positivo para el trabajo hallando asociaciones con los niveles de felicidad global, compromiso, autoeficacia y satisfacción con la vida.

Según Barrantes y Ureña (2015), los primeros años de vida universitaria suponen un importante reto para los estudiantes, pudiendo llegar a convertirse en una fuente de estrés y malestar; esto coincide con los resultados de Rodríguez & Quiñones, (2012), quienes, además, consideran que el bienestar psicológico podría constituir un factor determinante para el éxito y rendimiento académicos.

El desarrollo educacional alcanzado por Cuba permite enfrentar estos retos y garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades. Es evidente entonces, el gran compromiso que tienen los colectivos metodológicos en los niveles organizativos del proceso docente educativo que permitan asegurar la labor educativa en las instituciones de educación superior para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030. Macroprograma # 6, Desarrollo Humano, Equidad y Justicia social. (Comité Central del Partido Comunista de Cuba, 2021).

Repositorio Universidad

Sin embargo, las observaciones en el Atlas de Salud Mental del 2024 (Ministerio de Salud, 2024), discursos, informes y la experiencia de los autores, permitieron precisar limitaciones en:

- La profunda crisis post COVID-19 ha repercutido en el bienestar de jóvenes universitarios, en los que ha provocado sentimientos negativos, ansiedad, depresión, estrés digital e insatisfacciones en distintas áreas de la vida.
- Disminuye el bienestar y calidad de vida en nuestros estudiantes. Persisten barreras a nivel individual y estructural.
- Aumento del estado de estrés, fatiga emocional y física debidas a condiciones sociohistóricas.
- Insuficiencias en la concepción del trabajo metodológico en los servicios de educación física, deporte, actividad y recreación físicas (Seder) en el diseño del calendario de eventos deportivos en la UH.

Según la Organización Mundial de la Salud/ Organización Panamericana de la Salud (OMS/OPS), uno de cada siete jóvenes de 10 a 19 años padece trastornos de salud mental.

Las insuficiencias declaradas subyacen desde la dirección del trabajo docente y metodológico del Seder, a pesar de hacer de la salud mental y el bienestar una prioridad para todos, como política pública centrada en los derechos humanos, es inadecuado el trabajo integrado y las alianzas para lograr los objetivos (Ministerio de Salud, 2024).

Con base en lo expuesto, se identifica al bienestar psicológico como un indicador positivo de la salud mental en los estudiantes universitarios, siendo un campo de interés dada la escasa presencia de estudios que incluyan estos factores de forma conjunta y la compleja configuración psicosocial del joven comprendido entre los 18 y hasta cumplir los 30 años, a la cual se le unen presiones académicas que generan estados de estrés y ansiedad.

Así, esta investigación pretende elaborar un sistema de acciones para promover la salud mental y el bienestar de los estudiantes desde los servicios de educación física, actividad física, deporte y recreación física en la Universidad de La Habana.

Diversos investigadores han incursionado en el bienestar psicológico en los estudiantes universitarios, entre los que se destacan: Rodríguez y Lorenzo, 2023); Chacón-cuberos et al., 2020; Ding et al., 2017; Friedman, 2011; Rollero y De Piccoli, 2010; Salanova et al. (2005), entre otros, revelan cómo el bienestar psicológico de estudiantes universitarios se relaciona con aspectos psicosociales.

En este contexto educativo, la salud mental no es un asunto de segundo orden, según Rubio (2025), y asumido por los autores. En la UH, es necesario

Repositorio Universidad

analizar la salud mental y el bienestar en situaciones de emergencia del sistema eléctrico nacional, ante huracanes, incendios, pandemias, sismos y las actualizaciones del plan de estudio E.

Asimismo, un estudio reciente realizado por Burke et al. (2010) revela la importancia de las relaciones sociales en el bienestar, de tal forma que las redes digitales pueden generar niveles elevados de autoestima y satisfacción con la vida en el nivel universitario, lo que constituye un componente esencial para el bienestar. En su generalidad lo conciben como proceso multideterminado por variables de diversa naturaleza: biológicas, psicológicas y sociales.

En relación con la salud mental, según la OMS, es un estado de bienestar mental, que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender, trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad. La salud mental es un derecho humano fundamental, un elemento esencial para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico (Organización Mundial de la Salud, 2022b).

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo constituida por 123 estudiantes universitarios con una edad media de 21.26 años (DT = 3.98); el 27% (n = 33) fueron hombres y un 73% (n = 90) mujeres. Se realizó un muestreo no probabilístico intencional con estudiantes de primer y segundo año del grado en Licenciatura en Química y Licenciatura en Derecho en la Universidad de La Habana. Curso académico 2024/2025. Plan de estudio E. Las facultades en las que se recolectaron datos colaboraron voluntariamente en la investigación.

Como criterios de inclusión se especificó que se tratase de estudiantes universitarios de entre 18 y 26 años (ambos inclusive) que estuviesen matriculados durante el curso académico.

Diseño y procedimiento

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, de alcance descriptivo. Recolección de datos en un único momento (Hernández Sampieri et al., 2014)6a. edición, se plantea como objetivos que el lector: Entienda que la investigación es un proceso compuesto, a su vez, por otros procesos sumamente interrelacionados. Cuente con un manual y recursos que le permitan llevar a cabo investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. Comprenda diversos conceptos de investigación que generalmente se tratan de manera compleja y

Repositorio Universidad

poco clara. Perciba a la investigación como algo cotidiano y no como algo que sólo le corresponde a los profesores y científicos. Pueda recurrir a un solo texto de investigación—p orque éste es autosuficiente—y no tenga que consultar una gran variedad de obras, debido a que algunas tratan aspectos que otras no. Se mantenga actualizado en materia de métodos de investigación. El libro está orientado a asignaturas sobre investigación, metodología, metodología de la investigación, métodos de análisis y similares dentro de diversas ciencias o disciplinas; asimismo, para que se utilice en campos sociales, jurídicos, administrativos, económicos, de la salud, ingenierías, etc. Finalmente los métodos son los mismos, lo que cambia es el tipo de planteamientos y variables que se trabajan. El texto puede emplearse en cursos introductorios, intermedios y avanzados, según el criterio del maestro. Hay partes que por el momento no se requieran, pero en un futuro sí se necesiten. La obra se refiere a un tipo particular de investigación: la investigación científica. Este término suele provocar en algunos alumnos escepticismo, confusión y, a veces, incomodidad. Probablemente esos estudiantes tengan parte de razón, ya sea porque sus cursos previos de investigación fueron tediosos y no les encontraron aplicación en su vida habitual; o bien, porque sus profesores no tuvieron la paciencia de explicarles de manera simple y creativa la metodología de la investigación. Podría ser el caso que los libros que leyó sobre el tema fueran confusos e intrincados" (Hernández Sampieri et al., 2014.

Se solicitó la colaboración de los participantes, todos estudiantes de la Facultad de Química y la facultad de Derecho en la Universidad de La Habana, a través de una carta en la cual se detallaba la naturaleza del estudio con el fin de obtener su consentimiento informado. La recogida de los datos se realizó en horario lectivo y a distancia. El proceso transcurrió sin incidencias, siempre con la presencia de los investigadores para que se realizase una correcta aplicación de los instrumentos descritos, así como para la resolución de dudas.

Cabe señalar que se ha respetado el derecho de confidencialidad de todos los participantes según la Ley 149 De Protección de Datos Personales y que se invalidó un total de 8 cuestionarios por estar mal cumplimentados.

En la aplicación del método sistémico estructural se es consecuente con el enfoque de sistema, a partir de nexos entre los componentes como un todo del sistema de acciones, así como las relaciones entre ellos, las que determinan por un lado la estructura del objeto y por el otro su dinámica, su movimiento.

Instrumentos y medidas

Se utilizaron tres instrumentos:

1. *La Escala de Bienestar Psicológico para Adultos.* Evalúa las siguientes dimensiones del constructo (Casullo, Brenlla, et al., 2002): control de situaciones, aceptación de sí mismo, vínculos psicosociales, proyectos de

Repositorio Universidad

vida y autonomía. La escala está compuesta por 13 ítems, está validada en Cuba y la consistencia interna estimada con Alfa de Cronbach es de 0,70 (Casullo, Brenlla, et al., 2002).

Los ítems de la escala aparecen redactados en formato directo, con una escala tipo Likert, que va desde *1 (en desacuerdo),* 2 *(un poco en desacuerdo)* y 3 *(de acuerdo).* La escala no admite respuestas en blanco. La puntuación global directa se transforma a percentiles. En puntuaciones inferiores al percentil 25, se considera que la persona posee un bajo nivel de bienestar psicológico en varias de sus áreas vitales. Un nivel de bienestar psicológico alto se observa en puntuaciones mayores al percentil 50 e indica que el sujeto se siente satisfecho con distintos aspectos de su vida. Las puntuaciones correspondientes al percentil 95 refieren un elevado nivel de bienestar y señalan que el sujeto se siente muy satisfecho con su vida en general. Se establecen las siguientes categorías para las puntuaciones: bajo, promedio y alto.

Interpretación de la escala: puntaje-percentil (28-5), (33-25), (35-50), (37-75), (39-95).

2. *Cuestionario ad hoc.* Se elaboró un cuestionario específico para el registro de las variables de tipo sociodemo. Se consideró género (categorizado en masculino y femenino), edad, población (tipo de población en la que reside cada participante, codificada en urbana y rural, lugar de residencia preuniversitario de los participantes durante el curso académico, considerando apartamento compartido, hogar familiar y residencia universitaria en F y 3ra, 12 y Malecón), y vía de acceso (determina la vía de ingreso a la universidad, considerado el pre universitario, colegio universitario, preselección nacional a olimpiadas, concursos u otras).
3. *Índice de Bienestar de la OMS.* Es un instrumento de autoinforme que mide el bienestar mental. Consiste en cinco declaraciones relacionadas con las últimas dos semanas, que se califican en una escala de cinco puntos. La suma se multiplica por cuatro, mayor puntuación significa mayor bienestar. Una puntuación menor que 13 indica bajo bienestar y es un indicador para la aplicación del test de depresión (Organización Mundial de la Salud, 2025). Se utilizó el programa SPSS 22.0 para la realización del análisis estadístico y se utilizaron frecuencias y medias para la realización de los descriptivos básicos.

Análisis de datos

Los descriptivos básicos del estudio realizado. La distribución según lugar de residencia revela que un 10.6% (n = 13) residía en zonas rurales y que un 89.4% (n = 110) residía en zonas urbanas. Asimismo, los resultados desprenden que

Repositorio Universidad

un 71.8% de los participantes vivía en domicilio familiar y un 28.2% vivía en residencia universitaria. Sobre la vía de acceso a la universidad, se obtuvo que un 97.7% había accedido a la titulación a través del preuniversitario y un 2.3% lo hizo mediante otra vía. En relación con el bienestar psicológico, se obtienen las puntuaciones medias para cada una de las dimensiones en la muestra de estudio; control de situaciones / aceptación de sí mismo (8.65±0.52), vínculos psicosociales (10.17±0.62), proyectos de vida (11.80±0.57) y autonomía (7.00±0.53). Bienestar psicológico, bajo, promedio (37.62) y alto. En el índice de bienestar se alcanzaron puntuaciones sobre los 60 puntos en el 100% de la muestra.

RESULTADOS

La puntuación media obtenida por la variable bienestar psicológico fue de 37.62. Esta puntuación, según la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos, se traduce en un percentil 75, lo que indica que los estudiantes de la muestra poseen un nivel promedio de bienestar psicológico, están en ese rango el 100 % de la muestra, correspondientes a puntajes directos inferiores a 39).

La dimensión proyectos de vida fue la de mayor puntuación, ya que los jóvenes saben que pueden terminar sus estudios de grado y si no, se vuelve a empezar. Por ello, saben qué pueden estudiar y trabajar, qué quieren hacer con su vida, les importa pensar en su futuro, son capaces de realizar un proyecto para sus vidas y enfrentar los desafíos actuales. Los resultados demuestran mayor bienestar y la resiliencia en estudiantes universitarios cubanos.

Teniendo en cuenta estos resultados se realiza el diseño del sistema de acciones.

Está integrado por distintos componentes, que tienen una relación de subordinación con respecto al sistema en su conjunto y ellos entre sí, por lo que tienen una relación de coordinación.

Sistema de acciones relacionadas con actividades físicas, Deporte, Educación Física y Recreación Física. Curso académico 2025-2026.

La visión del sistema promueve una alianza entre las universidades cubanas que buscan mejorar el bienestar de la sociedad y el medio ambiente de forma sostenible a través de los procesos formativos, la ciencia, la innovación y la comunicación social como componentes del sistema de gestión de gobierno (Díaz-Canel, 2021).

La salud mental y el bienestar son imprescindibles para que todos llevemos una vida satisfactoria, alcancemos nuestro máximo potencial, participemos de forma constructiva en nuestras comunidades y superemos el estrés y las adversidades (Organización Mundial de la Salud, 2022a).

Repositorio Universidad

- *Objetivos.* Comprender, mejorar, medir, fomentar y reequilibrar el bienestar de los estudiantes, el personal docente investigador, el personal administrativo, de servicios de nuestra comunidad universitaria y de la sociedad en su conjunto en un campus saludable, basándose en una serie de valores comunes: igualdad, inclusión, diversidad, investigación, emprendimiento, creación, la empatía, la intuición y la innovación.
- *Marco jurídico.* Plan de acción integral sobre salud mental del 2013 al 2030 de la OMS. Código de las familias, Código de la Niñez, Adolescencias y Juventudes. Ley del Sistema Deportivo Cubano, Anteproyecto de Ley del Código del Trabajo. Programa nacional para el adelanto de las mujeres, la Estrategia mundial para reducir el uso nocivo del alcohol, el Plan de acción mundial para la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles 2013-2030 y el Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030.

Acciones

1. Taller de bienestar emocional y salud. Modalidad virtual. 1 crédito. Gestión de las emociones y del estrés académico. Gestión de conflictos en el deporte. Uso y abuso de las tecnologías. Nutrición y deporte. Planificación y organización del estudio ¿Cuánto y cómo entrenar para tener una vida activa? En alianza con la Facultad de Psicología de la UH y el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (Cepes).
2. Curso electivo sobre fisioterapia avanzada. Modalidad virtual. I crédito. Electroterapia, masajes y neuromodulación. En alianza con el área de atención primaria de salud del policlínico de 17 y J.
3. Taller sobre el yoga, pilates, taichi, teatro, danza, música, meditación, relajación (Seder).
4. Calendario de eventos deportivos: juegos deportivos interaños, juegos deportivos de invierno, juegos deportivos pre-Caribe, Juegos deportivos Caribe, Juegos deportivos interbecas, juegos deportivos de verano. Juegos deportivos Giraldillos, Universiada, ligas y campeonatos internos. I crédito académico. Estadio Universitario Juan Abrantes Fernández (Seder).
5. Curso optativo sobre estrategias para mejorar el bienestar en el ámbito académico. Modalidad semipresencial. 1 crédito. Facultad de Psicología.
6. Curso electivo sobre enseñanza de la historia a través del patrimonio cultural. Modalidad semipresencial. 1 crédito. Dirección de Patrimonio y el Seder.
7. Conferencia sobre innovación en el bienestar para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Modalidad semipresencial. 1 crédito. Seder.

Repositorio Universidad

8. Proyecto de Desarrollo Local en el tabloncillo Ramiro Valdés Daussa en alianza con la pyme Sinergia y el Seder, club Caribe). Espacio para las familias y salud mental.
9. Proyecto de innovación Cubox en alianza con Incuba.
10. Curso electivo sobre los derechos humanos en el deporte. Modalidad virtual. 1 crédito. Facultad de Derecho y el Seder.
11. Curso electivo sobre el voluntariado en el deporte. Modalidad semipresencial. 1 crédito. Facultad de Derecho y el Seder.
12. Recomendaciones para el uso de las herramientas de la inteligencia artificial en el deporte universitario. Seder.
13. Preparar el expediente para solicitar a la Federación Internacional del Deporte Universitario el registro y participación del Estadio Universitario en el proyecto campus saludable. Seder.
14. Fortalecer la comunicación social, los datos digitales y las investigaciones sobre la salud mental y el bienestar psicológico. Seder.
15. Poner en práctica estrategias de promoción y prevención en el campo de la salud mental y el bienestar psicológico. Facultad de Comunicación y el Instituto Superior de Diseño Industrial.
16. Desarrollo del turismo deportivo. Salud y bienestar. Facultad de Turismo.
17. Fortalecer el trabajo del grupo de bienestar universitario en la prevención del *burnout*, del consumo problemático, en el impacto social de las intervenciones psicológicas y las dinámicas de resiliencia). Facultad de Psicología.
18. Jornada Muévete Cuba. Semana del bienestar "Construir juntos la salud y el bienestar".
19. Alianzas con organismos multilaterales internacionales radicados en Cuba, la sociedad civil cubana, y las instituciones académicas y de investigación para lograr los objetivos. Fundación UH.
20. Observar la Reunión de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre las enfermedades no transmisibles y la promoción de la salud mental y el bienestar. 25 de septiembre de 2025 en Nueva York (Naciones Unidas, 2025). Seder.
21. Desarrollar la jornada del bienestar en alianza con otras instituciones académicas.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta estos hallazgos, se confirma la importancia de promover y fomentar el desarrollo del bienestar psicológico entre la población universitaria cubana. Dado el desarrollo de los procesos de extensión universi-

Repositorio Universidad

taria, sería interesante poner el foco en potenciar la participación de los estudiantes en este tipo de actividades que ampliarían su red de apoyo social y en consecuencia, mejorarían tanto su bienestar psicológico como su compromiso académico e investigativo.

En definitiva, existe relación entre las dimensiones, el control de situaciones/ aceptación de sí mismo, vínculos psicosociales, proyectos de vida y autonomía. Debe destacarse que los participantes de este estudio han obtenido unas puntuaciones promedio en bienestar universitario. Esto puede ser atribuido al porcentaje femenino ha sido mayor en la muestra de estudio, lo cual ha estado ligado tradicionalmente a mayores niveles de bienestar y contribución social, pudiendo ejercer una notable influencia en los valores hallados por sus características psicosociales intrínsecas. El bienestar psicológico podría suponer un factor de protección para prevenir el estrés derivado de las exigencias académicas del plan de estudio E.

El sistema de actividades físicas proporciona servicios de asistencia social, de formación multidisciplinar, abierta y adaptable en entornos comunitarios. Pone en práctica estrategias de promoción y prevención en el campo de la salud mental y el bienestar psicológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional del Poder Popular. República de Cuba (2019). *Constitución de la República de Cuba*. https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/constitucion-de-la-republica-de-cuba

Asamblea Nacional del Poder Popular (2025). *Código de la Niñez, Adolescencias y Juventudes* (pp. 1–150). https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/acuerdo-x-132-de-2025-de-asamblea-nacional-del-poder-popular

Avangenio SRL (2022). *Universidad de La Habana*. https://www.uh.cu/acerca-de/quienes-somos/

Barrantes, K., y Ureña, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Intercontinental de Psicología y Educación*, *17*(1), 101–123.

Burke, M., Marlow, C. y L. (2010). Social network activity and social well-being. *Actas de La 28 Conferencia Internacional "Human Factors In Computing Systems,"* (1901-1912). https://doi.org/10.1145/1753326.1753613

Chacón-Cuberos, R., Puertas-Molero, P., Viciana-Garófano, V., González-Valero, G., y Zurita-Ortega, F. (2020). Bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemoFiguras en estudiantes de Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *22*(e03), 1–9. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e03.2184

Repositorio Universidad

Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A., y Lucena, M. (2017). Análisis descriptivo del consumo de sustancias nocivas en estudiantes universitarios de Granada. *Complutense de Educación*, *28*(3), 33–47. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50083

Chavarría, M. P., y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, *32*(1), 41–46. https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004

Comité Central del Partido Comunista de Cuba (2021). *Conceptualización del modelo económico y social Cubano de desarrollo socialista*. https://www.pcc.cu/conceptualizacion-del-modelo-economico-y-social-cubano-de-desarrollo-socialista

Díaz-Canel Bermúdez, M. M. (2021). *Sistema de gestión del gobierno basado en ciencia e innovación para el desarrollo sostenible en Cuba*. [Tesis doctoral], Villa Clara.

Ding, Q., Zhang, Y. X., Wei, H., Huang, F. y Zhou, Z. K. (2017). Passive social network site use and subjective well-being among Chinese university students: a moderated mediation model of envy and gender. *Personality and Individual Differences*, *13*, 142–146. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.027

Friedman, E. (2011). Sleep quality, social well-being, gender, and inflammation: an integrative analysis in a national sample. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1231*, 23–34. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06040.x

García-Vinieras, C. y Almiral, P. (2004). *Construcción y validación de una técnica para evaluar bienestar psicológico* [Ciencias Médicas de La Habana]. Repositorio Institucional.

González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., y Penado, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *20*(1), 243-260. http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16377

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª). McGraw Hill España.

Ministerio de Salud (2024). *Salud mental para todos: prioridad y compromiso de Cuba*. https://salud.msp.gob.cu/?p=43828

Naciones Unidas (2025). *Reunión de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre las enfermedades no transmisibles y la promoción de la salud mental y el bienestar.* https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/on-the-road-to-2025

Organización Mundial de la Salud (2018). *Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030*. http://www.who.int/lets-be-active/en/

Organización Mundial de la Salud (2022a). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030*. https://acortar.link/iY06XG

Organización Mundial de la Salud (2022b). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Repositorio Universidad

Organización Mundial de la Salud (2025). *Índice de bienestar*. https://www.who.int/es/publications/m/item/WHO-UCN-MSD-MHE-2024.01

Rodríguez, S., y Lorenzo, A. (2023). Bienestar psicológico en jóvenes universitarios, luego del periodo de confinamiento por la covid-19. *Revista Cubana de Psicología*, *5*(8), 75–93. https://revistas.uh.cu/psicocuba/article/view/8284

Rodríguez, Y., y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Griot*, *5*(1), 1949–1960.

Rollero, C., y De Piccoli, N. (2010). Does place attachment affect social well-being? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *60*, 233–238. https://doi.org/10.1016/j.erap.2010.05.001

Rubio, V. (2025). *La salud mental no es asunto de segundo orden*. https://www.cubasi.cu/es/noticia/la-salud-mental-no-es-asunto-de-segundo-orden

Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. y Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, *21*(1), 159-176.

Repositorio Universidad

10.

FORMACIÓN DE INSTRUCTORES DEPORTIVOS PARA LA ATENCIÓN AL SECTOR SILVER: RETOS Y OPORTUNIDADES

Jorge Troncoso
Iago Portela

INTRODUCCIÓN

El envejecimiento poblacional es una tendencia demográfica marcada a nivel global y también, como no, en España, lo que conlleva implicaciones relevantes al sistema de salud pública, los servicios sociales y en este caso que nos toca, a la práctica deportiva. Según el Instituto Nacional de Estadística, alrededor del 20,4 % de la población española tiene actualmente 65 años o más, y de mantenerse las tendencias, este porcentaje alcanzará aproximadamente el 30,4-30,5 % hacia el año 2050-2055. Además, proyecciones de la Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal estiman que la población total en España para mediados de siglo se situará entre 49 y 60 millones, dependiendo del escenario de migración y fecundidad.

A pesar de que las estadísticas del INE no desglosan públicamente las proyecciones futuras del grupo 50-65 años por comunidades autónomas, en la actualidad este rango etario representa cerca de 11,1 millones de personas, alrededor del 22-23 % de la población nacional. Este grupo etario, denominado sector Silver, es estratégico en la promoción de un envejecimiento activo, ya que se encuentra en la etapa previa a la vejez y constituye un público con alto potencial de adherencia a programas de prevención y mantenimiento funcional.

Si nos centramos más en la Comunidad Autónoma de Galicia, el envejecimiento está aún más avanzado que la media nacional: el índice de envejecimiento supera el 218 %, lo que significa que contamos con más del doble de personas mayores de 64 años que menores de 16. Además, las proyecciones

Repositorio Universidad

regionales estiman que para 2035 el número de personas de 65 años o más superará las 835 000 personas, lo que situará a Galicia entre las regiones más envejecidas de Europa.

Esta proyección del aumento de la población mayor en los próximos años tiene consecuencias directas en salud pública, entre ellas una mayor prevalencia de enfermedades crónicas, mayor incidencia de fragilidad y dependencia, y un aumento de la presión sobre los sistemas sanitarios. La actividad física es una de las intervenciones más eficaces y costo-efectivas para prevenir o retrasar el deterioro funcional, la sarcopenia, la diabetes tipo 2 y las enfermedades cardiovasculares (Bull et al., 2020).

La demanda de programas de ejercicio físico adaptados está en aumento debido al crecimiento del sector Silver y a la creciente inclinación por sostener estilos de vida activos después de los 50 años. Las sugerencias sobre actividad física, tanto a nivel nacional como internacional, enfatizan la importancia de incorporar a las poblaciones en pre-envejecimiento (de 50 a 65 años) dentro de las estrategias para fomentar un envejecimiento activo.

Si bien el envejecimiento poblacional representa un desafío para garantizar la sostenibilidad del sistema de pensiones y salud, también es una oportunidad para optimizar la calidad de vida a través de medidas preventivas. La práctica regular de ejercicio físico ha demostrado que fomenta la integración social, mejora la capacidad funcional y mantiene la autonomía (Hurst et al., 2022; Shen et al., 2023).

Desde la perspectiva educativa, los programas de formación para instructores de deportes deben incluir conocimientos específicos acerca de psicología y motivación de personas mayores, prevención de lesiones y fisiología del envejecimiento. Así podrán crear programas seguros, adaptados y estimulantes (Harvey et al., 2020; Ku et al., 2020).

A pesar de su importancia, hay una diferencia entre la necesidad creciente de programas de ejercicio para este colectivo y la formación de los instructores deportivos en España. La mayoría de los planes de estudio abarcan contenidos generales de entrenamiento y salud, pero sin módulos específicos de envejecimiento, prácticas supervisadas con población Silver y psicología del ejercicio (Jankauskienė & Pajaujienė, 2018).

Esta falta de capacitación puede conducir a programas inapropiados, mayor riesgo de lesiones, deserción temprana y mala adherencia, disminuyendo el potencial de la actividad física para mejorar la salud individual y de la población (Ku et al., 2020).

Por lo tanto, los objetivos de este capítulo son:

- Conocer la realidad actual de la formación de técnicos deportivos en España, y más concretamente en Galicia, para dar respuesta al sector Silver.

Repositorio Universidad

- Reconocer los desafíos y oportunidades para mejorar esta capacitación, de modo que los instructores puedan desarrollar programas seguros, efectivos y atractivos para promover un envejecimiento activo y saludable.

DESARROLLO

Características del sector Silver

El sector Silver es el conjunto de personas de entre 50 y 65 años, una etapa de la vida que se encuentra entre la edad adulta y la vejez. Este es un escalón importante para las políticas sanitarias y deportivas porque es una población muy susceptible a programas preventivos, antes de que se hagan evidentes las restricciones propias de la vejez.

Tendencias demográficas

En España, de acuerdo con el Padrón Continuo del INE, las personas de entre 50 y 64 años suponen el 22,2 % de la población estatal, más de 10,6 millones de personas (INE, 2023). Las estimaciones demográficas indican que en 2050 las personas de 65 años o más representarán cerca del 30 % de la población, y la población de 20 a 64 años se reducirá del 60,7 % (2023) al 53,1 %. Esto significa que el sector Silver será cada vez más importante en términos relativos y absolutos, en tamaño de población y en peso socioeconómico.

En Galicia esta situación se hace más que evidente: el índice de envejecimiento supera el 218 % y se estima que en 2035 habrá más de 835.000 personas mayores de 65 años. De ahí que el colectivo Silver sea cada vez más importante en el contexto gallego, no solo por el número que representan, sino por su influencia en las políticas sanitarias y deportivas autonómicas.

Cambios fisiológicos importantes

Entre los 50 y 65 años se inician cambios fisiológicos importantes, tales como:

- *Sarcopenia*: pérdida gradual de masa y fuerza muscular, que se acelera a partir de los 50 años (Cruz-Jentoft et al., 2019).
- *Disminución de la densidad ósea*: mayor riesgo de osteoporosis, especialmente en mujeres posmenopáusicas (Hurst et al., 2022).
- *Disminución de la flexibilidad y el rango de movimiento articular*: lo que puede llegar a impedir la ejecución de ciertos movimientos si no se interviene de forma preventiva.
- *Reducción de la capacidad cardiorrespiratoria*: el VO_2máx se reduce y con él la resistencia aeróbica.

Repositorio Universidad

La realización de ejercicio físico de forma regular puede revertir estos cambios, mejorar la capacidad funcional y retrasar la dependencia.

Factores psicológicos y sociales

Desde el punto de vista psicológico, este grupo está en una etapa de redefinición: nuevos roles laborales (jubilación), familiares (nido vacío, cuidado de mayores) y, en ocasiones, aumento de la sensación de vulnerabilidad ante la enfermedad. La motivación al ejercicio se relaciona con:

- Prevención de enfermedades y promoción de la salud.
- Mejora el estado de ánimo y reduce el estrés.
- Necesidad de sociabilización y pertenencia: el ejercicio en grupo es una forma de sociabilizar y fortalecer el apoyo comunitario (Baert et al., 2016).

Pero todavía existen barreras que impiden la realización de actividad física en este colectivo: falta de tiempo por motivos laborales o de cuidado, miedo a lesionarse, poca autoconfianza y escasez de programas adaptados.

Beneficios de la actividad física en el sector Silver

La realización de ejercicio físico de forma habitual en el sector Silver (50-65 años) supone beneficios fisiológicos, psicológicos y sociales comprobados. Es una etapa vital para desarrollar programas preventivos y de promoción de la salud, capaces de postergar el inicio de enfermedades crónicas, mantener la autonomía y mejorar la calidad de vida (Bull et al., 2020; WHO, 2020).

Prevención de enfermedades crónicas

Múltiples investigaciones han verificado que el ejercicio físico disminuye el riesgo de enfermedades cardiovasculares, diabetes tipo 2, hipertensión y ciertos tipos de cáncer (Piercy et al., 2024; U.S. Department of Health and Human Services, 2018). La evidencia científica nos dice que:

- *Diabetes tipo 2:* el entrenamiento combinado (aeróbico y de fuerza) mejora la sensibilidad a la insulina y disminuye la glucemia (Colberg et al., 2016).
- *Hipertensión*: el ejercicio aeróbico regular reduce entre 5 y 8 mmHg la presión arterial en adultos hipertensos, lo que disminuye el riesgo cardiovascular (Cornelissen & Smart, 2013).
- *Osteoporosis*: el entrenamiento con pesas y el ejercicio de impacto moderado pueden prevenir o mejorar la densidad mineral ósea y disminuir el riesgo de fracturas.

Repositorio Universidad

Mejora de la capacidad funcional y la autonomía

Entre los 50 y 65 años se hacen más evidentes los efectos de la sarcopenia y el deterioro funcional. La actividad física regular, en especial el ejercicio multicomponente (fuerza, resistencia, equilibrio y flexibilidad), ayuda a:

- Preservar o aumentar la masa y fuerza muscular, atenuando la sarcopenia (Cruz-Jentoft et al., 2019).
- Mejorar la capacidad cardiorrespiratoria, lo que se traduce en mayor tolerancia al esfuerzo y menos cansancio en las actividades de la vida diaria.
- Disminuir el riesgo de caídas con programas de entrenamiento del equilibrio y la propiocepción (Montero-Odasso et al., 2022).

La evidencia indica que iniciar programas de ejercicio en esta etapa de la vida puede aumentar los años de vida libre de discapacidad (Paterson & Warburton, 2010).

Impacto psicológico y social

El ejercicio no solo beneficia el cuerpo, sino también la mente y el estado de ánimo:

- *Disminución de la ansiedad y los síntomas depresivos*: la actividad física de intensidad moderada-vigorosa es tan eficaz como los medicamentos antidepresivos en la depresión leve-moderada.
- *Mejora el estado de ánimo y la autoestima*: estimula la liberación de endorfinas y disminuye el estrés (Palombi et al., 2025).
- *Refuerzo social*: la participación en programas grupales promueve la integración social, el sentimiento de pertenencia y el apoyo emocional, elementos que protegen del aislamiento (Baert et al., 2016).

Estos beneficios psicosociales se relacionan con mayor adherencia en el tiempo, intensificando el efecto de las intervenciones.

Barreras y motivaciones para la práctica de ejercicio

La promoción de la actividad física en el sector Silver pasa por la disponibilidad de programas ajustados, pero también por la identificación y defensa de barreras y potenciadores de adherencia. En la literatura se han reconocido factores personales, sociales y ambientales que determinan el inicio y la adherencia al ejercicio (Baert et al., 2016; Reichert et al., 2020).

Repositorio Universidad

Barreras para hacer ejercicio

Las barreras pueden ser individuales, psicosociales y estructurales:

- *Falta de tiempo*: por obligaciones laborales y familiares. Este es un motivo que a menudo se informa como la razón del abandono.
- *Desconocimiento o falta de confianza*: muchas personas tienen miedo a lesionarse o a no saber ejecutar bien los ejercicios, lo que provoca que se resistan a comenzar programas de entrenamiento.
- *Miedo a hacerse daño o empeorar problemas previos*: especialmente en personas con comorbilidades musculoesqueléticas.
- *Costo económico*: al estar la oferta localizada en gimnasios o centros privados de alto costo, se restringe el acceso a los sectores socioeconómicos más bajos.
- *Falta de programas adaptados*: no existen profesionales formados para crear programas seguros e inclusivos, lo que disminuye la oferta y provoca malas experiencias en los participantes (Harvey et al., 2020).
- *Entorno físico inseguro*: ausencia de espacios seguros, iluminación o accesibilidad para personas con movilidad reducida.

Razones para hacer ejercicio

Por el contrario, hay factores que son promotores de la participación en actividad física:

- *Prevención de enfermedades y promoción de la salud*: es la principal motivación de participación en este grupo de edad.
- *Mejora de la calidad de vida y la autonomía funcional*: creen que el ejercicio les ayudará a envejecer de forma más independiente (Paterson & Warburton, 2010).
- *Socialización y pertenencia*: la actividad grupal proporciona motivación extrínseca y disminuye el aislamiento social (Baert et al., 2016).
- *Bienestar emocional*: disminuye el estrés, mejora el estado de ánimo y la sensación de logro (Palombi et al., 2025).
- *Consejo médico*: el consejo de un profesional de la salud es un detonante para iniciar programas de ejercicio, sobre todo en individuos sedentarios.

Rol del instructor como facilitador

El papel del instructor es fundamental para disminuir obstáculos y aumentar motivadores. Un gerontólogo, un licenciado en seguridad del ejercicio y un motivador pueden:

Repositorio Universidad

- Elevar la confianza en sí mismos de los participantes a través de explicaciones y retroalimentación positiva.
- Personalizar programas, ajustando la carga, intensidad y progresión a la salud y condición física de cada individuo.
- Generar un ambiente seguro y acogedor, que disminuya el temor a lastimarse y favorezca la permanencia.
- Fomentar la adherencia a largo plazo estableciendo objetivos realistas y monitorizando el progreso (Teixeira et al., 2012).

Así, la capacitación del instructor influye no solo en la seguridad y efectividad del programa, sino también en la motivación y satisfacción del practicante, factores determinantes para que la práctica perdure.

Situación actual de la formación de instructores

Programas de formación en España

La formación de entrenadores deportivos en España se organiza en tres niveles:

A. Títulos universitarios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD).

- *Temas*: anatomía, fisiología del ejercicio, teoría y metodología del entrenamiento, biomecánica, valoración funcional, prescripción de ejercicio, actividad física y salud, didáctica y programación, psicología del deporte.
- *Orientación*: principalmente académica y científica; preocupada por la investigación aplicada y la planificación de programas de entrenamiento para el rendimiento y la salud.
- *Competencias* sobre el sector Silver: proporcionan los conocimientos teóricos para diseñar programas de actividad física segura y adaptada, pero la formación específica en gerontología, psicología del envejecimiento y prácticas con personas de 50-65 años es escasa u opcional (Harvey et al., 2020).

B. Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (LOMLOE).

- *Contenidos*: planificación de entrenamientos, técnicas de fitness, primeros auxilios, dinamización de grupos, seguridad en instalaciones deportivas, promoción de hábitos saludables.
- *Enfoque*: de cara a la intervención práctica en gimnasios, polideportivos, ayuntamientos.

Repositorio Universidad

- *Competencias en el sector Silver*: preparan para liderar actividades grupales y programas elementales de entrenamiento, pero profundizan poco en fisiología del envejecimiento, prevención de caídas y adaptación de cargas a enfermedades crónicas.

C. Certificaciones privadas, estándares europeos (EuropeActive, EQF-3/4)

- *Temas*: anatomía y fisiología básica, planificación de programas, métodos de entrenamiento, comunicación con el cliente, cribado inicial (screening) con PAR-Q+ y prescripción segura del ejercicio. La certificación Active Ageing Trainer (EQF-4) contiene módulos de sarcopenia, movilidad, entrenamiento multicomponente y motivación de personas mayores (EuropeActive, 2021).
- *Orientación*: profesional y de rápida inserción laboral.
- *Competencias en el sector Silver*: es la salida más cercana a un perfil especializado, pero queda condicionada a que el profesional curse el módulo específico de envejecimiento, una formación no siempre obligatoria.

A nivel internacional, en Estados Unidos la National Strength and Conditioning Association (NSCA) y el American College of Sports Medicine (ACSM) ofrecen certificaciones como "Older Adult Specialist" con módulos obligatorios en ejercicio para enfermedades crónicas, caídas y motivación (ACSM, 2021), un ejemplo para mejorar la especialización en España.

Contenidos que se abordan actualmente

En la enseñanza universitaria, el currículo de CAFYD abarca asignaturas obligatorias de fisiología, entrenamiento y salud, y optativas de actividad física para personas mayores y ejercicio terapéutico. Pero la carga docente de estas asignaturas optativas es baja (5-6 ECTS) y no siempre son obligatorias.

En la FP, las asignaturas se centran en diseñar sesiones de fitness, musculación y actividades dirigidas, con contenido de seguridad y salud, pero sin abordar patologías relacionadas con el envejecimiento.

En las certificaciones privadas, los contenidos troncales se ajustan a los estándares de EuropeActive (cribado, planificación y control de cargas, seguridad), pero no siempre incorporan módulos de motivación apoyados en teorías como la autodeterminación o la entrevista motivacional, tan importantes para la adherencia en este grupo de edad (Teixeira et al., 2012; Zhu et al., 2024).

Carencias detectadas

- *Gerontología práctica insuficiente*: falta de educación obligatoria sobre fisiología del envejecimiento, fragilidad y polimedicación, y cómo las enfermedades crónicas afectan la respuesta al ejercicio (Harvey et al., 2020; Ku et al., 2020).

Repositorio Universidad

- *Psicología del envejecimiento y motivación específica*: poco abordado en temas como autoeficacia, miedo a caer y adherencia, tan relevantes en el sector Silver (Teixeira et al., 2012).
- *Ejercicios prácticos con población Silver*: los prácticums se enfocan en escolares o adultos jóvenes; hacen falta prácticas obligatorias en programas municipales o centros de mayores (Harvey et al., 2020).
- *Protocolos de cribado y prevención estandarizados*: uso inconsistente de instrumentos como PAR-Q+, pruebas de equilibrio y protocolos de derivación médica antes de comenzar programas (Warburton et al., 2019).

Retos y oportunidades

√ ***Ajuste de los currículos formativos***

En España, la mayoría de los planes de estudio de CAFYD y FP incorporan contenidos de entrenamiento general y salud, pero no integran obligatoriamente módulos de gerontología aplicada, psicología del envejecimiento o prevención de caídas. Deben actualizarse los currículos e incluir como materias troncales estas competencias, como por ejemplo el modelo europeo EQF Active Ageing Trainer (EuropeActive, 2021), que requiere unos resultados de aprendizaje concretos en prescripción segura, adaptación de cargas y estrategias de adherencia en mayores de 50 años.

√ ***Desarrollar certificaciones y especializaciones oficiales***

Hoy en día en España no hay ninguna certificación estatal obligatoria que te certifique para trabajar con el sector Silver. La mayoría de los instructores aprenden estas habilidades por su cuenta en cursos privados. Países como Reino Unido han dado pasos en esta dirección con los "Special Populations Pathways" de CIMSPA, garantizando que los profesionales certificados alcancen estándares mínimos en el trabajo con personas mayores y poblaciones clínicas (CIMSPA, 2024). España podría establecer una acreditación homologada, complementaria a ROPEC, para certificar la especialización de formadores.

√ ***Sensibilización de gestores deportivos y poderes públicos***

A nivel local, la oferta de programas para el sector Silver se suele limitar a programas dirigidos (gimnasia de mantenimiento, pilates) sin protocolos de cribado o seguimiento individualizado. Debemos concienciar a los decisores de instalaciones y políticos para que inviertan en programas estructurados, seguros y con evidencia, incluyendo indicadores de impacto en salud.

√ ***Oportunidades***

- *Ampliación de la oferta adaptada en gimnasios y municipios*
  La demografía española es un mercado creciente: más de 10,6 millones de personas entre 50 y 64 años. Esto abre la puerta a desarrollar productos y

Repositorio Universidad

programas dirigidos a ellos: entrenamiento multicomponente, circuitos de fuerza para sarcopenia, prevención de caídas, talleres de movilidad.

- *Innovación metodológica y uso de tecnología*
  La digitalización extiende la actividad física a través de programas en línea, aplicaciones y dispositivos *wearables* que rastrean métricas de salud. Estudios recientes demuestran que las intervenciones a distancia pueden ser tan eficaces como las presenciales para el mantenimiento de la adherencia en personas mayores (Toledano-Shubi et al., 2025). Incorporar estas tecnologías a la cartera de centros españoles podría mejorar la continuidad en áreas rurales o para personas con movilidad reducida.

Fidelización de clientes y sostenibilidad económica

El sector Silver es un colectivo muy fidelizable, que busca programas seguros, estables y sociales (Baert et al., 2016). Centros deportivos y ayuntamientos que integren programas específicos pueden aumentar su tasa de fidelización y diversificar sus ingresos, estableciendo una relación a largo plazo del usuario con el servicio deportivo.

CONCLUSIONES

Con el análisis realizado se evidencia que el sector Silver (50-65 años) en España y, en especial, en la Comunidad Autónoma de Galicia, compone un grupo poblacional en expansión, cuyo peso es más notable en la pirámide poblacional o demográfica. Los beneficios probados en la realización de actividad física en este grupo poblacional en la prevención de enfermedades crónicas, el aumento de la autonomía funcional y el bienestar psicológico y social (Bull et al., 2020; Cruz-Jentoft et al., 2019).

No obstante, se mantienen desajustes entre la preparación de los instructores deportivos y la demanda creciente de la población por programas adaptados. A pesar de que los programas universitarios (CAFyD), Formación Profesional (FP) y las diferentes certificaciones privadas incluyen contenidos de entrenamiento y salud, hay competencias específicas como las de gerontología, psicología del envejecimiento o prevención de caídas, se muestran insuficientes, así como las prácticas supervisadas con población mayor de 50 años o Silver de 50 a 65, las cuales no son sistemáticas (Harvey et al., 2020; Ku et al., 2020).

Para el futuro, es imprescindible realizar una actualización de los currículos formativos, realizar certificaciones oficiales con especializaciones, así como concienciar a los gestores de las instalaciones y empresas deportivas para que promuevan programas basados en evidencia, seguros y progresivos. La adopción de estándares europeos como el EQF Active Ageing Trainer y las herramientas

Repositorio Universidad

de cribado PAR-Q+ pueden contribuir a homogeneizar la calidad y seguridad de las intervenciones (EuropeActive, 2021; Warburton et al., 2019).

No debemos perder de vista las tecnologías actuales, como las digitales, así como las metodologías pedagógicas ya que ofrecen la oportunidad de expandir el alcance de los programas, mejorando la adherencia y fidelizando a los usuarios en el segmento de edad Silver (Toledano-Shubi et al., 2025).

Finalmente, debemos asegurar una formación especializada y continua de los instructores, ya que es el factor clave tanto para transformar la actividad física en una herramienta de salud pública que realmente acompañe el envejecimiento activo de una forma global y transversal, como para reducir la dependencia y mejorar la calidad de vida de millones de personas en España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSM (2021). Exercises to improve your balance (shareable resource). *ACSM's Health & Fitness Journal, 25*(3), 12–14. https://doi.org/10.1249/FIT.0000000000000652

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2020). *Libro Blanco del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.* https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_deporte_def.pdf

Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (2020). *Actualización de previsiones demográficas y gasto en pensiones*. https://www.airef.es/wp-content/uploads/2020/09/PREVIS-DEMOGRAFICAS/200928-Documento-Técnico-previsiones-demográficas-y-gasto-en-pensiones.pdf

Baert, V., Gorus, E., Mets, T., Geerts, C., y Bautmans, I. (2016). Motivators and barriers for physical activity in the oldest old: A systematic review. *Ageing Research Reviews, 10*(4), 464–474. https://doi.org/10.1016/j.arr.2011.04.001

Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., … Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine, 54*(24), 1451–1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

CIMSPA (2024). Professional Standard: Personal Trainer (includes "working with older adults" pathways). https://www.cimspa.co.uk/?jet_download=5b612d0f802c7e03f150a5eed82b744cf9ba0996

Colberg, S. R., Sigal, R. J., Yardley, J. E., Riddell, M. C., Dunstan, D. W., Dempsey, P. C., Horton, E. S., Castorino, K., y Tate, D. F. (2016). Physical activity/exercise and diabetes: A position statement of the American Diabetes Association. *Diabetes Care, 39*(11), 2065–2079. https://doi.org/10.2337/dc16-1728

Reproducción Universidad

Cornelissen, V. A., y Smart, N. A. (2013). Exercise training for blood pressure: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Heart Association, 2*(1), e004473. https://doi.org/10.1161/JAHA.112.004473

Cruz-Jentoft, A. J., Bahat, G., Bauer, J., Boirie, Y., Bruyère, O., Cederholm, T., Cooper, C., Landi, F., Rolland, Y., Sayer, A. A., y Schneider, S. M. (2019). Sarcopenia: Revised European consensus on definition and diagnosis (EWGSOP2). *Age and Ageing, 48*(1), 16–31. https://doi.org/10.1093/ageing/afy169

EuropeActive (2021). Active Ageing Trainer (EQF) – Summary standard. https://www.europeactive-standards.eu/sites/europeactive-standards.eu/files/EuropeActive_Summary_Active-Ageing_Feb2021.pdf

EuropeActive (2025). Personal Trainer – Professional Standards (EQF 4), 2024 review. https://www.europeactive-standards.eu/sites/europeactive-standards.eu/files/EuropeActive_Summary_PT%20Standard_Jan2025_0.pdf

Harvey, K., Morrow, D., y Todd, C. (2020). Exercise instructors for older adult fitness: A review of the literature. *Canadian Journal on Aging, 39*(3), 345–364. https://doi.org/10.1017/S0714980819000582

Instituto Nacional de Estadística (2023). Padrón continuo por edad y sexo a 1 de enero de 2023. https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=31304

Instituto Nacional de Estadística (2024). Proyecciones de población 2024-2074. https://www.ine.es/prensa/pp_2024_2074.pdf

Jankauskienė, R., y Pajaujienė, S. (2018). Professional competencies of health and fitness instructors: Do they match the European standard? *Kinesiology, 50*(2), 251–260. https://hrcak.srce.hr/file/316239

Ku, G. C. M. y Hsieh, C.-M. (2020). Can fitness education programs satisfy fitness professionals' competencies? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(11), 4011. https://doi.org/10.3390/ijerph17114011

Montero-Odasso, M., van der Velde, N., Martin, F. C., Petrovic, M., Tan, M. P., Ryg, J., Aguilar-Navarro, S., Alexander, N. B., Becker, C., Blain, H., Bourke, R., Cameron, I. D., Camicioli, R., Clemson, L., Close, J., Delbaere, K., Duan, L., Duque, G., Dyer, S. M., Masud, T. (2022). World guidelines for falls prevention and management for older adults: A global initiative. *Age and Ageing, 51*(9), afac205. https://doi.org/10.1093/ageing/afac205

Palombi, T., Chirico, A., Cazzolli, B., Zacchilli, M., Alessandri, G., Filosa, L., Borghi, A., Fini, C., Antoniucci, C., Pistella, J., Alivernini, F., Baiocco, R., y Lucidi, F. (2025). Motivation, psychological needs and physical activity in older adults: A qualitative review. Age and Ageing, 54(7), afaf180. https://doi.org/10.1093/ageing/afaf180

Paterson, D. H., y Warburton, D. E. (2010). Physical activity and functional limitations in older adults: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7,* 38. https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-38

Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., y Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic

Reposición Universidad

review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9,* 78. https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78

Toledano-Shubi, A., Shapira, A. L., Fuchsman, R., Marco, R., Hel-Or, H. y Bahat, H. S. (2025). Feasibility and effectiveness of physical exercise for older adults delivered remotely via videoconferencing—systematic review and meta analysis. *Age and Ageing, 54*(6), afaf171. https://doi.org/10.1093/ageing/afaf171

U.S. Department of Health and Human Services. (2018). *Physical Activity Guidelines for Americans* (2nd ed.). https://health.gov/sites/default/files/2019-09/Physical_Activity_Guidelines_2nd_edition.pdf

Warburton, D. E. R., Jamnik, V. K., Bredin, S. S. D., y Gledhill, N. (2019). PAR-Q+ *(Physical Activity Readiness Questionnaire for Everyone)*. https://eparmedx.com/wp-content/uploads/2013/03/PARQPlus2019ImageVersion2.pdf

Repositorio Universidad

11.

DESIGUALDADES Y PENSIONES ALIMENTICIAS EN ESPAÑA: BASES TEÓRICAS Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Mónica López-Viso

INTRODUCCIÓN

La insuficiencia y desigualdad en la asignación de las pensiones alimenticias tras la disolución de la convivencia familiar constituye una problemática estructural que interpela directamente a las instituciones, normativas y políticas públicas del Estado español. Esta situación se enmarca en un contexto de gobernanza multinivel (Hooghe y Marks, 2003), donde la regulación estatal convive con competencias autonómicas y locales en materia de bienestar social. No obstante, esta descentralización, sin mecanismos de articulación ni criterios comunes, ha derivado en una marcada desigualdad territorial en el acceso a derechos y recursos asociados al sostenimiento de la infancia.

Desde el análisis de políticas públicas, esta problemática debe entenderse como un conflicto distributivo (Sodaro, 2010), en el que la justicia social, la equidad interterritorial y la igualdad de género deberían funcionar como principios orientadores. Aunque el derecho a alimentos está reconocido en el artículo 39.3 de la Constitución Española y desarrollado en el Código Civil, su aplicación efectiva se ve gravemente limitada por la ausencia de criterios judiciales homogéneos, la ineficacia de los mecanismos de ejecución y la escasa coordinación entre niveles de gobierno. Esta debilidad estructural tiene efectos materiales y simbólicos, ya que perpetúa la pobreza infantil y consolida la feminización de la precariedad en contextos postdivorcio (Nieuwenhuis et al., 2020).

La crisis económica y la pandemia de COVID-19 no hicieron sino agravar esta situación, intensificando las brechas de exclusión social. Según la Encuesta de Condiciones de Vida (INE, 2023), casi el 50 % de los hogares monoparentales en España se encuentran en riesgo de pobreza o exclusión social, duplicando

Repositorio Universidad

el promedio nacional. Este dato pone en evidencia la urgencia de replantear las políticas alimentarias desde un enfoque estructural que combine redistribución económica, reconocimiento institucional y corresponsabilidad pública.

Este capítulo propone una reflexión crítica sobre el sistema de pensiones alimenticias en España, analizando sus fallos normativos, su funcionamiento desigual y sus impactos de género y clase. A partir de un marco teórico que combina justicia distributiva, gobernanza multinivel y teoría crítica de las políticas públicas, se identifican líneas de reforma necesarias y se plantea una agenda de investigación aplicada con el objetivo de generar evidencia empírica para el diseño de políticas más justas. Esta propuesta se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 10 (reducción de las desigualdades), contribuyendo a visibilizar una dimensión aún subestimada de la desigualdad social en España.

DESARROLLO

El análisis teórico de las pensiones alimenticias requiere una aproximación multifocal que permita desentrañar las distintas dimensiones —jurídica, política, económica y social— implicadas en su regulación y aplicación. A partir de una perspectiva crítica, este apartado examina el problema desde cuatro ejes fundamentales: el conflicto distributivo que subyace en la asignación de estas prestaciones; las desigualdades territoriales asociadas al modelo de gobernanza multinivel; el enfoque de género como elemento transversal; y las bases para una agenda de investigación y reforma política.

Estos apartados permiten situar el fenómeno dentro de un marco teórico amplio, articulando propuestas normativas y analíticas desde la ciencia política y la justicia social.

El problema de las pensiones alimenticias como conflicto distributivo

La pensión alimenticia constituye un instrumento clave para garantizar la cobertura de las necesidades materiales de los menores tras una separación o divorcio. No obstante, su asignación judicial en España presenta altos niveles de discrecionalidad, así como marcadas diferencias en función del territorio, el tipo de custodia y la situación socioeconómica de los progenitores (López-Viso y Pedrosa, 2024). Desde la teoría de la justicia distributiva, Rawls (1971) argumenta que las desigualdades solo son aceptables si benefician a los más desfavorecidos. Fraser (2003), por su parte, añade que la redistribución económica debe acompañarse de un reconocimiento de las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad, como la feminización de la pobreza o la carga desigual de los cuidados.

Repositorio Universidad

En esta lógica, la insuficiencia y el impago de las pensiones alimenticias no solo implican una carencia económica, sino también una forma de daño estructural que compromete el bienestar emocional y material de menores y mujeres. La imposibilidad de cubrir necesidades básicas como alimentación, vivienda o educación afecta directamente a derechos fundamentales. A ello se suma que el impago constituye un fenómeno frecuente, persistente y, en muchos casos, deliberado (ECOVIO, 2020; Pérez, 2025).

Aunque existen mecanismos civiles y penales para reclamar estas pensiones, su eficacia es limitada. La vía civil es lenta y costosa, y la penal, recogida en el artículo 227 del Código Penal, resulta de difícil aplicación en contextos de vulnerabilidad económica o de violencia previa. Esta ineficacia institucional configura una forma de violencia económica e institucional que ha sido reconocida por el Tribunal Supremo (STS 239/2021) y visibilizada en investigaciones recientes (Calzadilla, 2024).

El Fondo de Garantía del Pago de Alimentos (FOGAPA), diseñado como mecanismo de respaldo, resulta insuficiente tanto por su alcance económico como por los exigentes requisitos de acceso. Su cobertura es temporal, limitada a ciertos tramos de renta, y dependiente de procedimientos judiciales previos. Más del 97 % de las solicitantes son mujeres (Pérez, 2025), lo que evidencia su impacto diferencial por género. Esta situación subraya la necesidad de una reforma estructural que reconozca el impago de alimentos como un problema de justicia social y de igualdad de género, no como una mera disputa entre particulares.

Finalmente, la falta de coordinación interadministrativa y la fragmentación de las ayudas refuerzan las desigualdades territoriales y obstaculizan una respuesta efectiva. En coherencia con el Convenio de Estambul y la Ley Orgánica 10/2022, resulta urgente una intervención integral que aborde esta problemática desde la perspectiva de la reparación, la equidad y la garantía de derechos.

Gobernanza multinivel y desigualdades territoriales

El modelo territorial del Estado español, basado en una gobernanza multinivel, ha generado una distribución desigual de los recursos y capacidades institucionales entre comunidades autónomas (Hooghe y Marks, 2003). Mientras que la legislación sobre pensiones alimenticias es competencia estatal, las políticas de asistencia social y apoyo a las familias monoparentales dependen en gran medida de las CC. AA. Esta fragmentación ha generado importantes brechas de equidad.

La pluralidad autonómica se refleja en el acceso desigual a recursos, ayudas económicas y servicios de apoyo (Tabla 1). Algunas comunidades han desarrollado sistemas robustos de acreditación y beneficios para familias monoparenta-

Repositorio Universidad

les, como Navarra, la Comunidad Valenciana o La Rioja. Otras, sin embargo, presentan sistemas dispersos, poco accesibles o sin marco legal específico. Esta diversidad normativa no solo tiene implicaciones distributivas, sino también simbólicas, en tanto que el reconocimiento legal afecta a la visibilidad y legitimidad de estas familias (Santibáñez et al., 2018).

La falta de una definición legal unificada de familia monoparental y de criterios vinculantes para la fijación de pensiones genera una situación de inseguridad jurídica que vulnera el principio de igualdad. El informe de la OCDE (2022) destaca que esta diversidad normativa dificulta la eficacia de las políticas de protección infantil. Además, obstaculiza la posibilidad de establecer baremos homogéneos o mecanismos de garantía universal, como existen en países como Alemania o Canadá. En Alemania, el cálculo de las pensiones alimenticias se realiza siguiendo criterios objetivos establecidos en la Tabla de Düsseldorf, que contempla tanto la edad del menor como la capacidad económica del progenitor obligado.

Este sistema, ampliamente utilizado por los tribunales, aporta seguridad jurídica, agilidad y previsibilidad en las resoluciones (Oberlandesgericht Düsseldorf, 2023. De manera similar, en Canadá las Federal Child Support Guidelines constituyen un marco legal vinculante que garantiza una asignación estandarizada y equitativa de las pensiones (Department of Justice Canada, 2021).

TABLA 1. Reconocimiento normativo de las familias monoparentales por CC. AA. (2024)

COMUNIDAD AUTÓNOMA	LEGISLACIÓN ESPECÍFICA	BENEFICIOS ASOCIADOS
Navarra	Ley Foral 5/2019	Ayudas directas, vivienda, educación.
Comunidad Valenciana	Decreto 19/2018	Prioridad en becas, vivienda y servicios sociales.
La Rioja	Ley 1/2023	Prestaciones económicas y servicios adaptados.
Galicia	Certificación parcial	Acceso preferente a campamentos y residencias.
Otras	No definida o dispersa	Limitado o sin reconocimiento.

Fuente: *elaboración propia a partir de FAMS (2021) y normativa autonómica.*

En contraste, España carece de un baremo obligatorio para fijar las pensiones alimenticias. En el caso español, aunque el Consejo General del Poder Judicial elaboró tablas orientativas en 2013, actualizadas en 2019 tras el estudio de Pérez Martín (2013), su carácter no vinculante deja amplio margen a la discrecionalidad judicial, lo que genera disparidades territoriales y entre casos.

Repositorio Universidad

Este vacío normativo también propicia una litigiosidad elevada y decisiones poco sensibles a variables clave como la edad del menor (Casio, 1999).

Por tanto, abordar la desigualdad territorial requiere armonizar los criterios judiciales, definir de forma unificada la monoparentalidad y establecer mecanismos de garantía que trasciendan la disparidad institucional. Una mayor coordinación intergubernamental, apoyada en evidencias comparadas y en estándares internacionales, puede contribuir a consolidar un sistema más justo, predecible y sensible a las realidades territoriales.

Enfoque de género y justicia social

La perspectiva de género resulta imprescindible para comprender las dinámicas estructurales que configuran las desigualdades económicas posteriores a la ruptura de la pareja y, en particular, el impacto de las pensiones alimenticias. La prevalencia de la custodia materna en los procesos de separación y divorcio (INE, 2024), junto con la persistente invisibilización del trabajo de cuidados no remunerado, reproduce un modelo económico-sexual en el que las mujeres asumen desproporcionadamente los costes de la crianza. Como ha argumentado Nancy Fraser (1997/2003), esta desvalorización del trabajo reproductivo constituye una manifestación de androcentrismo institucionalizado, que sitúa lo "femenino" en una posición subalterna tanto en términos simbólicos como materiales.

Desde esta perspectiva, las pensiones alimenticias deben analizarse no solo como mecanismos de redistribución, sino también como dispositivos que pueden operar (o fracasar) en el reconocimiento del valor social y económico del cuidado. Fraser (2003) propone un marco de justicia bifocal que combine redistribución de recursos con reconocimiento de estatus, condición esencial para alcanzar una "paridad participativa". En este sentido, las familias monoparentales con jefatura femenina constituyen un caso paradigmático de injusta distribución (*maldistribution)* y no reconocimiento (*misrecognition)*, al experimentar simultáneamente carencias económicas, estigmatización social y exclusión institucional.

A nivel empírico, las investigaciones de Fernández-Martínez y Avilés-Hernández (2020) en España corroboran que las madres solas enfrentan una triple penalización: ingresos insuficientes, precariedad laboral e imposibilidad de conciliación. La mayoría de las mujeres entrevistadas viven en contextos de elevada fragilidad económica, afrontan solas los gastos de la vivienda y sufren una sobrecarga de responsabilidades que repercute negativamente en su salud emocional. A ello se suma la ineficacia estructural del sistema de pensiones alimenticias: las madres señalan frecuentes impagos, cuantías insuficientes y procedimientos judiciales excesivamente dilatados. Esta situación configura

Repositorio Universidad

un escenario de vulnerabilidad estructural que, en línea con el Convenio de Estambul, puede interpretarse como una forma de violencia económica institucionalizada.

En términos de justicia social, la situación de las familias monomarentales exige respuestas integradas y estructurales. Fraser (2003) sostiene que la justicia no puede reducirse a la mera redistribución económica, sino que requiere también del reconocimiento efectivo de los sujetos históricamente desvalorizados. Esto implica reformar el diseño de las políticas públicas para que las madres solas sean consideradas un grupo prioritario, tanto en las prestaciones monetarias como en el acceso a servicios de conciliación, vivienda, salud mental y apoyo jurídico. Como plantean Fernández-Martínez y Avilés-Hernández (2020), es urgente desarrollar programas de atención integral con enfoque interseccional y de género, que partan de las experiencias y voces de las propias mujeres, reconociendo su agencia y sus saberes como sujetos políticos y sociales.

Fundamentos teóricos, referencias comparadas y propuesta metodológica de investigación

La comprensión de las pensiones alimenticias desde la ciencia política exige una aproximación teórica y metodológica que articule la justicia distributiva, la gobernanza multinivel y el análisis crítico de las políticas públicas. En los contextos de disolución de la vida familiar, la insuficiencia de las pensiones alimenticias no solo refleja fallos individuales o procesales, sino que forma parte de un entramado institucional que reproduce desigualdades estructurales, especialmente en hogares monomarentales.

Desde este enfoque, se hace necesaria una agenda de investigación rigurosa, empírica y orientada a la transformación política y normativa.

Esta agenda debe partir de una comprensión crítica del Estado del bienestar en contextos descentralizados, en los que la coexistencia de competencias estatales y autonómicas genera importantes disparidades en la garantía de derechos. Siguiendo a Pierson (1995), las configuraciones institucionales federales o cuasi-federales como la española tienden a fragmentar los instrumentos redistributivos, debilitando la universalidad de las políticas sociales.

En este caso, la gobernanza multinivel genera una desigualdad de facto en el acceso a recursos, protección jurídica y prestaciones públicas vinculadas al derecho alimentario, según la comunidad autónoma de residencia.

Desde el plano normativo, la teoría de la justicia distributiva de Rawls (1971) establece que las desigualdades solo son aceptables si benefician a los menos favorecidos. Fraser (2003), por su parte, complementa esta visión con un enfoque bifocal que exige no solo redistribución económica, sino también reconocimiento institucional de los sujetos históricamente desfavorecidos. Así,

Repositorio Universidad

las mujeres que encabezan hogares monomarentales, frecuentemente invisibilizadas en el diseño de políticas públicas, enfrentan una doble penalización: económica y simbólica. Este enfoque permite leer la desigualdad alimentaria como una manifestación de injusticia estructural, donde se interceptan desigualdad económica, exclusión institucional y violencia de género.

Bacchi (2009) advierte que las políticas públicas no son respuestas neutrales a problemas dados, sino prácticas discursivas que los construyen: lo que se visibiliza, se mide y se prioriza es una decisión política. En este sentido, la escasa atención institucional al incumplimiento de pensiones alimenticias y a su impacto diferenciado por género y territorio revela no solo un déficit de gobernanza, sino una jerarquización injusta de las necesidades sociales.

La experiencia comparada demuestra que es posible construir sistemas alimentarios más justos, predecibles y sensibles a la diversidad social y territorial. En Alemania, la Düsseldorfer Tabelle funciona como una guía no vinculante pero ampliamente utilizada en el ámbito judicial para establecer la cuantía de las pensiones alimenticias. Esta tabla toma en cuenta variables clave como la edad del menor y los ingresos del progenitor obligado, generando seguridad jurídica, homogeneidad territorial y reducción de la litigiosidad. Su fortaleza radica no solo en su objetividad técnica, sino en su legitimidad judicial y social como referente práctico.

Por su parte, Canadá ofrece un ejemplo de estandarización normativa con fuerte respaldo institucional. Las *Federal Child Support Guidelines*, de carácter obligatorio, se aplican en todo el país y se acompañan de herramientas digitales y procesos de mediación que favorecen el acceso a la justicia, la transparencia y la eficiencia. En ambos casos, el interés superior del menor se articula con la responsabilidad pública en la garantía de derechos, desplazando el peso del conflicto alimentario del ámbito privado al institucional.

Estos modelos no son meramente técnicos, sino profundamente políticos. Su adopción implicó reformas legales, inversión pública y una reconfiguración de las prioridades del Estado respecto a la infancia y la equidad familiar. Aunque sus contextos no son directamente extrapolables al español, sí ofrecen criterios orientadores para una futura reforma del sistema alimentario, en particular en lo relativo a la previsibilidad judicial, la simplificación procesal y la implementación de mecanismos compensatorios robustos.

En coherencia con este marco analítico y con las carencias detectadas en el sistema español, se plantea una agenda de investigación aplicada, en fase avanzada de formulación, orientada a producir evidencia empírica que fundamente reformas normativas y políticas públicas más equitativas. Esta agenda parte de un diseño metodológico mixto —cuantitativo y cualitativo— y de un enfoque comparado e interseccional.

En la dimensión cuantitativa, se prevé el análisis sistemático de una muestra representativa de sentencias judiciales sobre pensiones alimenticias, extraídas

Repositorio Universidad

del CENDOJ. Este análisis permitirá identificar patrones en la fijación de las cuantías, cumplimiento efectivo y diferencias entre comunidades autónomas. Las variables de estudio incluirán el tipo de custodia, el número de hijos/as, la existencia de pensión compensatoria, el género del juez ponente, el nivel de ingresos y la comunidad autónoma de origen de la resolución. Estos datos serán tratados estadísticamente mediante análisis de varianza (ANOVA), pruebas t y regresión lineal, con el fin de determinar asociaciones significativas entre los factores analizados y la cuantía de las pensiones.

Complementariamente, la fase cualitativa se estructurará en torno a entrevistas semiestructuradas con actores clave (jueces, abogados, técnicos de servicios sociales, madres y padres) y análisis documental de normativas autonómicas. Esta fase permitirá contextualizar los datos cuantitativos y capturar dimensiones menos visibles pero determinantes, como la percepción institucional del incumplimiento alimentario, la interpretación judicial de la vulnerabilidad o el grado de coordinación interadministrativa en los mecanismos de garantía.

Una innovación clave de esta propuesta es la creación de un índice autonómico de justicia alimentaria, que combine indicadores objetivos (cuantía media asignada por menor, cumplimiento efectivo, cobertura de fondos de garantía, acceso a ayudas complementarias) con la calidad normativa y de servicios en cada comunidad autónoma. Este índice facilitará una evaluación comparada entre territorios, proporcionando una herramienta diagnóstica para los responsables públicos sin caer en una estandarización rígida que ignore las particularidades contextuales.

Finalmente, se contempla la validación cruzada de resultados a través de la triangulación metodológica, asegurando la consistencia interna del estudio y su aplicabilidad política. El enfoque adoptado no se limita a producir conocimiento académico, sino que aspira a incidir en la transformación estructural de las políticas públicas en materia de infancia, género y justicia territorial.

CONCLUSIONES

Las pensiones alimenticias representan un eje clave para la redistribución de recursos tras la ruptura familiar, pero en el contexto español su funcionamiento se encuentra lastrado por desigualdades estructurales, vacíos normativos y una gobernanza fragmentada. La ausencia de criterios judiciales vinculantes, la baja eficacia de los mecanismos de ejecución y la disparidad de ayudas entre comunidades autónomas refuerzan la vulnerabilidad de los hogares monoparentales, especialmente los encabezados por mujeres, quienes asumen en solitario los costes económicos, temporales y emocionales del cuidado.

Repositorio Universidad

Este capítulo ha argumentado que estas deficiencias no son simples fallas técnicas o administrativas, sino manifestaciones de una estructura institucional que ha naturalizado la desigualdad. La desatención al incumplimiento alimentario, la falta de un marco normativo coherente y la escasa coordinación entre niveles de gobierno responden a una jerarquización injusta de prioridades políticas. Desde la ciencia política, se requiere una lectura crítica de esta realidad que vincule la justicia distributiva con el reconocimiento institucional y con una nueva valoración del cuidado como pilar de ciudadanía social.

Las referencias internacionales analizadas —como la Düsseldorfer Tabelle o las Federal Child Support Guidelines— muestran que es posible diseñar sistemas más homogéneos, transparentes y eficaces, donde el interés superior del menor no dependa del territorio ni del azar judicial. Estas experiencias, sin ser directamente transferibles, ofrecen modelos inspiradores para abordar las reformas pendientes.

En esta línea, la agenda de investigación propuesta en este capítulo ofrece una hoja de ruta concreta para el diagnóstico y la acción pública: análisis jurisprudencial, entrevistas a actores clave, revisión normativa regional y diseño de un índice de justicia alimentaria que permita evaluar comparativamente el grado de equidad y protección entre comunidades autónomas. Esta propuesta no solo aspira a producir conocimiento, sino a incidir activamente en la construcción de políticas públicas con enfoque de derechos, perspectiva de género y sensibilidad territorial.

Sin embargo, las reformas técnicas —por necesarias que sean— no serán suficientes sin una transformación política y cultural más profunda, que sitúe el cuidado en el centro de la acción pública. Esto implica repensar el papel del Estado, fortalecer la corresponsabilidad institucional y redefinir el contrato social desde una ética del sostenimiento de la vida. Solo así será posible garantizar una protección alimentaria verdaderamente justa, que no reproduzca las desigualdades que dice combatir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ananat, E. O., & Michaels, G. (2008). The effect of marital breakup on the income distribution of women with children. *Journal of Human Resources, 43*(3), 611-629. https://eprints.lse.ac.uk/3273/

Bacchi, C. (2021). Introduciendo el enfoque '¿Cómo llega a ser representado el problema?'. *Propuestas Críticas en Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work, 1*(2), 168-173. https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.64995

Calzadilla Medina, M. A. (2024). *La indignidad para suceder del progenitor que no prestó alimentos*. Boletín del Ministerio de Justicia, 2278-Bis.

Repositorio Universidad

Casio Longino, C. (1999). «Tablas estadísticas para el cálculo de pensiones alimenticias», *Revista de Derecho de Familia*, (4), 23-51.

Department of Justice Canada (2021). *The Federal Child Support Guidelines: Step-by-step. Government of Canada.* https://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/fl-lf/child-enfant/guide/index.html

Dunn, W. (2018). *Public policy analysis: An introduction* (6ª ed.). Routledge.

FAMS (2021). *Situación de la normativa autonómica*. Federación de Asociaciones de Familias Monoparentales. https://familiasmonomarentales.es/wp-content/uploads/2021/07/Ana%CC%81lisis-Febrero-2021.pdf

Fernández-Martínez, C. M., & Avilés-Hernández, M. (2020). Análisis de necesidades en familias monoparentales con jefatura femenina usuarias de servicios sociales de atención primaria en España. *Prospectiva, 30*, 145-173. https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8855

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge.

Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. En N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A philosophical exchange* (pp. 7–109). https://www.econstor.eu/bitstream/10419/44061/1/269802959.pdf

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world.* Columbia University Press.

Hooghe, L., & Marks, G. (2003). Unraveling the central state, but how? Types of multi-level governance. *American Political Science Review*, *97*(2), 233–243. https://doi.org/10.1017/S0003055403000649

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). *Encuesta de condiciones de vida 2022*. https://www.ine.es

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024). *Estadística de nulidades, separaciones y divorcios 2023*. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/ENSD2023.htm

López-Viso, M., & Pedrosa, L. (2024). Un estudio de sentencias en materia de guardia y custodia de las y los hijos: Persistencia de los roles y consecuencias del postdivorcio. *Política y Sociedad*, *61*(2), e82127. https://doi.org/10.5209/poso.82127

Nieuwenhuis, R., Sokolska, I., & Van der Elst, N. (2020). *The situation of single parents in the EU.* Bruselas: European Parliament's Committee on Women's Rights and Gender Equality (FEMM). Disponible en: https://data.europa.eu/doi/10.2861/214

OCDE (2022). *Evolving family models in Spain: A new national framework for improved support and protection for families*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c27e63ab-en

Oberlandesgericht Düsseldorf (2023). *Düsseldorfer Tabelle 2023*. https://www.olg-duesseldorf.nrw.de/infos/Duesseldorfer_Tabelle

Repositorio Universidad

Pérez Fernández, I. (2025). *Análisis sobre la realidad del impago deliberado de la pensión de alimentos. Propuesta de modificación del Fondo de Garantía de Anticipos*. COMFIN. https://www.comfin.org/file/repository/Informe_propuesta_modificacion_FOGAPA_COMFIN_Ixaxi_Perez_pacto.pdf

Pérez Martín, A. J. (2013). *Procedimiento contencioso: Separación, divorcio y nulidad. Aspectos sustantivo*. Lex Nova.

Pierson, P. (1995). Fragmented welfare states: Federal institutions and the development of social policy. *Governance*, *8*(4), 449–478. https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.1995.tb00223.x

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Santibáñez, R., Flores, N., & Martín, A. (2018). Familia monomarental y riesgo de exclusión social. Iqual. *Revista de Género e Igualdad, 1,* 123–144. https://doi.org/10.6018/iQual.307701

Sodaro, M. J. (2010). *Política y Ciencia Política. Una introducción.* McGraw-Hill.

Repositorio Universidad

12.

LOS REFUGIADOS CLIMÁTICOS. REINTERPRETANDO EL CONCEPTO JURÍDICO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Santiago Salvador Gimeno

INTRODUCCIÓN

Existen numerosos estudios doctrinales que analizan las diferentes tendencias a nivel internacional, regional y nacional en los litigios que se están sustanciando (tanto en materia de adaptación como de mitigación) contra los gobiernos de los Estados (así como contra las empresas e industrias contaminantes). Dentro de ellos, los principales elementos que examinan estos artículos académicos se centran en aspectos relacionados con la separación de poderes (Burgers, 2020), o la responsabilidad de los Estados en materia de cambio climático (Giabardo, 2021). Del mismo modo, la literatura jurídica también ha analizado el concepto de vulnerabilidad en conexión con el cambio climático (Alenza, 2019), así como con los daños ambientales (Soro, 2019).

Sin embargo, tal y como ha puesto de manifiesto el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNEP, 2020), dentro de los trabajos académicos centrados en el cambio climático se detecta una falta de estudios jurídicos centrada en los grupos especialmente vulnerables que sufren con particular incidencia los efectos de este.

Es precisamente en este último punto donde el presente capítulo se enmarca, pretendiendo contribuir aportando un pequeño grano de arena para colmar este vacío. Y es que, en un mundo marcado por profundas desigualdades sociales, económicas y de género, los impactos del cambio climático no afectan a todas las personas por igual. Mujeres y niñas, en particular, se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad ante el cambio climático y los desplazamientos forzados resultantes del mismo, al estar expuestas a mayores riesgos de exclusión, violencia y explotación en estos contextos de emergencia climática.

Repositorio Universidad

Como señala Freire (1970), la transformación de la realidad requiere cambios estructurales profundos orientados a la emancipación de las personas vulnerables situadas en un plano de desigualdad, siendo necesario unir reflexión crítica con la acción transformadora de cara a construir una sociedad más justa, lo cual ha de impulsarse a través del diálogo y la concienciación, especialmente en el ámbito educativo.

En línea con esta perspectiva, algunos autores del campo jurídico y educativo han desarrollado estudios que abordan las vulnerabilidades de determinados grupos y comunidades desde el enfoque de la pobreza multidimensional (Assis *et al*, 2024). En dichos trabajos, se examinan fenómenos interrelacionados como la degradación ambiental, la desigualdad social y la injusticia institucional, los cuales conforman un entramado complejo de exclusión que exige ser analizado críticamente.

En el ámbito del Derecho, esta idea se proyecta en la necesidad de visibilizar las interconexiones entre género, pobreza, vulnerabilidad climática y desplazamiento —de cara a que las respuestas jurídicas no reproduzcan ni agraven las desigualdades estructurales preexistentes de las que estos colectivos parten fruto de invisibilizaciones históricas—, así como de proponer nuevos enfoques interpretativos que integren el enfoque de género en las respuestas al desplazamiento climático. En esta línea, este capítulo se centra en el fenómeno de las personas que se ven forzadas a desplazarse como consecuencia de los impactos del cambio climático y en la urgente necesidad de reinterpretar su estatus jurídico desde una perspectiva de género. Y es que, a pesar de la gravedad de la situación, el derecho internacional aún no ofrece una respuesta normativa adecuada, no existiendo a día de hoy un tratado mundial vinculante que reconozca explícitamente a las personas desplazadas por razones climáticas como sujetos de protección internacional.

En este contexto, el presente trabajo propone desde un enfoque jurídico una reflexión crítica sobre la posibilidad de ampliar el concepto de "refugiado" recogido en la Convención de Ginebra de 1951, utilizando herramientas interpretativas que integren la perspectiva de género.

El objetivo es visibilizar cómo, a través de una interpretación evolutiva del derecho internacional, es posible argumentar jurídicamente la inclusión de mujeres y niñas desplazadas por el cambio climático dentro del marco de protección del asilo. Se trata, en definitiva, de promover una lectura inclusiva y actualizada del derecho de refugiados, que no solo reconozca las nuevas realidades provocadas por la crisis climática, sino que también atienda a las desigualdades estructurales que agravan su impacto sobre determinados grupos, contribuyendo así al desarrollo de buenas prácticas jurídicas en favor de una sociedad más justa e igualitaria.

Repositorio Universidad

Asimismo, conviene destacar que este trabajo se encuentra alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, y, en especial con los ODS 1 (Fin de la pobreza), 5 (Igualdad de género), 10 (Reducción de las desigualdades), 13 (Acción por el clima), 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) y 17 (Alianzas para lograr los objetivos).

DESARROLLO

Tal como indica el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC, 2023) en su sexto informe de evaluación, existe una relación entre los efectos del cambio climático y el incremento de las desigualdades sociales, siendo las poblaciones más vulnerables las que sufren con mayor intensidad sus consecuencias.

En esta línea, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2024) subraya que muchas mujeres y niñas, ya afectadas por condiciones previas de pobreza y discriminación, ven agravada su situación debido al calentamiento global, que limita aún más su capacidad de adaptación.

Asimismo, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2022) ha reconocido que el impacto desproporcionado del cambio climático sobre mujeres y niñas está vinculado a contextos preexistentes de desigualdad, vulnerabilidad, pobreza y discriminación, especialmente en los países del sur global. Y es que existen evidencias de que estos factores se intensifican como consecuencia directa de fenómenos climáticos como la desertificación, las sequías, la escasez de agua potable y alimentos, el aumento de eventos climáticos extremos, las inundaciones y el ascenso del nivel del mar.

En un número importante países en desarrollo (y en particular, en zonas rurales), es común que las mujeres y niñas asuman la responsabilidad de recolectar agua y alimentos para el consumo doméstico. Esta labor las hace especialmente vulnerables ante los efectos de las sequías provocadas por el cambio climático, ya que se ven obligadas a recorrer grandes distancias para acceder a recursos básicos (Felipe, 2019, p. 31).

Ello vuelve insostenible la situación y las condiciones de vida en gran parte de estas regiones y países, forzando a sus habitantes a abandonar sus hogares ante la destrucción de estos, la pérdida de medios de vida y las amenazas para su salud e integridad derivadas de estos impactos.

El problema principal al que se enfrentan estas personas se deriva de la falta de reconocimiento jurídico de su situación, ante la ausencia de una definición normativa expresa y unívoca que conceptualice este tipo de desplazamientos poblacionales. En este sentido Ibarra (2020, p. 141) señala que las personas que se ven forzadas a trasladarse a causa del cambio climático han sido objeto de

Repositorio Universidad

múltiples denominaciones y clasificaciones tanto por parte de la doctrina como de las instituciones. Estas etiquetas han ido adquiriendo distintos significados y características con el tiempo. Sin embargo, actualmente no existe una definición legal clara ni un marco normativo que les brinde una protección efectiva.

En la misma línea, Amado (2013, p. 9) advierte que la ausencia de una definición precisa y consensuada representa un obstáculo importante para establecer un régimen jurídico adecuado para los llamados migrantes o desplazados climáticos.

Ante la inexistencia de una noción técnica jurídica expresa que contemple la situación a la que se enfrentan estos colectivos, la experiencia nos muestra que es habitual que las personas desplazadas procuren protección en el país de destino al que se trasladan bajo el estatuto de "refugiado" al amparo de la Convención de Ginebra de 28 de julio de 1951.

En este sentido, sirva de ejemplo el caso N.º 0907346 [2009] RRTA 1168 de 10 de diciembre de 2009, resuelto por el Tribunal Supremo de Australia ante la reclamación presentada por un ciudadano de Kiribati; o el litigio SC 7/2015 [2015] NZSC 107 (conocido coloquialmente como el caso Teitiota) planteado por una familia originaria de Kiribati ante el Tribunal Supremo de Nueva Zelanda.

De conformidad con el artículo 1.A) de la Convención de Ginebra de 1951 se considera como "refugiado" a aquella persona que:

> debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.

De esta definición normativa recogida en la Convención se extraen *tres requisitos* fundamentales que han de concurrir para que una persona pueda ser considerada dentro del ámbito de protección del estatuto de refugiado:

a. Encontrarse fuera del país del que posee la nacionalidad.

Exigencia esta que excluye de manera automática a quienes, pese a verse forzados a desplazarse por razones climáticas, permanecen dentro de las fronteras de su país de origen, lo que limita la aplicabilidad del estatuto a los desplazados internos. No obstante, las personas desplazadas internamente dentro de las fronteras de su país de origen también disponen de otros mecanismos específicos de protección, entre los que destacan los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos adoptados por la ONU en 1998 (también denominados Principios Deng). En efecto, el documento que los recoge establece una definición amplia de desplaza-

Repositorio Universidad

miento, que incluye expresamente a las personas forzadas a abandonar sus hogares como consecuencia de catástrofes naturales o de eventos provocados por la acción humana (artículo 2), lo cual permite la inclusión de los desplazamientos poblacionales resultantes del cambio climático dentro de su ámbito de aplicación. Aunque dichos principios se encuadran dentro del denominado *soft law* —es decir, no tienen carácter jurídicamente vinculante—, es importante señalar que muchos de sus contenidos coinciden sustancialmente con normas del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. En este sentido, la inobservancia de sus disposiciones por parte de los Estados podría implicar el incumplimiento de obligaciones derivadas de tratados internacionales en materia de derechos humanos, comprometiendo así la responsabilidad internacional del Estado por la vulneración de los derechos protegidos (López, 2017, p. 9). Asimismo, en el ámbito regional, merece especial mención la Convención de la Unión Africana para la Protección y Asistencia de los Desplazados Internos en África (Convención de Kampala), adoptada en 2009, que constituye el primer instrumento regional jurídicamente vinculante en esta materia.

b. Existencia de un temor fundado de ser perseguido

Este segundo criterio ha suscitado un amplio debate doctrinal en torno a la posible ampliación del concepto de "persecución" para incluir fenómenos ambientales como el cambio climático. Algunos solicitantes de asilo en este contexto han planteado que los efectos adversos del cambio climático pueden constituir una forma de persecución. No obstante, ello plantea interrogantes complejos respecto a la identificación del agente perseguidor. ¿Podría atribuirse esta condición a los Estados que incumplen sus compromisos en materia de reducción de emisiones? ¿O a las empresas responsables de elevados niveles de emisiones de gases de efecto invernadero? ¿Tal vez a la comunidad internacional, o incluso al propio Estado de origen por no haber implementado medidas adecuadas de adaptación? La multiplicidad y heterogeneidad de actores implicados en la crisis climática, así como la naturaleza difusa de sus responsabilidades —muchas veces marcadas por omisiones más que por acciones directas— dificultan la atribución jurídica de responsabilidad a un agente específico.

c. Que la persecución obedezca (al menos) a uno de los motivos discriminatorios contemplados por el precepto de la Convención

El tercer requisito, de carácter subjetivo, exige que la persecución se base en alguno de los motivos expresamente enumerados en el artículo 1.A) de la Convención de Ginebra (raza, religión, nacionalidad, pertenencia

Repositorio Universidad

a determinado grupo social u opiniones políticas). Este elemento constituye uno de los principales obstáculos en los casos relacionados con desplazamientos provocados por el cambio climático, dado que, por lo general, en estos supuestos no se identifica una motivación discriminatoria específica que sustente la persecución individualizada. Frente a ello, algunas personas forzadas a desplazarse como consecuencia del cambio climático han intentado partir de una interpretación amplia del término "perseguir", recurriendo a su definición etimológica latina, buscando así defender la idea de que su significado incide en el hecho de huir de algo o de alguien, sin que sea relevante la causa misma de la huida (e, incluso sin que se requiera identificar a un perseguidor). Así, de conformidad con dicha interpretación, la noción de "refugiado" abarcaría a todas las personas que tienen que huir independientemente de los motivos. No obstante, esta tesis interpretativa no ha llegado a prosperar, al no haber sido aceptada por los Tribunales, los cuales consideran que tales desplazamientos carecen del componente volitivo requerido para configurar una verdadera persecución bajo el marco jurídico del estatuto de refugiado.

A la luz de estos requisitos (y particularmente de este último), los desplazados climáticos enfrentan serias dificultades para acceder al reconocimiento del estatuto de refugiado. Las principales barreras radican en la imposibilidad de identificar un perseguidor concreto y en la ausencia de una intención discriminatoria que motive la situación de riesgo.

En este sentido, los Tribunales nacionales de estos países donde vienen procurando asilo (tal y como se aprecia en los pronunciamientos judiciales anteriormente referidos sustanciados en Australia y Nueva Zelanda ante las demandas presentadas por ciudadanos originarios de Kiribati y Tuvalu) vienen entendiendo que estas personas que abandonan sus países huyendo de los efectos devastadores del cambio climático no reúnen los requisitos o elementos contemplados en la referida Convención para ser considerados como "refugiados" y por tanto no pueden beneficiarse de la tutela que para estos prevé dicho texto normativo. En particular, dentro de los elementos de la definición, el principal escollo al que estas personas se enfrentan es el demostrar que su desplazamiento se debe a un temor fundado de ser perseguido por motivos de "raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas".

Sin embargo, en este trabajo defendemos la idea de que no debe descartarse por completo la posibilidad de que, en determinadas circunstancias, estas personas (y, en particular, las mujeres y niñas que sufren con mayor intensidad los efectos derivados del cambio climático) puedan acogerse a dicha protección internacional.

Para ello, nos basamos en las siguientes argumentaciones: en primer lugar, como pone de manifiesto McAdam (2020, p. 712), el fenómeno de la

Repositorio Universidad

migración climática suele tener un carácter multicausal, entrelazando factores ambientales con contextos de violencia, conflicto o persecución que sí pueden encajar en la definición jurídica de "refugiado".

De hecho, no resulta infrecuente que el deterioro ambiental, el agotamiento de los recursos naturales o la pérdida de tierras habitables generen crisis económicas y sociales que, a su vez, propicien escenarios de conflicto armado, violencia estructural o persecuciones sistemáticas. En tales contextos, la dimensión climática del desplazamiento puede actuar como un factor agravante o detonante de situaciones que sí justifican la concesión del estatuto de persona "refugiada" bajo el marco legal vigente.

En segundo término, este argumento en el caso de las mujeres y niñas se refuerza aún más, especialmente si conectamos este enfoque con su especial vulnerabilidad por razones de género, en línea con el contexto de otros pronunciamientos judiciales que en este caso han tenido lugar en litigios climáticos planteados por grupos y asociaciones de mujeres frente a la inacción climática de los gobiernos. Un ejemplo destacado, tal y como analiza Gimeno (2024), es el fallo del Tribunal Europeo de Derechos Humanos del 9 de abril de 2024 en el caso *Verein Klimaseniorinnen Schweiz* y otras contra Suiza, en el que se reconocieron las demandas del colectivo *Klimaseniorinnen* —formado por mujeres con una edad media superior a los 70 años— quienes alegaban ser especialmente vulnerables a las olas de calor extremo como consecuencia del calentamiento global. Su argumento se fundamentaba en evidencias científicas que revelaban un riesgo elevado de muerte prematura y enfermedades entre mujeres mayores, considerando los factores de género y edad.

Asimismo, a nivel internacional, también podemos destacar el caso *Maria Khan y otras contra Pakistán*, en el que las demandantes denuncian la inacción climática del gobierno alegando que esta omisión vulnera su derecho a la igualdad y a no ser discriminadas por razón de sexo, ya que las consecuencias del cambio climático afectan de manera desproporcionada a las mujeres. En su denuncia se subraya que estas forman parte de un grupo especialmente vulnerable debido a su acceso limitado a recursos económicos, naturales, institucionales y sociales.

Incluso yendo más allá, también existen estudios científicos —reconocidos también por altas instancias y organismos internacionales, como, por ejemplo, el Secretario General de las Naciones Unidas— que muestran evidencias de cómo el cambio climático (especialmente en países en desarrollo del sur global) puede llegar a incrementar los riesgos de sufrir violencia de género, amenazas, abusos, agresiones y violencia, lo cual refuerza aún más la idea de que aquellas mujeres y niñas obligadas a huir de su país debido a estas circunstancias pueden ser incluidas dentro del concepto de "refugiadas".

En este sentido, Felipe Pérez (2019, pp. 34-35) identifica una interconexión entre la pérdida de medios de vida derivada de los desastres climáticos

Repositorio Universidad

y el aumento de la violencia contra las mujeres, así como de los matrimonios forzados de niñas, en ocasiones acompañados de mutilación genital femenina, al que muchas familias recurren para obtener recursos económicos a cambio y reducir el número de personas a alimentar.

Así, a modo de ejemplo, tal y como pone de manifiesto el Foro Económico Mundial, han sido precisamente las mujeres las que se han visto más afectadas tras la grave sequía que asoló Kenia en el 2022, sufriendo graves situaciones de desnutrición, a lo que se sumó un exponencial aumento de la mutilación genital femenina, los matrimonios infantiles y la violencia de género (Ricoy, 2024, p. 278).

Y es precisamente esta situación de especial vulnerabilidad de las mujeres y niñas frente a los efectos del calentamiento global la que nos sirve como punto de partida y base sólida para la argumentación e interpretación que venimos a defender en el presente capítulo, que es la de que estas mujeres que se ven obligadas a desplazarse abandonando sus países de origen forman parte de un "grupo social determinado" particularmente expuesto a los desastres y crisis derivados del cambio climático que estaría siendo "perseguido" por la falta de medidas adoptadas por el país para hacer frente a los efectos del calentamiento global. Argumento este que parece alineado con las tendencias normativas de algunos países (como Luxemburgo), que en su legislación interna han incorporado de forma expresa el "género" dentro de la pertenencia a un "grupo social determinado" y como motivo reconocido de "persecución" (Borràs, 2023, p. 393).

Un argumento similar —si bien no orientado hacia la especial vulnerabilidad por razones de género— fue empleado por un ciudadano de Kiribati en el caso No. 0907346 [2009] RRTA 1168 de 10 de diciembre de 2009 sustanciado ante el Tribunal Supremo australiano. En este sentido, este desplazado climático en su demanda defendía la idea de que había de considerársele integrante de "un grupo social particular", que estaría compuesto por los habitantes de estas pequeñas islas que se ven obligados a desplazarse como consecuencia de los efectos derivados del calentamiento global.

De esta manera, sostenía la tesis de que, al formar parte de un "grupo particular" que estaba siendo "perseguido" por la falta de medidas adoptadas por el país para hacer frente a los efectos del cambio climático, entraba dentro de la definición de "refugiado" de la Convención de Ginebra.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha defendido una interpretación amplia, evolutiva y con perspectiva de género del concepto de "refugiado" contemplado en la Convención de Ginebra de 1951. Esta propuesta busca visibilizar y

Repositorio Universidad

atender realidades históricamente excluidas del marco jurídico tradicional, en particular las que enfrentan mujeres y niñas desplazadas como consecuencia del cambio climático.

Se ha argumentado que el cambio climático no solo constituye un factor de desplazamiento ambiental, sino también un multiplicador de desigualdades estructurales preexistentes, que incide con especial severidad sobre grupos en situación de vulnerabilidad. Dentro de estos grupos, las mujeres y niñas ocupan una posición especialmente expuesta debido a los roles de género que condicionan su acceso a recursos básicos —como el agua y los alimentos—, así como a la violencia sexual y de género que enfrentan durante los desplazamientos y en contextos de crisis climática.

Desde este enfoque, se ha propuesto considerar a estas mujeres y niñas como integrantes de un "grupo social determinado" en los términos del artículo 1 de la Convención, lo que permitiría su inclusión dentro de las categorías jurídicas protegidas por el derecho internacional de los refugiados. Esta vía interpretativa representa un paso hacia el reconocimiento de nuevas formas de persecución, estructurales y diferenciadas, que requieren respuestas jurídicas innovadoras y más inclusivas. Se subraya, en este sentido, el papel clave del poder judicial para suplir las carencias o vacíos de actuación de los poderes legislativo y ejecutivo, y se hace un llamado a adoptar enfoques jurídicos creativos, interseccionales y orientados a la justicia climática.

Finalmente, podemos concluir resaltando que, además de su aporte teórico, este trabajo persigue un propósito pedagógico y transformador, buscando generar conciencia crítica en el ámbito académico de forma transversal entre docentes e investigadores en diferentes campos y ramas, así como estudiantes de distintas disciplinas, y especialmente en aquellos que en un futuro van a trabajar en instituciones públicas, organismos y empleos relacionados con asilo, refugio, protección y cooperación internacional, ayuda humanitaria y medio ambiente, dotándolos de herramientas interpretativas con las que afrontar los desafíos complejos del siglo XXI.

Agradecimientos
Esta publicación se ha desarrollado sobre la base de las ayudas de la Xunta de Galicia concedidas en el marco de la Orden de 15 de mayo de 2025 (código de procedimiento PR815A) para proyectos de investigación y la creación de grupos de investigación en cooperación para el desarrollo en el marco de la Agenda 2030. Asimismo, es parte del Proyecto PID2022-136352NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

Repositorio Universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR (2024). *Género, desplazamiento y cambio climático* https://www.acnur.org/sites/default/files/2024-07/genero-desplazamiento-y-cambio-climatico.pdf

Alenza García, J. F. (2019). Vulnerabilidad Ambiental y Vulnerabilidad Climática. *Revista Catalana de Dret Ambiental*, *10*(1), 1-46. https://doi.org/10.17345/rcda2579

Amado Gomes, C. (2013). *Migrantes climáticos – Para além da Terra Prometida* Congreso de Derechos Humanos, Palmas (Brasil), 1-17, disponible en: https://www.icjp.pt/sites/default/files/papers/palmas.pdf (último acceso: 09.07.2025).

Asamblea General de Naciones Unidas (2022). Resolución aprobada por la Asamblea General el 15 de diciembre de 2022 adoptada en el Septuagésimo séptimo periodo de sesiones. *Intensificación de los esfuerzos para prevenir y eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas: estereotipos de género y normas sociales negativas* (A/RES/77/193). https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n22/759/63/pdf/n2275963.pdf

Assis, A. E. S. Q., Perez Cabral, G., & Vedovato, L. R. (2024). Connecting the Consensual Approach for Measuring Multidimensional Poverty and Paulo Freire's Thought: A Possible Dialogue. *Journal of Poverty*, 1–18. https://doi.org/10.1080/10875549.2024.2443739

Borràs Pentinat, S. (2023). Climate Migration: A Gendered Perspective. *Environmental Policy and Law*, *53*(5-6), 385-399. https://doi.org/10.3233/EPL-239008

Burgers, L. (2020). Should Judges Make Climate Change Law? *Transnational Environmental Law*, *9*(1), 55-75. https://doi.org/10.1017/S2047102519000360

Felipe Pérez, B. (2019). *Perspectiva de Género en las Migraciones Climáticas. El cambio climático afecta a todas las personas, pero no por igual: desafíos específicos para mujeres y niñas.* ECODES. https://ecodes.org/images/que-hacemos/pdf_MITECO_2019/Perspectiva_de_genero_en_las_migraciones_climticas.pdf

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

Giabardo, C. V. (2021). Climate Change Litigation, State Responsibility and the Role of Courts in the Global Regime: Towards a 'Judicial Governance' of Climate Change?. En B. Pozzo, V. Jacometti (Eds.), *Environmental Loss and Damage in a Comparative Law Perspective,* (pp.393-403), Cambridge: Intersentia.

Gimeno Presa, M. C. (2024). Responsabilidad estatal por eventos climatológicos extremos: el caso de las olas de calor. En P. Bonorino Ramírez (Ed.) *Derecho, Género y Sostenibilidad.* (pp. 51-81). Dykinson.

Ibarra Sarlat, R. (2020). Indeterminación del Estatus Jurídico del Migrante por Cambio Climático. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, *20,* 135-167.

Repositorio Universidad

IPCC (2023). *Sexto Informe de Evaluación (AR6).* https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6/

López Ramón, F (2017). Los Derechos de los Emigrantes Ecológicos. *Cuadernos Manuel Jiménez Abad*, 6-18.

McAdam, J. (2020). Current Developments-Protecting People Displaced By the Impacts of Climate Change: the UN Human Rights Committee and the Principle of Non-Refoulement. *The American Journal of International Law*, *114*(4), 708-725

Pérez-Gómez, A. L. (1992). *La formación del profesor como intelectual*. Simposio Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación Acción, Valladolid.

Ricoy Casas, R. (2024). Ecofeminismo y disrupción tecnológica. En P. Bonorino Ramírez (Ed.) *Derecho, Género y Sostenibilidad.* (pp. 271-291). Dykinson.

Soro Mateo, B. (2019). Responsabilidad pública, vulnerabilidad y litigios climáticos. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, *54,* 57-140.

UNEP (2020). *Global Climate Litigation Report: 2020 Status Review*. Nairobi.

Repositorio Universidad

13.

UN ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DEL CONFLICTO EN FUTUROS Y FUTURAS PROFESIONALES DE ÁMBITO SOCIAL

Laura Villanueva-Moya
Aitana Aguilera-Cortell
Francisca Expósito Jiménez

Repositorio Universidad

INTRODUCCIÓN

En cualquier contexto, ya sea académico o laboral, el surgimiento de conflictos entre personas es una realidad dada la complejidad de las relaciones humanas. Cuando se hace referencia a un conflicto, se refiere al proceso de interacción social que implica una lucha por la obtención de recursos, poder y estatus, creencias, así como otras preferencias y deseos. Los objetivos de las partes en conflicto pueden ir desde simplemente intentar lograr la aceptación de una preferencia o asegurar una ventaja en recursos, hasta los extremos de dañar o eliminar a los oponentes (Coser, 1968, p. 232). En sentido más general, un conflicto puede ser definido con la percepción de diferentes intereses entre dos o más personas (Thompson, 1998).

Dirigir el foco hacia el análisis de los conflictos en el ámbito de la intervención social cobra especial importancia dado que en este ámbito se trabaja con colectivos y contextos vulnerables, que pueden incrementar las discrepancias entre los y las profesionales, o incluso entre los y las profesionales y la persona usuaria. Algunos ejemplos de conflictos en este ámbito pueden ser, que una persona usuaria no quiera trabajar un tema en concreto, que otros/as profesionales se nieguen a cooperar en un caso particular, o incluso que por determinadas creencias o valores culturales el o la profesional entre en conflicto con la persona usuaria o con otros/as profesionales (Cioarta, 2020).

Teniendo esto en cuenta, es fundamental trabajar la gestión del conflicto de manera funcional, dado que es un ámbito donde el trabajo multidisciplinar y la comunicación efectiva son esenciales para lograr una intervención exitosa.

En este sentido, los conflictos no se caracterizan por ser negativos, dado que pueden tener tanto consecuencias positivas como negativas en entornos sociales y organizacionales (Rahim, 2023). Por un lado, con respecto a las consecuencias positivas, los conflictos que se resuelven de manera adaptativa estimulan la innovación, creatividad y el crecimiento, mejoran la toma de decisiones y promueven la búsqueda de soluciones alternativas y más eficaces. Asimismo, pueden potenciar el rendimiento individual y grupal al impulsar a las personas a clarificar sus posturas y explorar nuevos enfoques.

No obstante, cuando se usan estilos de gestión de conflictos desadaptativos, el conflicto también puede derivar en consecuencias negativas, como el aumento del estrés laboral, el desgaste emocional y la insatisfacción. Además, el conflicto puede generar un clima de desconfianza, dañar las relaciones interpersonales, reducir el rendimiento y la comunicación, así como incrementar la resistencia al cambio y afectar el compromiso organizacional (Rahim, 2023). Por lo tanto, para que un sistema funcione, se debe tratar de minimizar los efectos negativos del conflicto, potenciando aquellos más positivos.

De este modo, analizar el estilo de gestión del conflicto que usan las personas puede ayudar a realizar formaciones que potencien el uso de estrategias más adaptativas, con el fin de aumentar las consecuencias positivas frente a las negativas en los entornos sociales y organizacionales.

En particular, este trabajo se centra en los futuros y futuras profesionales de la intervención social, estudiantado de grados de Trabajo Social y Educación Social. Estos futuros y futuras profesionales son los agentes activos de cambio social, y se espera que sean ellos y ellas quienes promuevan la convivencia, justicia social y diálogo en estos contextos.

El ámbito de la intervención social suele estar caracterizado por contextos sociales complejos, donde los conflictos, tanto interpersonales como grupales, son habituales. Conocer la manera en la que el estudiantado afronta estos conflictos permite al profesorado desarrollar dinámicas que permitan potenciar los estilos de resolución de conflictos más adaptativos, lo que en última instancia se verá reflejado en las futuras intervenciones que realicen con los usuarios.

Asimismo, de manera indirecta podrán mejorar la gestión de los conflictos de su día a día. Por todo ello, analizar los estilos de resolución de conflictos de este estudiantado, permitirá detectar sobre qué estilos es necesario trabajar, para poder mejorar las futuras intervenciones sociales que realicen en contextos sociales difíciles, así como para poder mejorar sus competencias personales.

Repositorio Universidad

MÉTODO

Participantes

La muestra de la presente investigación estuvo formada por un total de 155 alumnos y alumnas del Grado de Educación Social (n = 66), y del Grado de Trabajo Social (n = 89) de la Universidad de Jaén. La mayoría del estudiantado eran mujeres, constituyendo el 78.10% de la muestra (n = 121), mientras que los hombres representaron el 21.90% (n = 34). En ambas titulaciones, el estudiantado estaba cursando el tercer curso del Grado, teniendo una edad media de 23 años (DT = 4.11).

Diseño y procedimiento

La investigación se desarrolló a través de un diseño cuantitativo, correlacional de tipo transversal. Las y los estudiantes respondieron a la medida de interés durante la primera práctica de la asignatura, la cual fue desarrollada a través de tres sesiones. Cada una de las sesiones tenía una duración de 50 minutos.

En ambos grados, en la asignatura en cuestión se trabajaba la resolución de conflictos aplicada a contextos de intervención social. A continuación, se detalla el desarrollo de cada una de las sesiones llevadas a cabo:

1. Tras recibir las instrucciones de cumplimentación de la medida por parte de la profesora, el estudiantado procedió a completar la medida de resolución de conflictos de manera individual.
2. Una vez completada la medida, se procedió a explicar las diferentes estrategias de resolución de conflictos haciendo una distinción entre aquellas que eran adaptativas (negociación y solución de problemas), y aquellas que eran desadaptativas (evasión, atenuación, e imposición).
3. Seguidamente, el estudiantado procedió a analizar las respuestas que habían dado. De esta manera, el estudiantado podía ser consciente de qué tipo de estrategia solía usar ante determinados conflictos, interpersonales y/o grupales, y si debía tratar de modificar o mantener su forma de resolver los conflictos hacia estilos más adaptativos. Para finalizar, se realizó un debate con el fin de poner en común las estrategias más usadas, cuáles consideraban que eran las más efectivas o inefectivas y por qué.

De esta manera, a lo largo de estas sesiones prácticas se realizaba también una introducción teórica a los diferentes estilos de resolución de conflictos, así como el procedimiento de evaluación, que posteriormente

Repositorio Universidad

sería explicado en mayor profundidad en las lecciones magistrales de la asignatura.

Instrumento

El instrumento empleado para evaluar el estilo de resolución de conflictos del estudiantado fue el *Conflict Style Inventory* (*CSI;* Shaskin, 1998). Para ello, se ha utilizado y seguido el procedimiento del instrumento en castellano del Manual de la Editorial Universitaria Ramón Areces.

Se trata de una medida de autoinforme que ayuda a las personas a identificar sus estilos de resolución de conflictos a través de diez casos. Es comúnmente utilizada en actividades de formación para aprender a gestionar los conflictos de manera eficaz. La medida consta de diez casos cortos relacionados con conflictos que pueden tener lugar en un entorno laboral. Cinco casos hacen referencia a un conflicto interpersonal, y los cinco restantes a un conflicto grupal. Cada uno de los casos viene seguido de cinco maneras de resolver el conflicto. De este modo, la persona en cuestión tiene que leer cada caso detenidamente, y posteriormente analizar cada una de las cinco opciones de respuesta presentadas.

Las respuestas presentan diferentes comportamientos que podría emplear la persona si estuviese en la situación descrita. Es importante señalar que no deben indicar la respuesta que creen que es correcta, sino aquella que pensarían que emplearían.

Cada uno de estos comportamientos reflejados en las alternativas de respuesta representa un estilo de resolución de conflicto:

a. *Evasión/distanciamiento:* se evita o abandona el conflicto.
b. *Atenuación:* se minimiza la importancia del conflicto, enfatizando los puntos en común y tratando de suavizar las diferencias entre las partes.
c. *Imposición:* se impone una solución de manera autoritaria, priorizando los propios intereses sobre los de la otra parte.
d. *Negociación:* ambas partes ceden algo para obtener ganancias mutuas, buscando un intercambio donde cada persona obtiene beneficios.
e. *Resolución de problemas:* las partes colaboran conjuntamente para encontrar una solución que beneficie a ambas partes, tratando de generar alguna alternativa innovadora.

Cuando las personas tratan de resolver un conflicto, en muchos casos, suelen elegir entre más de una opción. Sin embargo, esta medida permite solventar esta cuestión. En el CSI, las personas deben repartir diez puntos entre cada una de las cinco opciones de respuesta. De manera que la respuesta a la que la persona dé más puntos será aquella que tenga más probabilidad de ser empleada por él o

Repositorio Universidad

ella si se enfrenta a una situación parecida. Por ejemplo, la persona le puede dar cinco puntos a la primera respuesta, tres a la siguiente, y dos a la siguiente, dando una puntuación en cero a las dos alternativas restantes. La persona también puede elegir dar toda la puntuación, es decir, los diez puntos a una de las opciones, siendo cero la puntuación otorgada al resto de alternativas.

En cualquier caso, es importante que los diez puntos queden distribuidos en cada una de las alternativas, no superando en total dicha puntuación.

Tras obtener la puntuación, en el manual aparece la media general para poder analizar la tendencia de las personas a usar los cinco estilos de resolución de conflictos.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon las asociaciones entre los diferentes estilos de resolución de conflictos, así como los estadísticos descriptivos. En las Tablas 1 y 2 se muestran los estadísticos descriptivos de los estilos de resolución de conflictos en función de la titulación académica y del sexo del estudiantado.

En segundo lugar, se llevaron a cabo un conjunto de análisis multivariantes de varianza para analizar el efecto de la titulación académica y el sexo en el estilo de resolución de conflictos del estudiantado, en conflictos de naturaleza interpersonal y grupal.

TABLA 1. Estadísticos Descriptivos de Resolución de Conflictos Interpersonales (Individuales)

ESTILO DE RESOLUCIÓN	TRABAJO SOCIAL (N = 89)			EDUCACIÓN SOCIAL (N = 66)		
	TOTAL (DT)	MUJERES (DT)	HOMBRES (DT)	TOTAL (DT)	MUJERES (DT)	HOMBRES (DT)
Evasión	5.17 (3.40)	5.33 (3.61)	4.60 (2.56)	6.65 (4.08)	6.85 (4.18)	5.93 (3.71)
Atenuación	6.73 (2.64)	6.69 (2.53)	6.85 (3.05)	7.45 (3.81)	6.65 (2.71)	6.84 (3.05)
Negociación	11.45 (3.46)	11.13 (3.45)	12.55 (3.35)	10.98 (3.27)	11.38 (3.12)	9.50 (3.48)
Imposición	8.31 (4.35)	7.51 (3.73)	11.10 (5.24)	8.82 (3.39)	9.00 (3.45)	8.14 (3.16)
Solución de problemas	18.01 (5.22)	18.90 (5.25)	14.95 (3.86)	15.24 (4.66)	15.65 (4.40)	13.71 (5.43)

Repositorio Universidad

TABLA 2. Estadísticos Descriptivos de Resolución de Conflictos Grupales (Individuales)

ESTILO DE RESOLUCIÓN	TRABAJO SOCIAL (N = 89)			EDUCACIÓN SOCIAL (N = 66)		
	TOTAL (DT)	MUJERES (DT)	HOMBRES (DT)	TOTAL (DT)	MUJERES (DT)	HOMBRES (DT)
Evasión	2.84 (3.00)	2.52 (2.52)	3.95 (4.17)	3.15 (3.04)	2.79 (2.66)	4.50 (3.99)
Atenuación	13.86 (4.41)	14.26 (4.13)	12.50 (3.97)	14.89 (12.84)	15.23 (14.29)	13.64 (4.58)
Negociación	9.21 (3.95)	8.62 (11.25)	11.25 (4.37)	9.21 (2.87)	9.44 (2.75)	8.36 (3.22)
Imposición	4.40 (3.01)	4.20 (2.96)	5.10 (3.18)	6.06 (3.24)	5.65 (2.73)	7.57 (4.48)
Solución de problemas	19.98 (6.29)	20.74 (5.61)	17.35 (7.84)	18.11 (4.35)	18.67 (3.95)	16.00 (5.23)

RESULTADOS

Asociaciones entre los estilos de resolución de conflictos

Tal y como se puede observar en las Tablas 3 y 4, de manera general parece que el uso de un estilo en la resolución de conflictos interpersonales se relaciona también con el uso de dicho estilo en conflictos grupales.

TABLA 3. Asociaciones entre los estilos de resolución de conflicto para el estudiantado de Trabajo Social

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Evasión_I	-	.446**	-.032	-.050	-.347**	-.124	.259*	.174	-.581**	-.221
Evasión_G	.308	-	.263*	-.184	-.230	-.023	.281*	.371**	-.448**	-.554**
Atenuación_I	.430	.289	-	.245*	-.261*	.155	-.237	-.033	-.084	-.378**
Atenuación_G	.248	-.167	.259	-	-.169	-.346**	-.147	-.384**	.126	-.190
Negociación_I	-.298	-.141	-.368	.172	-	.194	-.203	.052	-.171	.167
Negociación_G	-.061	-.045	.252	-.284	-.599**	-	-.014	-.084	-.100	-.290*
Imposición_I	-.397	-.151	-.427	-.734**	-.249	.414	-	.278*	-.597**	-.285*
Imposición_G	.315	.235	.529*	.230	-.287	.104	-.133	-	-.327**	-.299*
Solución de Problemas_I	-.183	-.111	-.162	.480*	-.038	-.208	-.544*	-.163	-	.317**
Solución de Problemas_G	-.412	-.535*	-.643**	-.329	.441	-.431	.249	-.726**	.053	-

Nota: I = *Conflictos interpersonales; G = Conflictos grupales. Las correlaciones por encima de la diagonal representan a las mujeres, y por debajo a los hombres.*
*$p < .05$, **$p < .01$.

Repositorio Universidad

Trabajo Social

En el caso de las chicas estudiantes, parece existir una asociación negativa entre el estilo de evasión y el estilo de solución de problemas ante conflictos interpersonales (r = -.581, p < .001), y en conflictos grupales (r = -.554, p < .001). Asimismo, existe una relación negativa entre la imposición y la solución de problemas en conflictos grupales (r = -.299, p = .013).

En relación con los chicos, se encontró una asociación negativa entre la evasión y la solución de problemas en conflictos grupales (r = -.535, p = .015), y entre la imposición y la solución de problemas (r = -.597, p < .001).

Educación Social

En el grupo de las chicas, se encontró una asociación negativa entre la evasión y solución de problemas (r = -.575, p < .001), y entre la atenuación y solución de problemas ante conflictos grupales (r = -.360, p = .009).

Con respecto a los chicos universitarios, se observó una asociación positiva entre la imposición y la evasión (r = .703, p = .005), y entre la evasión y solución de problemas (r = -.677, p = .008) en conflictos interpersonales. Por su parte, en los conflictos grupales, se encontró una asociación negativa entre la evasión y solución de problemas (r = -.640, p = .014), y entre el estilo de imposición con la solución de problemas (r = -.620, p = .018).

TABLA 4. Asociaciones Entre los Estilos de Resolución de Conflicto Para el Estudiantado de Educación Social

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Evasión_I	-	.406**	-.148	-.005	-.261	-.198	-.193	.002	-.531**	-.222
Evasión_G	.625*	-	.169	.157	-.398**	-.228	-.079	.019	-.276*	-.575**
Atenuación_I	-.164	.208	-	.206	-.209	-.137	-.365**	.034	-.004	-.148
Atenuación_G	-.042	-.304	.084	-	.002	.251	-.125	-.210	-.014	-.360**
Negociación_I	.128	-.163	-.498	.393	-	.317*	-.027	.041	-.315*	.148
Negociación_G	-.049	-.528	-.335	-.126	-.127	-	.031	-.044	-.003	.294
Imposición_I	.703**	.219	-.613*	-.039	.301	.131	-	.364**	-.225	-.121
Imposición_G	.201	.511	.449	-.618*	-.424	-.159	-.082	-	-.335*	-.363**
Solución de Problemas_I	-.677**	-.607*	-.003	.098	-.269	.393	-.505	-.293	-	.360**
Solución de Problemas_G	-.602*	-.640*	-.425	-.026	.228	.077	-.140	-.620*	.433	-

Nota. I = *Conflictos interpersonales; G = Conflictos grupales. Las correlaciones por encima de la diagonal representan a las mujeres, y por debajo a los hombres.*
**p < .05, **p < .01.*

Repositorio Universidad

Efectos de la Titulación Académica, Sexo y de su Interacción

A continuación, se describen las diferencias estadísticamente significativas de los efectos simples, titulación académica y sexo, así como de la interacción entre la titulación académica y el sexo (ver Tablas 5 y 6).

Diferencias por Titulación Académica

Los resultados revelaron diferencias significativas según la titulación a la que pertenecía el estudiantado en los estilos de evasión, atenuación, negociación, imposición y solución de problemas.

En primer lugar, se encontraron diferencias en el estilo de evasión, atenuación, negociación y solución de problemas en los conflictos interpersonales ($p < .05$). En particular, el estudiantado de Educación Social tendía a emplear el estilo de evasión, $F(1, 151) = 3.77$, $p = .050$, $\eta^2 = .02$ ($M_{ES} = 6.39$, $DT = 0.56$; $M_{TS} = 4.97$, $DT = 0.47$); y atenuación, $F(1, 151) = 8.69$, $p = .004$, $\eta^2 = .05$ ($M_{ES} = 8.54$, $DT = 0.46$; $M_{TS} = 6.77$, $DT = 0.39$) en mayor medida que el estudiantado de Trabajo Social. Por el contrario, el estudiantado de Trabajo Social tendía a emplear el estilo de negociación, $F(1, 151) = 4.53$, $p = .035$, $\eta^2 = .03$ ($M_{TS} = 11.84$, $DT = 0.42$; $M_{ES} = 10.44$, $DT = 0.50$); y solución de problemas, $F(1, 151) = 5.532$, $p = .020$, $\eta^2 = .04$ ($M_{TS} = 16.92$, $DT = 0.61$; $M_{ES} = 14.68$, $DT = 0.73$) en mayor medida que el estudiantado de Educación Social.

En segundo lugar, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el estilo de imposición en los conflictos grupales ($p < .05$). El estudiantado de Educación Social empleaba el estilo de imposición, $F(1, 151) = 10.48$, $p = .001$, $\eta^2 = .07$ ($M_{ES} = 6.61$, $DT = 0.46$; $M_{TS} = 4.65$, $DT = 0.39$) en mayor medida que el estudiantado de Trabajo Social.

Diferencias por Sexo

Los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en los estilos de evasión, atenuación, imposición, y solución de problemas.

En primer lugar, se encontraron diferencias en el estilo de atenuación y solución de problemas en los conflictos interpersonales ($p < .05$). En particular, los chicos estudiantes parecían emplear el estilo de atenuación en mayor medida que las chicas, $F(1, 151) = 10.73$, $p = .001$, $\eta^2 = .07$ ($M_{Hombres} = 8.64$, $DT = 0.53$; $M_{Mujeres} = 6.67$, $DT = 0.28$). Por el contrario, las chicas

Repositorio Universidad

parecían usar el estilo de solución de problemas en mayor medida que los chicos, $F(1, 151) = 9.55$, $p = .002$, $\eta^2 = .06$ ($M_{Mujeres} = 17.28$, $DT = 0.44$; $M_{Hombres} = 14.33$, $DT = 0.84$).

En segundo lugar, los resultados revelaron diferencias significativas en el estilo de evasión, imposición y solución de problemas en los conflictos grupales ($p < .05$). En concreto, los chicos estudiantes parecían emplear el estilo de evasión, $F(1, 151) = 7.21$, $p = .008$, $\eta^2 = .05$ ($M_{Hombres} = 4.22$, $DT = 0.52$; $M_{Mujeres} = 2.65$, $DT = 0.27$), y de imposición, $F(1, 151) = 5.40$, $p = .021$, $\eta^2 = .03$ ($M_{Hombres} = 6.33$, $DT = 0.54$; $M_{Mujeres} = 4.93$, $DT = 0.28$) en mayor medida que las chicas. En contraste, las chicas estudiantes empleaban el estilo de solución de problemas en mayor medida que los chicos, $F(1, 151) = 8.02$, $p = .005$, $\eta^2 = .05$ ($M_{Mujeres} = 19.71$, $DT = 0.50$; $M_{Hombres} = 16.67$, $DT = 0.95$).

Interacción entre la Titulación Académica y el Sexo

En relación con los conflictos de naturaleza interpersonal, los resultados indicaron que existían diferencias significativas en el estilo de atenuación, negociación e imposición ($p < .05$).

En referencia al estilo de atenuación, $F(1, 151) = 9.11$, $p = .003$, $\eta^2 = .06$, en Educación Social, los chicos estudiantes mostraron una mayor tendencia a utilizar el estilo de atenuación en comparación con las chicas ($M_{Hombres} = 10.43$, $DT = 0.81$; $M_{Mujeres} = 6.65$, $DT = 0.42$); encontrándose el mismo patrón entre el estudiantado de Trabajo Social ($M_{Hombres} = 6.85$, $DT = 0.68$; $M_{Mujeres} = 6.70$, $DT = 0.37$).

En cuanto al estilo de negociación, $F(1, 151) = 6.33$, $p = .013$, $\eta^2 = .04$, en Educación Social, las chicas tenían una mayor tendencia a utilizar este estilo en comparación con los chicos ($M_{Mujeres} = 11.39$, $DT = 0.46$; $M_{Hombres} = 9.50$, $DT = 0.89$); encontrándose el patrón inverso en Trabajo Social, donde los chicos parecían utilizar este estilo en mayor medida que las chicas ($M_{Hombres} = 12.55$, $DT = 0.75$; $M_{Mujeres} = 11.13$, $DT = 0.40$).

Con respecto al estilo de imposición, $F(1, 151) = 8.73$, $p = .004$, $\eta^2 = .06$, se encontró el mismo patrón en el estilo de negociación. De manera que, en Educación Social, las chicas estudiantes demostraron tener una mayor tendencia a emplear este estilo en comparación con sus compañeros ($M_{Mujeres} = 9.00$, $DT = 0.53$; $M_{Hombres} = 8.14$, $DT = 1.02$); mientras que, en Trabajo Social, los chicos parecían emplear este estilo en mayor medida que sus compañeras ($M_{Hombres} = 11.10$, $DT = 0.86$; $M_{Mujeres} = 7.51$, $DT = 0.46$).

Repositorio Universidad

TABLA 5. Estilo de Resolución de Conflictos Interpersonales en Función de la Titulación Académica, Sexo, y la Interacción entre ellos

	EVASIÓN			ATENUACIÓN			NEGOCIACIÓN			IMPOSICIÓN			SOLUCIÓN DE PROBLEMAS		
Variables	*F*	*p*	η_p^2	*F*	*p*	η_p^2	*F*	*p*	η_p^2	*F*	*p*	η_p^2	*F*	*p*	η_p^2
Titulación	3.77	.050	.02	8.69	.004	.05	4.53	.035	.03	0.95	.332	.01	5.53	.020	.04
Sexo	1.27	.261	.01	10.73	.001	.07	0.12	.724	.00	3.30	.071	.02	9.55	.002	.06
Titulación × Sexo	0.02	.900	.00	9.11	.003	.06	6.33	.013	.04	8.73	.004	.06	8.73	.004	.05

TABLA 6. Estilo de Resolución de Conflictos Grupales en Función de la Titulación Académica, Sexo, y la Interacción entre ellos

	EVASIÓN			ATENUACIÓN			NEGOCIACIÓN			IMPOSICIÓN			SOLUCIÓN DE PROBLEMAS		
Variables	*F*	*p*	η_p^2	*F*	*p*	η_p^2	*F*	*p*	η_p^2	*F*	*p*	η_p^2	*F*	*p*	η_p^2
Titulación	0.49	.486	.00	0.36	.551	.00	2.34	.128	.02	10.48	.001	.07	2.55	.113	.02
Sexo	7.21	.008	.05	0.90	.345	.01	1.29	.257	.01	5.40	.021	.04	8.02	.005	.05
Titulación × Sexo	0.06	.809	.00	0.002	.961	.00	7.49	.007	.05	0.71	.401	.01	0.11	.738	.00

CONCLUSIONES

Los resultados del presente trabajo han mostrado que parecen existir diferencias en el estilo de gestión de conflicto empleado, en función de la titulación o grado académico del estudiantado y el sexo de este, así como la interacción entre ambos factores. Es decir, estar cursando una titulación u otra, y ser hombre o mujer parece influir en el estilo de resolución de conflicto utilizado por los y las futuras profesionales del ámbito de la intervención social.

En primer lugar, con respecto a los efectos simples parece que el estudiantado de Educación Social tiene una tendencia a utilizar estilos de gestión del conflicto más disipativos, como la evasión, la atenuación y la imposición. Por su parte, el estudiantado de Trabajo Social parece tener una mayor proclividad a emplear estilos más adaptativos, es decir, emplean en mayor medida la negociación y la solución de problemas.

En segundo lugar, con relación al sexo, parece que los alumnos tienden a emplear en mayor medida estilos desadaptativos, siendo en este caso la eva-

Repositorio Universidad

sión, atenuación, e imposición; mientras que las alumnas parecen decantarse por el uso del estilo de solución de problemas en mayor medida, un estilo de naturaleza constructiva.

En tercer lugar, atendiendo a la interacción entre la titulación y el sexo, se encontraron algunas relaciones más complejas. Por ejemplo, en el grado de Educación Social parece que las alumnas usan más el estilo de negociación y el de imposición, mientras que sus compañeros parecen usar el estilo de atenuación en mayor medida. En el grado de Trabajo Social se encontró un patrón contrario. En este caso, eran los chicos estudiantes quienes empleaban en mayor medida estilos de negociación e imposición al compararlo con sus compañeras de grado.

Estos hallazgos muestran la importancia de adaptar las metodologías de estudio de los respectivos grados, dado que podrían ser una de las causas de estas diferencias.

Asimismo, se resalta la importancia de desarrollar en el contexto universitario formaciones dirigidas hacia la concienciación del uso de estilos adaptativos frente a desadaptativos, dado que la concienciación es el paso previo al cambio. La medida empleada facilita la compresión del estilo empleado por cada alumno y alumna, y aumenta con ello su conciencia sobre qué estilo debe tratar de mejorar y/o fortalecer, y cuál tratar de cambiar, con el fin de obtener una resolución del conflicto exitosa.

En este sentido, potenciar que el estudiantado de ambas titulaciones haga uso de estrategias adaptativas podría ser para ellos y ellas una herramienta para poder enfrentar los verdaderos problemas y/o desafíos que le esperan en el contexto de la intervención social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cioarţă, I. (2020). Dealing with conflicts in social work: A discussion on Thomas-Kilmann model applicability in social work. *Revista de Asistență Socială*, *19*(2), 33–44.

Coser, L. A. (1968). Conflict: III. Social aspects. En D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences,* 3, 232-236. Crowell Collier & Macmillan.

Rahim, M. A. (2023). *Managing conflict in organizations*. Routledge.

Shaskin, M. (1998). *Cómo afrontar los conflictos: Manual del monitor*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Thompson, L. (1998). *The mind and heart of the negotiator.* Prentice-Hall.

Repositorio Universidad

14.

EL PAPEL DEL MEME EN LA REPRODUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS SOBRE LAS MUJERES

Virginia Acuña
Alicia Sentí

INTRODUCCIÓN

> Cuando un diplomático dice sí, quiere decir quizá; cuando dice quizá, quiere decir no; y cuando dice no, no es un diplomático. Cuando una dama dice no, quiere decir quizá; cuando dice quizá, quiere decir sí; y cuando dice sí, no es una dama (Voltaire, citado en Lozano Domingo, 1995, p. 42).

Estas palabras de Voltaire sobre el diplomático y la dama se sitúan en el contexto histórico de la Ilustración, en pleno siglo XVIII. Transmiten la idea de que las mujeres de clase media-alta deben evitar las respuestas abiertamente positivas y que sus negativas en realidad no son tales, pues esconden una posible aceptación (*quizá*). A pesar del tiempo transcurrido, este mensaje sobre las respuestas confusas y contradictorias de las mujeres sigue teniendo mucha relevancia en la sociedad actual, como resaltamos en otro trabajo (Acuña Ferreira, 2015) y como también veremos en este capítulo, en el que abordamos la relación entre los estereotipos de género y el *meme*, nombre dado a cualquier "imagen, vídeo o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet" (Real Academia Española, s.f.).

En épocas pasadas, era común la publicación de manuales de conducta en los que se enseñaba a las mujeres cuáles eran las formas de comportamiento adecuadas para su sexo, incluyendo la conducta verbal. Así, por ejemplo, en *La perfecta casada*, Fray Luis de León (1992 [1583], p. 175) establecía que guardar silencio es parte de la naturaleza de las mujeres: "Así como la naturaleza hizo a las mujeres para que encerradas guardasen la casa, así las obligó a que cerrasen la boca" (Fray Luis de León, como se citó en Lozano Domingo, 1995, p. 27). De este modo, al presentarlo como algo *natural*, el silencio se promueve como una conducta que las mujeres deben asumir o acatar, a pesar de la contradicción

Repositorio Universidad

que encierra este mensaje, pues si algo es ciertamente natural, no habría razón para instruir sobre ello… De hecho, según obras similares, como *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, de Josefa Amar de Borbón (2012 [1753]), parece que las mujeres, en realidad, hablan muchísimo:

> Allí hay mil conversaciones Y arman una gritería Hablando todas a un tiempo Que es una comedia oírlas. Una habla de la criada, Otra del que la visita, Aquella del buen peinado Y otra de lo bien vestida. Otra dice a la de al lado *mira, mira, Fulanita, Qué mal vestida que viene, Qué mal tocada y prendida*". (Josefa Amar y Borbón, como se citó en Lozano Domingo, 1995, p. 49).

Estas citas nos sirven para explicar brevemente los dos conceptos clave en los que se basa este capítulo: los estereotipos y las ideologías de género. Ambos están estrechamente relacionados y pueden definirse como maneras de representar cómo son las mujeres y los hombres y/o cómo deben ser, lo que incluye, como hemos visto, la conducta verbal. La sutil diferencia entre ambos términos, a veces tratados, aparentemente, como sinónimos, puede establecerse de acuerdo con Talbot (2003, p. 473), que habla de estereotipos "buenos" y "malos".

Los primeros prescriben tipos de conducta, maneras de ser y/o roles sociales, por lo que serían equivalentes a las ideologías o 'mandatos de género' (Bengoechea, 2015), si nos ceñimos al caso de las mujeres y los hombres. De estos derivan precisamente los segundos, los "malos" estereotipos, que se definen como formas de castigo o de corrección para quienes no se ajustan a esos patrones que se prescriben ideológicamente.

Las palabras de Fray Luis de León y de Josefa Amar de Borbón también son útiles para ilustrar esta diferencia. El primero prescribe el silencio como ideal de conducta femenina, justificándolo en alusión a la naturaleza de la mujer. Este es, precisamente, un elemento esencial en la constitución de las ideologías de género, es decir, el hecho de que las características, formas de conducta y roles que estas prescriben se presentan como algo ligado a las diferencias naturales entre mujeres y hombres (Cameron, 2003; Talbot, 2003).

En cambio, las palabras de Josefa Amar de Borbón (2012 [1753]) reproducen burlonamente un viejo estereotipo negativo sobre la conducta verbal de las mujeres: su charlatanería y su tendencia al chismorreo. En la lingüística feminista, este estereotipo se ha interpretado en gran medida como una forma de castigar o corregir a las mujeres que no se ajustan a ese silencio establecido para ellas como modelo o incluso como norma de comportamiento (Spender, 1980; Talbot, 2003).

Lozano Domingo (1995) destaca la importancia de estas representaciones, por su impacto en las personas, al generar expectativas sociales acerca de su manera de ser y de actuar: "Esta representación social, que se nos va transmitiendo desde la infancia, es la que el individuo se ve obligado a satisfacer

Repositorio Universidad

comportándose de acuerdo con su sexo tal y como la sociedad espera que lo haga" (Lozano Domingo, 1995, p. 19).

En una línea similar, Cameron (2003) también sostiene que las representaciones sociales, como las ideologías y estereotipos de género, intervienen en la configuración de las identidades y prácticas de los individuos, con ciertos matices: si bien no determinan nuestro comportamiento de la misma manera en la que lo hacen las leyes de la física con respecto a la materia, afirma esta autora, lo cierto es que solemos integrarlas en nuestras maneras de entender el mundo en general, sobre las cuales se apoyan nuestras acciones (2003, p. 464).

Si a esta relevancia o influencia de tales representaciones le sumamos el papel tan destacado que han cobrado Internet y las redes sociales en la vida cotidiana de los adolescentes y los jóvenes de hoy en día, podrá entenderse el interés de realizar un estudio como el que aquí presentamos. Nuestro principal objetivo en este capítulo es poner de relieve cómo los memes parecen haberse convertido en una herramienta "moderna" para la reproducción de estereotipos sobre las mujeres, a menudo ligados a ideologías tan antiguas como las plasmadas en las citas con las que hemos comenzado.

Para ello partimos de nuestra propia experiencia con las redes sociales y de una búsqueda preliminar de este tipo de recursos humorísticos en internet, orientada a la recopilación de aquellos en los que se caracteriza a las mujeres como un grupo homogéneo y opuesto o complementario con respecto al de los hombres. En esta búsqueda se emplearon los términos 'memes', 'mujeres', 'hombres' y otros relacionados con los rasgos que se asocian ideológica y/o estereotípicamente con los dos grupos, como 'debilidad' o 'fortaleza', apoyándonos en la bibliografía académica sobre lengua, género y sexualidad (Acuña Ferreira, 2009; Cameron, 2003; Eckert y McConnell-Ginet, 2003; Lakoff, 2004 [1975]; Ehrlich, Meyerhoff, y Holmes, 2014; Maltz y Borker, 1982; Mills, 2003; Motschenbacher, 2010, 2012; Sentí Janssen, 2018; Talbot, 2003; Tannen, 1991 [1990]).

Una vez obtenida una muestra relativamente abundante y variada, se hizo una selección para su análisis y comentario en este trabajo, basada en los memes en los que se alude a las mujeres y a su 'naturaleza esencial' (Sherzer, 1987), es decir, a rasgos de su aspecto, comportamiento y/o maneras de ser y de hablar, las cuales suelen estar en consonancia: "Si se dice que las mujeres son modestas y refinadas por 'naturaleza', su habla también quedará representada como modesta y refinada" (Cameron, 2003, p. 283; traducción propia). Nuestro análisis y comentario de los memes seleccionados se apoyará también en la bibliografía académica ya mencionada, que hasta mediados de los 90, aproximadamente, reprodujo en gran parte los estereotipos de género, especialmente los relacionados con las mujeres, con el fin de reinterpretarlos desde un punto de vista más positivo.

Repositorio Universidad

En cambio, las publicaciones posteriores sobre lengua, género y sexualidad se han caracterizado por abordar las ideologías y estereotipos de forma explícita y específica, considerándolas dignas de estudio en sí mismas. Cameron (2003, p. 465) destaca así la importancia de su análisis: "Las representaciones culturales de la lengua y el género son parte de nuestra herencia, como seres sociales y también como lingüistas. Podría decirse que cuanto mejor las comprendamos —de dónde 'vienen' y cómo funcionan— más control tendremos sobre lo que hacemos con ellas" (2003, p. 465).

Esta es la postura que también adoptamos en el presente trabajo, en el que abordamos la transmisión de estereotipos de género en los memes, centrando la atención en los relacionados con las mujeres, y explorando, además, posibles correlaciones con refranes y obras del pasado como los manuales de conducta antes destacados. De este modo, introducimos una perspectiva temporal en la investigación.

DESARROLLO

Ideologías y estereotipos sobre las mujeres en los memes

En las sociedades occidentales modernas parece existir, todavía, un acuerdo tácito sobre lo que significa ser un hombre o ser una mujer, ideologías y estereotipos de masculinidad y feminidad que se construyen sobre características opuestas o, en el mejor de los casos, complementarias. Desde el enfoque feminista, no son pocas las autoras que han observado cómo el género, como constructo sociocultural, se asocia con singularidades conductuales y lingüísticas mostradas por hombres y por mujeres (Eckert y McConnell-Ginet, 2003; Henley y Kramarae, 1991; Lakoff, 2004 [1975]; Maltz y Borker, 1982; Mills, 2003; Tannen, 1991 [1990], etc.) y cómo estas reflejan asimetrías de poder entre ambos grupos (Fishman, 1983; Lakoff, 2004 [1975]; West y Zimmerman, 1977, 1987; West, 1979).

Por lo general, la esencia de la feminidad se construye como una contraposición de la masculinidad 'fuerte' y poderosa, apelando a la debilidad o fragilidad de las mujeres como una característica troncal, junto con la timidez, la irracionalidad, la cooperación, la delicadeza o la cortesía (ver Eckert y McConnell-Ginet, 2003, p. 35).

En el contexto de las redes sociales e internet, el arquetipo de la feminidad parece estar encarnado en el personaje de RoRo (Colectivos y usuarios han destacado el aparente servilismo de esta creadora de contenido en su relación, vinculándola con el movimiento estadounidense *Tradwife*), creado por Rocío López Bueno, como una mujer de apariencia tierna e inocente, casi aniñada, y de entonación dulce. El contenido de sus *tiktoks* ha propiciado la aparición de memes inspirados en la entrega absoluta de este personaje hacia su pareja, ya

Repositorio Universidad

que la mayoría de sus vídeos comienzan con "Hoy a Pablo le apetecía…", "A Pablo le encanta…" o "Pablo quería…", auténticos retratos actualizados del refrán "El hombre propone y la mujer dispone".

A través de representaciones estereotipadas como estas, los discursos de género permean en las capas más jóvenes de la sociedad, invitando implícitamente a perpetuar ideologías y mandatos sociales. Así, los memes que hemos recopilado sobre las mujeres transmiten mensajes sobre características esenciales de la feminidad como la debilidad, la timidez, la emocionalidad o la delicadez, generalmente de forma bastante sutil. A continuación, nos centramos en su análisis, tratando de poner de relieve estas inadvertidas sutilezas.

Debilidad

La debilidad de las mujeres, en el sentido de "falta de vigor o fuerza física" (RAE, s.f., Definición 1), no se refleja directamente en los memes, quizá por ser considerada una de sus características canónicas, pero sí se satiriza sobre su ausencia como una merma de feminidad, ya que encontramos representaciones de "mujeres fuertes" o "no débiles" basadas en modelos de masculinidad prototípica, travestida o, al menos, ataviada con elementos atribuibles a la cultura femenina, como los vestidos, los lazos o los bolsos. Danny Trejo, Dwayne "La Roca" Johnson o John Cena encarnan, en estas imágenes, un tipo social ya existente y presente en el discurso coloquial del español: el de las "marimachos" —como representaciones transgresoras de la feminidad esencialista—.

De este modo, las representaciones más habituales incluyen, como vemos en (1), (2) y (3), la masculinización física de las mujeres:

FIGURA 1. Imágenes 1, 2, y 3



(1)



(2)



(3)

Fuente: *tomado de @e_rivas 3, [TikTok], @De Mujer a Mujer [Facebook], y @camiiff99 [Memedroid]*

Repositorio Universidad

Sin embargo, podemos observar diferencias substanciales en su análisis. El apelativo "marimacho" tiene un valor despectivo y suele ser empleado por terceros para referirse a personas concretas, como una forma de castigo o estigma por escapar a lo socialmente establecido. Sin embargo, el texto en estos memes (1), (2) y (3) nos lleva a inferir, primero, su creación por mujeres y, segundo, que la propia creadora es el objeto humorístico —se ríe de sí misma—.

Esta construcción cómica de una situación personal nos recuerda a los estudios de Coates (1996, 2003), que resaltan las historias contadas por mujeres entre amigas, sobre sus experiencias negativas, utilizando la ironía. Sin embargo, en este caso la experiencia se expone de forma humorística, y no como una forma de obtener empatía (Jenkins, 1985, pp. 138-139) o de justificar su comportamiento (Acuña Ferreira, 2012, pp. 123-124; Sentí Janssen, 2018, pp. 82-83), sino por pura diversión y entretenimiento.

Así, podemos considerar que el anonimato de las redes sociales propicia que las mujeres adopten recursos estilísticos y géneros discursivos ligados tradicionalmente a la masculinidad —como el humor—, lo que les permite explorar nuevas metas conversacionales y, por tanto, desplegar nuevas formas de identidades discursivas femeninas.

Timidez

Los memes sobre la timidez femenina suelen construirse apelando a que las "tímidas o calladas son las peores". En este discurso se contrapone, por lo general, la imagen pública de la mujer, acorde a la feminidad canónica, y su imagen privada, profundamente sexualizada desde una perspectiva heteronormativa y falocéntrica. La resolución satírica se centra, precisamente, en la esfera íntima de la mujer, donde su aparente timidez se convierte en lascivia mediante la representación eufemística de una felación, que puede ser más o menos explícita (ver Figura 2).

En (4), el hecho de que el hombre mire sonriente debajo de las sábanas nos lleva a inferir que esta práctica sexual se está llevando a cabo, aunque no vemos a la mujer, cuya presencia se indica únicamente a través del apelativo 'tímida'. Sin embargo, los memes más abundantes son aquellos en los que el acto se explicita, como sucede en (5), donde las mujeres (o animales en otros casos, como gatos, hámsteres, avestruces, jirafas, murciélagos, etc.), se introducen objetos alargados en la boca (micrófonos, zanahorias, manillas, postes, pajitas de bebedero, etc.).

Este ejemplo con la imagen de la Blancanieves de Disney (5) es especialmente ilustrativo y, al igual que en otras películas de esta factoría y época, muestra un personaje con una identidad estereotipada; por un lado, la pro-

Repositorio Universidad

pia Blancanieves presenta una apariencia física delicada y hermosa —es, de hecho, la más bella del reino—, además de un carácter obediente y amable que la posiciona en un rol pasivo; por otro lado, su condición de princesa nos sugiere una conducta moral ejemplarizante; y estas consideraciones se oponen taxativamente al contenido sexual del meme —y quizá por eso su connotación es más efectiva—.

FIGURA 2. Imágenes 4 y 5



(4) **(5)**

Fuente: *tomado de @theleandrinho [TikTok], y @elmegamolon en r/SpanishMeme [Reddit]*

Por otro lado, la oposición metafórica que construye el texto en este meme ("Soy tímida//Apaga la luz") entre la luz encendida (imagen pública) y apagada (imagen privada) crea el contexto sobre el que revelar el supuesto comportamiento irónico del personaje; mientras que la timidez se infiere de las mejillas sonrojadas, la experiencia o el hábito se deducen del volumen de "plátano" metido en la boca.

El simbolismo de esta escena refleja subjetivamente a la mujer que disfruta de su intimidad y libertad sexual, representadas, eso sí, según el ideario masculino y lo que los hombres creen que gusta a las mujeres —como otra forma de ejercer y reforzar el poder sobre ellas—.

El género "emocional"

Las expectativas de género, aprendidas durante la socialización primaria, influyen en cómo hombres y mujeres viven, gestionan y expresan sus emociones. Por ejemplo, las aseveraciones del tipo "los hombres no lloran" funcionan como una norma prescriptiva que, de saltarse, vulneraría la imagen de

Repositorio Universidad

la masculinidad fuerte; y que, en definitiva, nos lleva a relacionarlos con su inexpresividad característica (Sattel, 1983).

En cuanto a las mujeres, Lakoff (2004 [1975], p. 44) se percató de que, desde pequeñas, eran instruidas para hablar como "señoritas", destacando a este respecto el papel de la cortesía verbal y del uso de coletillas interrogativas para evitar o atenuar la asertividad, pero también de otros recursos estilísticos orientados a la expresividad (Lakoff, 2004 [1975], pp. 45-48). La prescripción de este estilo discursivo estereotipado atrapa a las mujeres, según esta autora, en la paradoja del *double-blind* (2004, pp. 85), ya que, aunque su empleo refuerza el despliegue de su identidad femenina, simultáneamente las cataloga como emocionales o sentimentales —en la línea de su debilidad esencial—.

De esta representación de las mujeres como el "género emocional" surgen los estereotipos sobre su comportamiento abordados a continuación: celos "enfermizos", "histerismo" y "afectividad".

Celos "enfermizos"

Los celos, como consecuencia de la desconfianza en una relación, se han plasmado en infinidad de refranes; en muchos, se normalizan bajo una aparente objetividad, como es el caso de "El amor y los celos son compañeros", "Donde hay celos, hay amor" o "No hay amor sin celos, ni cordura sin recelos".

Sin embargo, la tendencia general sitúa a la mujer como problema, bien por provocar los celos de su marido, como en "Marido celoso no tiene reposo" y sus múltiples versiones, o bien por ser ella la celosa; en este último caso, se destaca el fastidio que esto supone para su pareja: "Quien con mujer celosa casó, en vida el purgatorio pasó", "Mujer celosa, leona furiosa" o "No hay tan brava cosa como la mujer celosa".

Como vemos, los sentimientos de la mujer se han exacerbado en el refranero popular hasta convertirlos en algo irracional o enfermizo que, cómo no, tiene su equivalente actual en el mundo de los memes. En este sentido, una de las formas de representación más famosas, y de mayor productividad, es la de la "Novia psicópata", basada en un texto que revela la conducta desconfiada de la mujer y cuya fuerza ilocutiva se intensifica gracias a la imagen de esta mirándonos fijamente, con los ojos bien abiertos, casi de forma perturbadora, como se puede ver en (6). La caricatura irónica aquí dibujada se extiende a otras representaciones que, como la mujer aparentemente endemoniada (7) o elucubradora (8), refuerzan la concepción obsesiva e irracional de la feminidad:

Repositorio Universidad

FIGURA 3. Imágenes 6, 7 y 8



(6) **(7)** **(8)**

Fuente: *tomado de memegenerator.es, @Holita-tuto-2019 [Memedroid] y boredpanda.es*

En el ideario femenino, los celos no parecen limitarse únicamente al ámbito de la pareja, sino que también pueden afectar a las relaciones entre "mejores amigas" o "amigas íntimas". Los estudios de género han resaltado que la construcción de la amistad femenina se lleva a cabo en pequeños grupos, díadas o tríadas, donde prima la exclusividad, el compromiso y, sobre todo, la lealtad (ver Brooks-Gunn y Matthews, 1979, p. 280; Maltz y Borker, 1982, p. 205).

Pensemos que en este tipo de relaciones se comparten secretos íntimos y, cuando alguna de estas máximas se transgrede, pueden aflorar sentimientos de inseguridad o preocupación que, *a priori*, pueden ser tomados como irracionales o excesivos, como se representa en (9) y (10):

FIGURA 4. Imágenes 9 y 10



(9) **(10)**

Fuente: *tomado de @isomosamigas [Instagram] y @Dopl3r [Facebook].*

Repositorio Universidad

En (9), el texto revela el comportamiento considerado desleal —tener otras amigas— y la actitud enfurecida de la protagonista ante este hecho. En la secuencia de imágenes se observa a un niño que se acerca enfadado para, aparentemente, cerrar la puerta. Los indicios contextualizadores (Gumperz, 1982) y el formato meme nos llevan a inferir, de forma más o menos humorística, que la puerta es un símbolo de esa amistad y que el agravio supone su fin.

La imagen de la amistad celosa también se construye en torno al rencor o resentimiento femenino, afianzando esta característica como propia de la feminidad. En (10), la lectura del texto evoca una entonación desdeñosa o cortante y sugiere la realización enfática de 'amiguita', en un sentido despreciativo. Al igual que en el ejemplo anterior, la resolución desmedida, y más o menos cómica, refleja la viveza del comportamiento femenino estereotipado como irracional o voluble.

Histerismo

Históricamente, la "histeria" se ha considerado una característica exclusiva femenina y, de hecho, su etimología radica en el griego *hysteron* ('útero'). Definido como un "Estado pasajero de excitación nerviosa producido a consecuencia de una situación anómala" (RAE, s.f. Definición 2), actualmente se aplica tanto a mujeres como a hombres, pero la producción de memes revela que se asocia únicamente con la conducta femenina.

Así, se presentan mujeres como la que recogemos en (11), con una apariencia desquiciada o perturbada, de gestualidad expresiva y gritando de rabia o de impotencia; la causa, por lo general, es un comportamiento o comentario realizado por un hombre:

FIGURA 5. Imagen 11



Fuente: *tomado de la revista Clarín [online]*

Repositorio Universidad

Este conocido como "meme de la mujer que grita al gato" moderniza el discurso presente en refranes como "El arañar y el morder son cosas de mujer" o "Ira de mujer, ira de Lucifer" —y todas sus versiones—. De este modo, no solo se plasma el enfrentamiento convulso de la mujer hacia el hombre —encarnado en el gato—, sino también su rabia y vindicación. El gato, de semblante malvado, suele responder de forma mordaz y jocosa a las réplicas de la mujer.

De nuevo, la referencia no es baladí y está cargada de ironía, ya que el meme toma un fotograma del *reality* televisivo *The Real Housewives of Beverly Hills*; paradójicamente, a pesar de su nombre, este programa no trata sobre la vida de las amas de casa, sino sobre el despliegue identitario estereotipado de las mujeres de clase alta norteamericanas, como actrices, modelos, diseñadoras o empresarias. En él se refleja, además, una vertiente social androcéntrica, ya que estas mujeres son valoradas tanto por su apariencia física, como por su vínculo con los hombres (padres, maridos, etc.), reforzando el canon de la feminidad y proyectándolo en clases socioeconómicas inferiores.

Afectividad

Como ya mencionamos con anterioridad, algunos estudios sobre lengua, género y sexualidad han sostenido que, como consecuencia de procesos de socialización diferentes, hombres y mujeres aprenden estilos de comunicación específicos de género, que conllevan el despliegue de distintas estrategias a la hora de mostrar afectividad. Para las mujeres esto resulta bastante sencillo, pues pronto aprenden la importancia de la comunicación y la conexión con los demás (Maltz y Borker, 1982, pp. 205-206; Coates, 1997); los hombres, sin embargo, tienden a evitar los sentimentalismos —tomados como una debilidad— y mantienen la expresión afectiva a raya, quitándole importancia o bromeando (véase Tannen, 1991 [1990]; Coates, 2003).

Ambos estilos estereotipados son representados con bastante éxito en el meme siguiente (ver Figura 5). En las dos primeras viñetas de (12) se presenta el despliegue de apoyo característico del discurso femenino. La mujer expone una percepción negativa de sí misma en busca de empatía, sororidad y aprobación ("Estoy gorda"), que de hecho obtiene ("No amiguis, estás divina").

La interpretación masculina de estas necesidades afectivas puede llegar a considerar la primera intervención como un caso de falsa modestia o fingimiento emocional; así, se reforzaría la concepción de las mujeres como mentirosas o manipuladoras, que se recoge en refranes como "El llanto de la mujer no es de creer" o "De cojera de perro y mal de mujer no hay que creer".

Repositorio Universidad

FIGURA 6. Imagen 12



Fuente: *tomado de @Zelda Latino [Facebook]*

En las viñetas inferiores de (12) se expone la misma situación desde la perspectiva masculina. En esta ocasión, la propia depreciación es vista por otro hombre como una oportunidad para burlarse ("Conozco a 5 gordos y tú eres 4 de ellos"). Irónicamente, el humor funciona como una estrategia a través de la cual se refuerzan los lazos afectivos entre los hombres; aunque, dependiendo del contexto, esto podría interpretase también como una estrategia para lucirse o promocionarse a expensas de los demás.

Delicadeza

Una última cualidad plasmada en los memes recopilados es la delicadeza femenina. Como sucedía con la debilidad, en este caso las representaciones se centran en penalizar su ausencia como una transgresión de la feminidad hegemónica o normativa, que actúa tanto a nivel comportamental como físico. Esto puede observarse en (13) y (14), con la representación física masculinizada de las mujeres 'rudas':

Repositorio Universidad

FIGURA 7. Imágenes 13 y 14



(13)



(14)

Fuente: *tomado de @muychistositos [Verbub], y @Mas Musica Guatemala [Facebook]*

Esta representación física masculina esconde una doble significación; por un lado, y de forma obvia, supone una crítica a los cuerpos femeninos no normativos (por ejemplo, a los de las mujeres musculadas), representadas aquí por Arnold Schwarzenegger; y, por otro, podría funcionar como una alegoría del intelecto o comportamiento masculinos, encarnados en el personaje de Gandalf. El referente femenino se mantiene a través del pelo largo de ambos personajes, así como la vestimenta del segundo, de color rosa y con una estampa de Hello Kitty.

Si en el caso de la debilidad señalábamos la creación de memes por parte de mujeres sobre sí mismas, con finalidad humorística, ahora debemos señalar que el humor también se crea, como sátira, desde la perspectiva masculina. Así puede deducirse del caso (13), que representa la percepción estereotipada que tiene un hombre ante la caracterización de una mujer como "ruda", ofreciendo una imagen limitada y restrictiva de lo que significa ser mujer y de las consecuencias de desafiar el aparato ideológico de género.

No obstante, también pueden encontrarse memes transgresores, pues precisamente desafían, al menos en parte, este aparato ideológico, como se muestra en (15) y (16):

Repositorio Universidad

FIGURA 8. Imágenes 15 y 16



(15) **(16)**

Fuente: *tomado de @ycnanglez [Pinterest] y UTSA Libraries and Museum*

En estos casos las viñetas muestran a mujeres que responden, de forma no canónica, ante la demanda de ajustarse al estereotipo de la feminidad. La réplica o desafío se basa en un comportamiento gestual no estereotipado, como hacer la peineta o hacer una mueca de fastidio al poner los ojos en blanco. Observemos que en (15) se recurre a la figura de otra princesa Disney y que este hecho refuerza el poder ilocutivo del mensaje por sorpresivo o inesperado (ya que estos personajes suelen encarnar una cualidad como la que se desafía).

CONCLUSIONES

Los estereotipos de género todavía persisten en nuestra sociedad, aunque sus representaciones han evolucionado, se han adaptado a nuevos soportes y su alcance social es mayor. Anteriormente, los mandatos sobre la feminidad y la masculinidad se propagaban en obras como *La perfecta casada*, citada en la introducción, de Fray Luis de León (1583) y, también, a través de refranes y dichos populares, como los mencionados en el análisis; cinco siglos después, su contenido parece no haber mutado y la mayoría se adaptan a los recursos que ofrecen internet o las redes sociales, como las *stories* o los memes.

Estos últimos, muy populares entre los jóvenes, construyen un relato contextualizado e interpretativo, que sin duda ejercerá una influencia importante en la percepción de sí mismos y de los demás, en sus formas de actuar y en la configuración de sus identidades; esto pasa, especialmente, en el caso de las mujeres, que son evaluadas en función de la presencia o ausencia de cualidades

Repositorio Universidad

consideradas como prototípicas de la feminidad, incluso cayendo en paradojas conversacionales como el *double-blind*.

Los memes analizados se centran, por lo general, en criticar irónicamente la falta de debilidad, timidez o delicadeza de las mujeres a través de representaciones masculinizadas de estas. Sin embargo, también construyen un relato negativo de la emocionalidad esencialista, cuya malinterpretación puede resultar en estereotipos como que las mujeres son mentirosas, exageradas, hipócritas o frívolas.

En ambos casos, la sátira se realiza en clave humorística, típica de este formato, e incluso se hace a expensas de uno mismo con la finalidad de crear entretenimiento; un objetivo hasta ahora considerado propio del discurso masculino. Se intuye, pues, la posibilidad de que el anonimato de internet pueda favorecer la exploración de recursos estilísticos y de géneros discursivos hasta ahora limitados por los estereotipos.

A este respecto, se abre la puerta a nuevas líneas de investigación sobre los memes, centradas en los estereotipos de los hombres y la masculinidad, en las imágenes transgresoras o en las identidades discursivas de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña Ferreira, V. (2009). *Género y discurso. Las mujeres y los hombres en la interacción conversacional.* Lincom.

Acuña Ferreira, V. (2012). The humorous display of transgressor femininities: 'sharing a laugh' in Spanish/Galician friendly talk among young women. *Sociolinguistic Studies*, *6*(1), 121-147.

Acuña Ferreira, V. (2015). El lenguaje y el lugar de la mujer: sociolingüística feminista y valor social del habla femenina. *Tonos Digital. Revista de estudios filológicos*, *28*. https://digitum.um.es/entities/publication/30d416be-42ec-4928-aaa3-355adad7ceaa

Amar de Borbón, J. (2012). *Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres*. Ulan Press. (Versión Original, 1753).

Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género*. Síntesis.

Brooks-Gunn, J. y Matthews, W. S. (1979). *He & She. How children develop thei sex-role identity*. Prentice Hall.

Cameron, D. (2003). Gender and language ideologies. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 447-467). Blackwell.

Chevalier, M. (1983). *Cuentos folklóricos en la España del Siglo de Oro*. Crítica.

Coates, J. (1996). *Women talk. Conversation between women friends.* Blackwell.

Coates, J. (1997). One-at-a-time: The organization of men's talk. En S. Johnson y U. H. Meinhof (Eds.), *Language and masculinity* (pp. 107-131). Blackwell.

Repositorio Universidad

Coates, J. (2003). *Men talk. Stories in the making of masculinities.* Blackwell.

Ehrlich, S., Meyerhoff, M. y Holmes, J. (Eds.) (2014). *The handbook of language, gender and sexuality, 2nd edition*. Wiley-Blackwell.

Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. Cambridge University Press.

Fishman, P. M. (1983). Interaction: The work women do. En B. Thorne, C. Kramarae y N. Henley (Eds.), *Language, gender and society* (80-101). Newbury House.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Henley, M. N. y Kramarae, C. (1991). Gender, power, and miscommunication. En N. Coupland, H. Giles y J. M. Wiermann (Eds.), *"Miscommunication" and problematic talk* (pp. 18-43). SAGE.

Jenkins, M. M. (1985). What's so funny? Joking among women. En N. Caskey, S. Bremer y B. Moonwomon (Eds.), *Proceedings of the first Berkeley Women and Language conference* (pp. 131-151). University of California.

Maltz, D. y Borker, R. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. En J.J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 196-216). Cambridge University Press.

Lakoff, R. (2004). *Language and woman's place. Text and commentaries*. Edición de Mary Bucholtz. Oxford University Press (Versión Original, 1975).

Lozano Domingo, I. (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Minerva.

Luis de León, fray. (1992). *La perfecta casada*. Edición de Javier San José Lera. Espasa-Calpe (Versión Original, 1583).

Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge University Press.

Motschenbacher, H. (2010). *Language, gender and sexual identity: Poststructuralist perspectives.* John Benjamins.

Motschenbacher, H. (2012). *An interdisciplinary bibliography on language, gender and sexuality (2000–2011).* John Benjamins.

Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. [versión 23.8 en línea]. https://dle.rae.es. Recuperado el 3 de julio de 2025.

Sattel, J. W. (1983). Men, inexpressiveness, and power. En B. Thorne, C. Kramarae y N. Henley (Eds.), *Language, gender and society* (pp. 118-124). Newbury House.

Sherzer, J. (1987). A diversity of voices: Men's and women's speech in ethnographic perspective." En S. Philips, S. Steele, and Ch. Tanz (Eds.), *Language, Gender and Sex in Comparative Perspective* (pp. 95–120). Cambridge University Press.

Sentí Janssen, A. (2018). *'A tomar por el culo'. Análisis interaccional de las identidades conversacionales y de la reorganización de roles en una charla sin monopolizadores del turno.* Lincom.

Repositorio Universidad

Spender, D. (1980). *Man made language*. Routledge & Kegan Paul.

Talbot, M. (2003). Gender stereotypes: Reproduction and challenge. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 468-486). Blackwell.

Tannen, Deborah (1991). *Tú no me entiendes. ¿Por qué es tan difícil el diálogo hombre-mujer?* Javier Vergara. (Versión Original en inglés, 1990).

West, C. (1979). Against our will: Male interruptions of female in cross-sex conversations. En J. Orasanu, M. K. Slater y L. L. Adler (Eds.), *Language, sex and gender: Does 'la difference' make a difference?* New York Academy of Sciences.

West, C. y Zimmerman, D. H. (1977). Women's place in everyday talk: Reflections on parent-child interaction. *Social problems*, *14*, 521-529.

West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, *1*, 125-151.

Repositorio Universidad

15.

SILENCIARSE PARA ENCAJAR: ESTRÉS POR ROL DE GÉNERO FEMENINO, MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA Y AUTO-SILENCIAMIENTO EN MUJERES

Aitana Aguilera-Cortell
Laura Villanueva-Moya
Francisca Expósito Jiménez

Repositorio Universidad

INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances hacia la igualdad, muchas mujeres siguen atrapadas entre la libertad formal y los mandatos de género silenciosos que regulan su forma de ser y relacionarse. Estos mandatos vienen determinados por los roles de género. A lo largo de la historia, la construcción social del género ha determinado roles diferenciados para hombres y mujeres; asignándoles a los hombres un papel más agéntico y a las mujeres un papel orientado fundamentalmente en el cuidado (Eagly y Wood, 2012).

Los roles de género tradicionales, aunque han evolucionado (Eagly et al., 2020; Moya y Moya-Garofano, 2021), siguen teniendo un fuerte impacto en las decisiones, emociones y comportamientos de las personas, especialmente en las mujeres (Carli, 2001). En este contexto, el estrés por rol de género femenino (Feminine Gender Role Stress, FGRS; Gillespie y Eisler, 1992) emerge como un concepto clave para entender cómo las mujeres pueden experimentar malestar psicológico al percibirse inadecuadas o alejadas de las expectativas tradicionales de feminidad prescritas socialmente.

El estrés por rol de género femenino hace referencia al grado de malestar que las mujeres experimentan cuando sienten que no cumplen de forma satisfactoria con los mandatos sociales asociados a su género, por ejemplo, cuando fallan en su rol de cuidadoras. Se ha demostrado que las mujeres que no se

ajustan a estos ideales pueden sentirse fracasadas o culpables, lo que contribuye a un deterioro de su bienestar emocional y psicológico (Gillespie y Eisler, 1992). Pese a ello, no se ha explorado la posibilidad de que este tipo de estrés podría no ser producto únicamente de exigencias externas, sino también de una internalización profunda de ideales culturales sobre lo que significa "ser una buena mujer".

Numerosos estudios han señalado que los estereotipos de género continúan teniendo efectos profundos en la vida cotidiana de las mujeres, afectando no solo sus trayectorias profesionales y académicas (Bekker et al., 2001), sino también sus relaciones interpersonales y su autopercepción (Harrington et al., 2022). Eagly y Wood (2016) argumentaron que los roles de género funcionan como guías prescriptivas: no solo indican lo que es típico en cada género, sino también lo que se espera que cada persona haga para ser socialmente aceptada.

En el caso de las mujeres, estas expectativas están tradicionalmente vinculadas con el cuidado, la empatía y la entrega a las demás personas. Así, esta guía prescriptiva de comportamiento podría estar llevando a las personas, y especialmente a las mujeres, a comportarse y tomar decisiones en base a estos roles tradicionales por el miedo a las consecuencias sociales.

El temor a este coste se puede ver representado en el miedo a la evaluación negativa (Fear of Negative Evaluation, FNE; Watson y Friend, 1969). Este constructo se refiere a la preocupación constante que sienten las personas por ser juzgadas desfavorablemente en interacciones sociales. Las personas con altos niveles de miedo a la evaluación negativa tienden a actuar de manera que minimicen el riesgo de desaprobación, evitando situaciones que puedan generar conflicto o poner en riesgo su imagen social (Watson y Friend, 1969).

Por su parte, en las mujeres, este miedo puede estar intensificado por los mandatos de género, que promueven la complacencia, el cuidado y la sumisión emocional, llegando a cambiar incluso decisiones vitales, como, por ejemplo, inhibiendo sus aspiraciones de ascenso laboral (Boatwright et al., 2003).

En este sentido, el miedo a la evaluación negativa puede ser un mecanismo central a través del cual el estrés por rol de género femenino impacta negativamente en el bienestar de las mujeres. Cuanto más internalizado está el ideal de feminidad tradicional, mayor puede ser el temor por desviarse de él y, por tanto, mayor la preocupación por la evaluación social negativa. Todo ello puede llevar a las mujeres a emplear una estrategia de afrontamiento que ha sido ampliamente estudiada: el auto-silenciamiento (Silencing the Self; Jack y Dill, 1992).

El auto-silenciamiento es una forma de represión emocional y conductual, caracterizada por la inhibición de pensamientos, deseos y necesidades propias con el fin de evitar conflictos, mantener relaciones o preservar una imagen socialmente aceptable. Jack (1991) señala que el auto-silenciamiento es una

Repositorio Universidad

estrategia común entre las mujeres, que puede parecer eficaz a corto plazo para mantener la armonía, pero que a largo plazo genera sentimientos de alienación, baja autoestima, ansiedad y depresión (Jack y Dill, 1992).

En particular, el auto-silenciamiento parece manifestarse a través de cuatro dimensiones: el *cuidado como sacrificio* (poner las necesidades ajenas por encima de las propias), el *yo dividido* (presentar una imagen externa diferente al mundo interior), el *yo externo* (definirse a través de las expectativas de otros), y *el auto-silencio* (suprimir directamente pensamientos y emociones; Jack y Dill, 1992).

Es importante destacar que estas formas de silenciamiento no ocurren en el vacío, sino que están fuertemente influenciadas por el contexto sociocultural y por los mandatos de género imperantes (Jack y Dill, 1992). En sociedades donde aún se espera que las mujeres sean dóciles, agradables y emocionalmente disponibles, el silencio puede convertirse en una herramienta empleada por las mujeres para sobrevivir socialmente. Sin embargo, esta estrategia tiene un elevado coste emocional y psicológico, contribuyendo al deterioro del bienestar mental de las mujeres (Maji y Dixit, 2019).

El Ministerio de Sanidad Español (2018) ha destacado que, aunque las mujeres tienen una mayor esperanza de vida que los hombres, presentan una peor calidad de vida, con mayor prevalencia de enfermedades crónicas y diagnósticos relacionados con la salud mental. Si bien parte de esta desigualdad ha sido abordada desde una perspectiva clínica o biomédica, es fundamental analizar también los factores psicosociales que la explican, pudiendo estar entre ellos el estrés por rol de género femenino, el miedo a la evaluación negativa o el auto-silenciamiento.

Estudiar cómo se comportan de estos factores puede ser crucial para diseñar intervenciones que no solo aborden los síntomas de malestar psicológico en las mujeres, sino que también ataquen las causas estructurales y culturales que perpetúan estas dinámicas.

En última instancia, cuestionar y transformar los mandatos de género restrictivos puede abrir la puerta a formas de vivir más libres, autónomas y saludables para las mujeres. Por ello, el presente trabajo de investigación parte de la necesidad de comprender cómo los mandatos de género internalizados afectan al bienestar emocional de las mujeres, prestando especial atención a los mecanismos intermedios que pueden explicar esta relación.

En concreto, se propone analizar si el miedo a la evaluación negativa media la relación entre el estrés por rol de género femenino y las distintas formas de auto-silenciamiento. La hipótesis principal de este trabajo es que las mujeres que experimentan altos niveles de estrés por rol de género femenino tenderán a presentar mayores niveles de miedo a la evaluación negativa y, como consecuencia, mayores niveles de auto-silenciamiento en todas sus formas.

Repositorio Universidad

Además, se espera que el miedo a la evaluación negativa actúe como mediador entre el estrés por rol de género femenino y las cuatro dimensiones de la escala *Silencing the Self*, especialmente en aquellas dimensiones que implican una supresión activa del yo auténtico para ajustarse a las expectativas sociales.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 218 mujeres españolas, con edades entre 18 y 66 años (M = 34, DT = 14.25). Las participantes accedieron voluntariamente y firmaron un consentimiento informado, se excluyó a aquellas participantes que no cumplían los criterios de inclusión (es decir, ser mayores de 18 años y ser españolas) o que no pasaron correctamente el ítem de *attention check*. Un análisis de potencia a priori ($1 - \beta = 95$ %; $\alpha = .05$; G*Power; Faul et al., 2009) reveló que, para una regresión se necesita un tamaño de muestra de 89 participantes para detectar al menos un tamaño del efecto medio ($f = .15$). La mayoría de las mujeres se identificaron como heterosexual (85%), el 14% como bisexual y el 1% como homosexual. En cuanto al estado civil, el 34% estaban solteras, el 32% en una relación estable, el 28% casadas y el 6% divorciadas.

Diseño y Procedimiento

La investigación se desarrolló a través de un diseño cuantitativo, correlacional de tipo transversal. Las participantes se reclutaron a través de la plataforma Qualtrics mediante un muestreo no probabilístico de bola de nieve. Se les invitó a participar en el estudio a través de anuncios en redes sociales y la lista de difusión de la Universidad de Granada.

En primer lugar, se informó a las participantes acerca del anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Una vez firmaran estar de acuerdo, podían empezar a responder a las medidas y las cuestiones sociodemográficas. No recibieron ningún incentivo económico para participar en este estudio.

Instrumentos y medidas

Los instrumentos que se utilizaron para la realización de este estudio fueron:

- *Estrés de rol de género femenino*. Se utilizó la *Feminine Gender Role Stress Scale* (24 ítems; Gillespie y Eisler, 1992; versión adaptada por Harrington et al., 2022) para evaluar el grado de malestar que experimentan las mujeres cuando se sienten incapaces de cumplir las expectativas de género tra-

Repositorio Universidad

dicionales impuestas socialmente estrés de rol de género femenino. Consta de 24 ítems con una respuesta tipo Likert de 7 puntos (por ejemplo: "Los demás piensan que eres emocionalmente fría"; 1 = Nada estresante a 7 = Totalmente estresante). Esta escala evalúa una puntuación alta que indica niveles más elevados de estrés por el rol de género femenino. Para este estudio la escala mostró una fiabilidad interna (α) de .85.

- *Miedo a la evaluación negativa*. Se utilizó la *Brief Fear of Negative Evaluation Scale* (12 ítems; Watson y Friend, 1969; versión española: Gallego et al., 2007), evalúa la presencia de miedo a la evaluación negativa. Consta de 12 ítems que se evalúan mediante una respuesta tipo Likert de 5 puntos (por ejemplo: "Me preocupa lo que la gente piense de mí, incluso cuando sé que no importa"; 1 = Nada característico de mí a 5 = Totalmente característico de mí). Una puntuación más alta significa una mayor tendencia a tener miedo en situaciones en las que uno puede ser evaluado por los demás. Para este estudio la escala mostró una fiabilidad interna (α) de .83.
- *Auto-silenciamiento*. Se utiliza la *Silencing the Self Scale* (31 items; Jack y Dill, 1992). Evalúa cuatro formas de auto-silenciamiento: cuidado como sacrificio, yo dividido, yo externo y auto-silencio. Consta de 31 ítems (por ejemplo: "Cuidar implica anteponer las necesidades de la otra persona a las mías"; 1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas indican un mayor auto-silenciamiento de la persona en favor de su entorno. Para este estudio las diferentes subescalas mostraron una fiabilidad interna adecuada: Cuidado como sacrificio (α) de .70, yo dividido (α) de .84, yo externo (α) de .79 y auto-silencio (α) de .87.

Análisis de datos

En primer lugar, los estadísticos descriptivos y la fiabilidad de las variables sometidas a estudio se presentan en la Tabla 1. A continuación, se realizó un análisis de correlaciones entre las diferentes variables estudiadas (Tabla 2). Y, finalmente, se ejecutó un estudio de mediación en serie a través de un *path analysis* con 10 000 muestras *bootstrap* con corrección de sesgo e intervalos de confianza del 95%, para analizar las relaciones directas e indirectas entre el estrés de género femenino y las diferentes formas de auto-silenciamiento, mediadas por el miedo a la evaluación negativa (véase la Tabla 3).

El estrés de género se incluyó como variable predictora (X), el miedo a la evaluación negativa (M1) como variable mediadora, y las diferentes subescalas de auto-silenciamiento (Y_1, Y_2, Y_3, Y_4) como variables criterio. Todos los análisis se realizaron con el *software* de RStudio.

Repositorio Universidad

TABLA 1. Estadísticos Descriptivos y Fiabilidad de Estrés por rol de Género Femenino, Miedo a la Evaluación Negativa y Auto-silenciamiento

VARIABLES	N	M (DT)	RANGO POTENCIAL	RANGO OBSERVADO
1. Estrés por rol de género femenino	218	4.71 (0.80)	(1–7)	(2.83–6.91)
2. Miedo a la evaluación negativa	218	3.15 (0.81)	(1–5)	(1.17–5)
3. Cuidado como auto-sacrificio (AS)	218	2.51 (0.55)	(1–5)	(1.44-4.44)
4. Yo dividido (AS)	218	2.41 (0.68)	(1–5)	(1.29-4.71)
5. Yo externo (AS)	218	2.78 (0.89)	(1–5)	(1–5)
6. Auto-silencio (AS)	218	2.48 (0.56)	(1–5)	(1.67-5)

Nota: *AS = Auto-silenciamiento.*

TABLA 2. Correlaciones entre Estrés por rol de Género Femenino, Miedo a la Evaluación Negativa y las Diferentes Subescalas del Auto-silenciamiento

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. FGRS	-	.498***	.158*	.153*	.438***	.174*
2. FNE		-	.268***	.385***	.685***	.293***
3. Cuidado como autosacrificio (AS)			-	.349***	.345***	.496***
4. Yo dividido (AS)				-	.555***	.656***
5. Yo externo (AS)					-	.486***
6. Auto-silencio (AS)						-

Nota: *FGRS = estrés por rol de género femenino, FNE = Miedo a la evaluación negativa. AS = Auto-silenciamiento.*
**p < .05, **p < .01, ***p < .001.*

Repositorio Universidad

RESULTADOS

Estadísticos Descriptivos

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, las participantes presentaron una media de 4.71 (*DT* = .89) en estrés por rol de género femenino, y una media de 3.15 (*DT* = .81) en miedo a la evaluación negativa. En cuanto al auto-silenciamiento, las puntuaciones fueron moderadas en todas las subescalas: cuidado como autosacrificio (*M* = 2.51, *DT* = 0.55), yo dividido (*M* = 2.41, *DT* = .68), yo externo (*M* = 2.78, *DT* = .89) y auto-silencio (*M* = 2.48, *DT* = .56). Observándose medias especialmente altas en el estrés por rol de género femenino y el miedo a la evaluación negativa.

Relación entre las Variables de Interés

Como se puede observar en la Tabla 2, los análisis de correlación revelaron asociaciones positivas estadísticamente significativas entre las tres variables sometidas a estudio, siendo especialmente alta la relación entre el estrés por rol de género femenino y el miedo a la evaluación negativa (r = .50, p < .01),

En lo que respecta a las diferentes formas de auto-silenciamiento y su relación en primer lugar con el estrés por rol de género femenino, se observó una relación especialmente alta con la dimensión del yo externo (r = .44, p < .01).

Por su parte, el miedo a la evaluación negativa se relacionó positivamente con todas las dimensiones del auto-silenciamiento: Cuidado como autosacrificio (r = 0,27, p < 0,05), Yo dividido (r = .39, p < 0,01), Yo externo (r = .69, p < .01), y Auto-silencio (r = .29, p < .05). Destacando como la relación más alta, de nuevo, la estrategia del Yo externo.

El Efecto Indirecto del Estrés por rol de Género Femenino en el Auto-silenciamiento a Través del Miedo a la Evaluación Negativa

A través de un *path analysis* se analizó cómo el miedo a la evaluación negativa mediaba la relación entre el estrés por rol de género femenino y las distintas formas de auto-silenciamiento (véanse Tabla 3 y Figura 1).

En primer lugar, se observó un efecto directo significativo del estrés por rol de género femenino sobre el miedo a la evaluación negativa (β = .498, p < .001). Los efectos directos del estrés por rol de género femenino sobre las subescalas cuidado como sacrificio, yo dividido y auto-silencio no fueron significativos, salvo en el caso del yo externo (β = .129, p = .022).

A su vez, el miedo a la evaluación negativa predijo significativamente todas las subescalas de auto-silenciamiento: Cuidado como autosacrificio (β = .252,

Repositorio Universidad

p = .001), Yo dividido (β = .411, p < .001), Yo externo (β = .621, p < .001), y Auto-silencio (β = .275, p < .001).

Por otro lado, los efectos indirectos del estrés por rol de género femenino sobre las subescalas de auto-silenciamiento a través del miedo a la evaluación negativa fueron todos estadísticamente significativos: Cuidado como autosacrificio (β = .126, p = .002), Yo dividido (β = .205, p < .001), Yo externo (β = .310, p < .001), y Auto-silencio (β = .137, p = .001). En conjunto, los efectos totales también resultaron significativos, cuanto más estrés por rol de género femenino presentaban las mujeres, más miedo a la evaluación negativa y más tendencia a usar estrategias de auto-silenciamiento. Finalmente, el modelo explicó distintos porcentajes de varianza en cada forma de expresión de auto-silenciamiento: 7.3 % para el cuidado como autosacrificio, 15.0 % para el yo dividido, 48.2 % para el yo externo y 8.7 % para el auto-silencio.

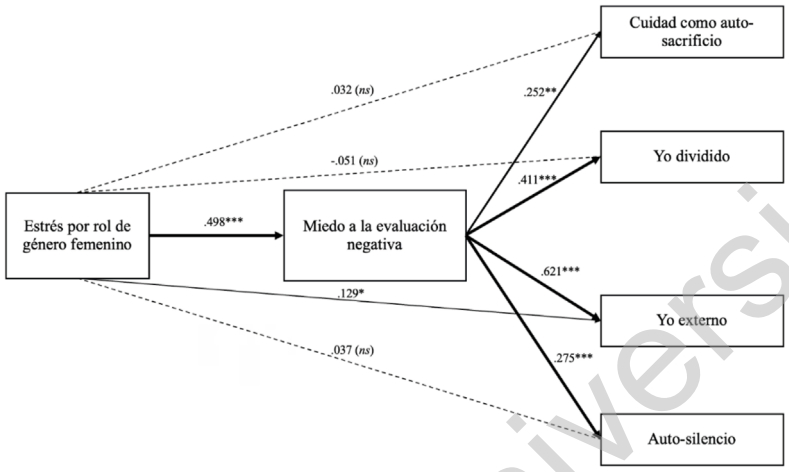
TABLA 3. Efectos Totales, Directos e Indirectos en el Modelo de Estrés por rol de Género Femenino, Miedo a la Evaluación Negativa y las Diferentes Estrategias de Auto-silenciamiento

	VARIABLE PREDICTORA	EFECTO		
		DIRECTO	INDIRECTO	TOTAL
1. Miedo a la evaluación negativa	FGRS	.498***	-	.498***
2. Auto-silencimiento	-	-		-
3. Cuidado como auto-sacrificio (AS)	FGRS	.032 (ns)	.126**	.158*
	FNE	.252**	-	.252**
4. Yo Dividido (AS)	FGRS	-.051 (ns)	.205***	.153*
	FNE	.411***	-	.411***
5. Yo Externo (AS)	FGRS	.129*	.310***	.438***
	FNE	.621***	-	621***
6. Auto-silencio (AS)	FGRS	.037 (ns)	.137**	.174**
	FNE	.275***	-	.275***

Nota: *FGRS = Estrés por rol de género femenino, FNE = Miedo a la evaluación negativa, AS = Auto-silenciamiento; *p <.05, **p <.01 ***p < .001.*

Repositorio Universidad

FIGURA 1. Efecto de Estrés por rol de Género Femenino en las Diferentes Estrategias de Auto-silenciamiento a través del Miedo a la Evaluación Negativa



Nota: *p <.05, **p <.01 ***p < .001.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido profundizar en la comprensión de los mecanismos psicológicos que operan en las mujeres relativas a la relación con el estrés por rol de género femenino, el miedo a la evaluación negativa y las estrategias de auto-silenciamiento que emplean. A partir de los resultados obtenidos, se podría concluir que los mandatos tradicionales de género, a pesar de los avances sociales y legislativos hacia la igualdad formal, siguen ejerciendo una presión considerable sobre las mujeres, afectando no solo su comportamiento y sus decisiones, sino también su vivencia emocional, su identidad y su salud mental.

Esta presión se manifiesta de manera especialmente intensa cuando las mujeres perciben que no cumplen con los ideales normativos de feminidad, lo que genera una sensación de fracaso, culpa o insuficiencia que se traduce en un estrés específico denominado estrés por rol de género femenino (Gillespie y Eisler, 1992). La presencia del estrés por rol de género, lejos de ser anecdótica o marginal, refleja un fenómeno estructural profundamente arraigado en las formas en que las mujeres han sido socializadas y con vigencia hoy día.

Los análisis realizados en este estudio confirman que el estrés por rol de género femenino se encuentra significativamente asociado con el miedo a la

Repositorio Universidad

evaluación negativa (Özsat et al., 2022), lo cual apunta a la existencia de un mecanismo interno de regulación emocional y conductual en las mujeres basado en la anticipación de juicios sociales desfavorables.

Este miedo, más que una simple preocupación interpersonal, representa una forma de control social internalizado, en la que las propias mujeres, de manera más o menos consciente, inhiben o modulan sus expresiones, emociones, deseos y necesidades para evitar sanciones sociales (*backlash* – Brescoll et al., 2018; Burke, 2014), mantener vínculos o preservar una imagen aceptable ante los demás. En este sentido, el miedo a la evaluación negativa podría actuar conectando los mandatos de género con las estrategias de afrontamiento propias del auto-silenciamiento.

Los resultados del modelo propuesto confirman que el miedo a la evaluación negativa media de manera significativa la relación entre el estrés por rol de género femenino y todas las dimensiones del auto-silenciamiento consideradas: el cuidado como sacrificio, el yo dividido, el yo externo y el auto-silencio. Esto sostiene la idea de que muchas mujeres no se silencian por cuestiones superfluas como la timidez, sino porque han aprendido —a menudo a través de las experiencias sociales— que expresar malestar o liderazgo las penaliza socialmente. Es decir, características tradicionalmente asociadas a los hombres pueden tener consecuencias negativas en sus relaciones o en su imagen social (Brescoll et al., 2018; Carli, 2001; Eagly et al., 1992).

Así, el silenciamiento se convierte en una estrategia funcional de adaptación, para encajar dentro de los comportamientos que la sociedad espera de las mujeres (Eagly y Wood, 2016). Sin embargo, este silenciamiento, tiene un elevado coste psicológico, que puede traducirse en alta ansiedad, e incluso síntomas depresivos (Jack y Dill, 1992).

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es la relación entre el estrés por rol de género femenino, el miedo a la evaluación negativa y la dimensión del yo externo del auto-silenciamiento. Esta dimensión, que implica definirse a una misma a partir de las expectativas ajenas (Jack y Dill, 1992), resulta ser la más influida por los factores analizados y la que explica el mayor porcentaje de varianza. Este hecho invita a reflexionar sobre cómo la sociedad y, especialmente, los roles de género no solo imponen normas sobre lo que las mujeres deben hacer, sino también sobre lo cómo deben ser.

Por otro lado, esta investigación pone de manifiesto que el auto-silenciamiento no debe ser interpretado exclusivamente como una variable de la psicología clínica, sino como una respuesta socialmente adaptativa frente a contextos que penalizan la expresión femenina. Así, en las mujeres auto-silenciarse puede ser una estrategia de supervivencia en entornos laborales, familiares o afectivos donde expresarse libremente conlleva el riesgo de ser sancionada.

Repositorio Universidad

De este modo, este trabajo podría tener implicaciones relevantes para el ámbito de la psicología clínica, educativa y social. En el ámbito clínico, resulta esencial que los y las profesionales de la salud mental estén formados en perspectiva de género y sean capaces de reconocer el auto-silenciamiento no como una variable únicamente individual, sino como una consecuencia de roles de género internalizados.

En el ámbito educativo, sería fundamental promover desde edades tempranas una educación que se cuestione los estereotipos y roles de género que empujan a las chicas al cuidado, sacrificio por los otros y a la complacencia. Y en el ámbito social, pese a los avances en la consecución de la igualdad, se hace necesario seguir concienciando acerca de la desigualdad que continúan enfrentando las mujeres en las áreas más privadas de sus vidas.

Asimismo, es necesario reconocer las limitaciones del presente estudio. En primer lugar, su diseño impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables analizadas, por lo que futuros estudios experimentales podrían aportar evidencia más robusta sobre la direccionalidad de los efectos.

En segundo lugar, la muestra, compuesta exclusivamente por mujeres adultas residentes en España, no permite generalizar los resultados a otras poblaciones con características culturales o de identidad de género diferentes. Sería particularmente interesante explorar si personas no binarias, hombres trans o mujeres de otras culturas experimentan formas similares o distintas de estrés por rol de género femenino. Además, la incorporación de otras variables, como la ideología de género o la autoestima, podría enriquecer el modelo propuesto.

En conclusión, este estudio contribuye a conocer más a fondo los procesos internos y relacionales que llevan a muchas mujeres a auto-silenciarse en un intento de encajar en los mandatos de género aún vigentes. Al mostrar que el estrés por no cumplir con las expectativas tradicionales de feminidad se asocia al miedo a ser evaluadas negativamente y, a su vez, a las diversas formas de auto-silenciamiento, se pone de manifiesto la urgencia de seguir concienciando acerca de la desigualdad de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bekker, M. H. J. y Boselie, K. A. H. M. (2002). Gender and stress: Is gender role stress? a re-examination of the relationship between feminine gender role stress and eating disorders. *Stress & Health, 18*(3), 141-149. https://doi.org/10.1002/smi.933.

Brescoll, V. L., Okimoto, T. G., y Vial, A. C. (2018). You've come a long way… maybe: how moral emotions trigger backlash against women leaders. *Journal of Social Issues, 74,* 144-164. https://doi.org/10.1111/josi.12261

Repositorio Universidad

Boatwright, K. J., Egidio, R. K., J. Leafers y S. Vibbert (2003). Psychological Predictors of College Women's Leadership Aspirations. *Women's Leadership Research Team Journal of College Student Development, 44*(5), 653-669. https://doi.org/10.1353/csd.2003.00

Burke, R. J. (2014). Individual, organizational, and societal backlash against women. En R. J. Burke y D. A. Major (Eds.), *Gender in organizations: Are men allies or adversaries to women's career advancement?* (335–362). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781781955703.00024

Carli, L. L. (2001). Gender and social influence. *Journal of Social Issues, 57*(4), 725-741. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00238

Eagly, A. H., Makhijani, M. G., y Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 111*(1), 3-22. https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.3

Eagly, A. H., y Wood, W. (2012). Social role theory. In P. van Lange, A. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories in social psychology* (458- 476). Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781446249222.n49

Eagly, A. H., y Wood, W. (2016). Social role theory of sex differences. In N. Naples, R. C. Hoogland, M. Wickramasinghe, and W. C. A. Wong (Eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender & Sexuality Studies.* Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss183

Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M., y Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-Analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist, 75*(3), 301-315. https://doi.org/10.1037/amp0000494

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., y Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41*(4), 1149-1160. https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149

Gallego, M. J., Botella, C., Quero, S., Baños, R. M., y García, A. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE) en muestra clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 12*(3), 163-176. http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.3.2007.4042

Gillespie, B. L., y Eisler, R. M. (1992). Development of the feminine gender role stress scale: a cognitive-behavioral measure of stress, appraisal, and coping for women. *Behavior Modification, 16(3),* 426-438. http://dx.doi.org/10.1177/01454455920163008

Harrington, A. G., Overall, N. C., y Maxwell, J. A. (2022). Feminine gender role discrepancy strain and women's self-esteem in daily and weekly life: a person x context perspective. *Sex Roles, 87*(1-2), 35-51. https://doi.org/10.1007/s11199-022-01305-1

Jack, D. C. (1991). *Silencing the self, women and depression.* Harvard University Press.

Repositorio Universidad

Jack, D. C., y Dill, D. (1992). The silencing the self-scale: schemas of intimacy associated with depression in women. *Psychology of Women Quarterly, 16*(1), 97-106. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1471-6402.1992.tb00242.x

Maji, S., y Dixit, S. (2019). Self-silencing and women's health: A review. *International Journal of Social Psychiatry, 65*(*1*), 3-13. https://doi.org/10.1177/0020764018814271

Ministerio de Sanidad Español (2018). *Encuesta Nacional de Salud de España 2017*. https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisFcas/encuestaNacional/home.htm

Moya, M. C., y Moya-Garófano, A. (2021). Evolution of gender stereotypes in Spain: From 1985 to 2018. *Psicothema, 23*(1), 53-59. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.328

Özsat, K., Isiktas, S., y Senol, H. (2022). Examining the relationship between gender equality attitudes, gender role stress and fear of being evaluated negatively. *International Journal of Lifelong Education and Leadership, 8*(2), 39-44. http://dx.doi.org/10.25233/ijlel.1160055

Watson, D., y Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting &Clinical Psychology, 33*(4), 448-457. http://dx.doi.org/10.1037/h0027806

Repositorio Universidad

16.

EFICACIA DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA SEGURIDAD Y SALUD OCUPACIONAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Carlos García-Alén Lores
Julia María Crespo Comesaña
Margarita Rosa Pino-Juste

Repositorio Universidad

INTRODUCCIÓN

La Seguridad y Salud Ocupacional se define como una disciplina que promueve el bienestar integral de los trabajadores (WHO, 1995) y es una herramienta clave que mejora la eficiencia productiva y la estabilidad social (ILO, 2023). La Organización Internacional del Trabajo (ILO) reporta anualmente 2,78 millones de muertes y más de 374 millones de accidentes laborales no mortales (ILO, 2019). Además, se estima que el 4 % del PIB mundial se pierde por causas laborales, siendo las enfermedades profesionales responsables del 86 % de las muertes en el trabajo (WHO & ILO, 2021).

En este escenario, la Alfabetización en Salud (Nutbeam y Muscat, 2021) se presenta como herramienta esencial en la prevención de riesgos laborales.

Estudios evidencian que intervenciones educativas adecuadas mejoran significativamente conocimientos y conductas preventivas (Robson et al., 2012; Burke et al., 2006). Tanto la Organización Mundial de la Salud (WHO) como la ILO promueven la inclusión de la alfabetización en salud ocupacional como parte de las políticas de prevención, especialmente en los sectores laborales más vulnerables (Kickbusch et al., 2013; ILO, 2019).

La prevención implica anticipar y controlar peligros dentro de la gestión empresarial, abarcando riesgos físicos, químicos, biológicos, ergonómicos, psicosociales y mecánicos (ILO, 2001).

Mientras que Asia y África concentran las tasas más altas de siniestralidad, Europa muestra avances, aunque con un aumento de los riesgos psicosociales

y trastornos musculoesqueléticos (Lin y Kickbusch, 2017; ILO, 2023). Esto refuerza la necesidad de estrategias integrales adaptadas a cada contexto.

El objetivo de este artículo es analizar el estado actual de las intervenciones educativas en Seguridad y Salud Ocupacional, con especial atención a las estrategias de alfabetización en salud aplicadas al ámbito laboral.

MÉTODO

Esta revisión sistemática responde a un diseño descriptivo retrospectivo según el método PRISMA (Page et al., 2021).

Estrategia de búsqueda

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática de la literatura reciente en las bases de datos Scopus y Web Of Science. El rango de búsqueda se estableció entre los años 2020 y 2024 en ambas bases de datos.

Esta búsqueda se realizó entre los meses de febrero y marzo de 2025 y tenía como propósito encontrar los estudios más recientes relacionados con la alfabetización en salud e intervenciones formativas de salud orientadas al ámbito laboral.

Variables analizadas

Para la extracción y análisis de la información contenida en los estudios seleccionados, se agruparon las variables para analizar en *cuatro categorías* principales, de las cuales salían otras subcategorías distintas:

1. Objeto de estudio.

1.1. Intervenciones educativas para la formación en Seguridad y Salud Ocupacional.
1.2. Alfabetización en salud y comportamientos preventivos.
1.3. Herramientas de innovación tecnológica para la formación en riesgos laborales.

2. Descripción general.

2.1. Año de publicación.
2.2. Revistas de publicación y número de artículos en cada una.
2.3. Autores principales.
2.4. Países y continentes de publicación.

Repositorio Universidad

3. Método de investigación.

3.1. Tipo de metodología.
3.2. Tipo de diseño.
3.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos.
3.4. Características de la muestra.

4. Análisis del contenido.

4.1. Principales contenidos presentes en la literatura.
4.2. Principales resultados obtenidos.Esta estructura permitió organizar la información de forma ordenada y facilitar, así, su posterior análisis.

5. Análisis de datos

El proceso de análisis de los datos se desarrolló en *tres fases*:

1. *Búsqueda e identificación de resultados* en bases de datos aplicando restricciones de año (solo periodo 2020-2024), idioma (solo inglés, portugués o español) y tipo de documento (no revisiones sistemáticas, ni libros, actas de congresos, conferencias…). Se encontraron 428 resultados y se descartaron 170 por ser duplicados.
2. *Criba por título y resumen.* Los artículos resultantes (n=258) fueron volcados en la herramienta de gestión bibliográfica *RefWorks* y se descartaron 149 documentos por no ajustarse a los criterios de selección.
3. *Acceso a texto completo y criba final.* De 109 artículos sometidos a elegibilidad, se descartan 51. El número final de artículos seleccionados para ser incluidos en la revisión es de 58, que fueron sometidos a una lectura en profundidad y a la extracción de los datos relevantes en función de las categorías descritas anteriormente.

RESULTADOS

La información extraída del análisis de los 58 artículos incluidos en esta revisión sistemática se ha organizado conforme a las categorías y subcategorías definidas previamente.

Objeto de estudio

Las investigaciones analizadas fueron agrupadas en tres subcategorías, atendiendo a su enfoque principal: Intervenciones educativas para la formación en Seguridad y Salud Ocupacional; Alfabetización en salud y comportamientos

Repositorio Universidad

preventivos; Herramientas de innovación tecnológica para la formación en riesgos laborales.

Se analizaron: 40 estudios (69,0%) fueron Intervenciones educativas para la formación en Seguridad y Salud Ocupacional, 12 estudios (20,7%) se incluyeron en la subcategoría de Alfabetización en salud y comportamientos preventivos, 6 estudios (10,3%) describían o validaban el uso de herramientas de innovación tecnológica para la formación en riesgos laborales.

Descripción general

De los 58 artículos analizados, 11 fueron publicados en 2020 (19,0%), 10 en 2021 (17,2%), 8 en 2022 (13,8%), 11 en 2023 (19,0%) y 18 en 2024 (31,0%).

Según la distribución de artículos por revista científica, 5 artículos (8,6%) fueron publicados en *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 4 artículos (6,9%) en *Frontiers in Public Health*, 3 artículos (5,2%) en *Medicine*, 2 artículos (3,4%) en *Work*, 2 artículos (3,4%) en *Conrado*, 2 artículos (3,4%) en *Annals of Work Exposures and Health* y 2 artículos (3,4%) en *Safety Science*. El resto de las revistas (n = 38) acogieron 1 artículo cada una (1,7%).

De acuerdo con el número de autores y coautores colaboradores, 2 artículos (3,4%) fueron elaborados por un solo autor, 7 artículos (12,1%) por 2 autores, 13 artículos (22,4%) por 3 autores, y 36 artículos (62,1%) por 4 o más autores.

Según la distribución geográfica, 27 artículos (46,6%) fueron realizados en Asia, 14 artículos (24,1%) en Europa, 12 artículos (20,7%) en América, 4 artículos (6,9%) en África y 1 artículo (1,7%) de Oceanía. Los países más representados fueron Estados Unidos con 9 artículos (15,5%), Irán con 7 artículos (12,1%), seguidos de China, Nigeria y Turquía con 4 artículos cada uno (6,9%), India con 3 artículos (5,2%) y Alemania, Japón, Suecia, Ecuador e Indonesia con 2 artículos cada uno (3,4%). El resto de países (n=17) aportaron 1 solo artículo (1,7%).

Método de investigación

Respecto al tipo de metodología empleada en la investigación, 46 estudios (79,3%) son de tipo cuantitativo, 8 estudios (13,8%) son de tipo cualitativo y 4 estudios (6,9%) son de tipo mixto.

Los tipos de diseño más utilizados fueron el diseño cuasi-experimental (25 estudios, 43,1%), el diseño transversal o descriptivo (12 estudios, 20,7%), ensayos controlados aleatorizados (7 estudios, 12,1%) y el diseño experimental no aleatorizado (6 estudios, 10,3%).

Las técnicas e instrumentos más frecuentes fueron los cuestionarios estandarizados (47 estudios, 81%), entrevistas (6 estudios, 10,3%), dispositivos tec-

Repositorio Universidad

nológicos (5 estudios, 8,6%), observación directa (5 estudios, 8,6%) y pruebas físicas/funcionales (5 estudios, 8,6%).

El tamaño de la muestra empleada en los estudios varía en un rango de entre 4 y 7671 personas. Hay 3 estudios (5,2%) cuyas muestras superan las 1000 personas, 5 estudios (8,6%) con muestras entre 500 y 999 personas, 22 estudios (37,9%) con entre 100 y 499 participantes, 10 estudios (17,2%) con entre 50 y 99 personas, 12 estudios (20,7%) con entre 18 y 49 personas y 4 estudios (6,9%) con menos de 18 participantes. En 2 estudios (3,4%) que, por las características metodológicas de los mismos, no se implementaron en ningún grupo poblacional.

Según el perfil de los participantes, 20 estudios (34,5%) estuvieron dirigidos a estudiantes universitarios y de Formación Profesional (principalmente de las áreas de la Salud y la Ingeniería), 29 estudios (50,0%) a trabajadores en activo de distintos sectores (sanitario, industrial, educativo, agrícola, militar, construcción, manufactura, hostelería y servicios administrativos/financieros), 5 estudios (8,6%) a personal directivo/gerentes (de sectores de la construcción, la manufactura y PYMES), y 4 estudios (6,9%) a profesionales del ámbito educativo (docentes y personal administrativo de educación primaria, secundaria y superior).

Análisis del contenido

Los 58 estudios analizados incluyeron una amplia variedad de contenidos. Se han seleccionado los más frecuentes y se han clasificado en *seis bloques* comunes:

1. *Ergonomía y biomecánica*. La postura correcta, los riesgos biomecánicos y la prevención de trastornos musculoesqueléticos están presentes en 19 estudios (32,8%).
2. *Prevención de riesgos específicos*. La actuación ante riesgos físicos, químicos, biológicos, mecánicos y ambientales se incluyó en 19 artículos (32,8%).
3. *Riesgos psicosociales.* La gestión de estrés laboral y las técnicas de control emocional fueron tratadas en 12 artículos (20,7%).
4. *Herramientas digitales y tecnológicas*. 9 estudios (15,5%) analizaron la efectividad de intervenciones formativas basadas en realidad virtual, plataformas de simulación, aplicaciones de Inteligencia Artificial, gamificación móvil y el uso de redes sociales.
5. *Cultura de seguridad y comportamiento preventivo.* 9 artículos (15,5%) consistían en estudios transversales que analizaron la relación entre el nivel de alfabetización en salud y la capacitación laboral, la calidad de vida y los comportamientos preventivos de los participantes.
6. *Derechos laborales, legislación y normativa*. La normativa vigente en cuanto a derechos y legislación laboral fue abordada en 4 artículos (6,9%).

Repositorio Universidad

Los principales resultados obtenidos por los investigadores se han organizado en función de las *tres categorías* de análisis:

1. Intervenciones educativas para la formación en Seguridad y Salud Ocupacional

Las intervenciones evaluadas consistieron principalmente en formaciones estructuradas (talleres, cursos, programas institucionales) dirigidas a trabajadores, personal sanitario, docentes, estudiantes y mandos intermedios. En términos de efectividad, existen evidencias de mejora en el conocimiento tras la intervención (Fathi et al., 2024; Kazemi et al., 2022; Khapre et al., 2022; Liu y Li, 2022; Mozafaripour et al., 2024; Shoaib et al., 2024; Takebayashi et al., 2024; Valipour et al., 2023), adopción de prácticas preventivas (Shoaib et al., 2024; Mozafaripour et al., 2024; Yiu et al., 2020) y mejoras ergonómicas (Kazemi et al., 2022; Valipour et al., 2023; Ogakwu et al., 2022; Larsen et al., 2024). Estudios de variables psicosociales encontraron mejoras en el bienestar laboral (Dyer et al., 2020; Dyer et al., 2021; Lipponen et al., 2022; Shoaib et al., 2024).

En general, los resultados reflejan una tendencia a resultados positivos, aunque con variabilidad en la magnitud de los efectos según contexto, población y diseño de la intervención.

2. Alfabetización en salud y comportamientos preventivos

La literatura pone de manifiesto la relación significativa entre Alfabetización en Salud y capacidad laboral, comportamientos seguros (Friedrich et al., 2024; Quezada-López et al., 2024; Sedighi et al., 2023), liderazgo en seguridad (Dahl et al., 2022) y variables sociodemográficas, tales como antigüedad laboral y categoría profesional (Torun, 2023; Wang et al., 2023). Resultados más significativos se obtuvieron con formaciones más duraderas (Kazemi et al., 2022; Sevinc y Korkut, 2020) y conductas más complejas requieren de mayor tiempo de exposición a programas de formación (Liu y Li, 2022).

En general, los resultados evidencian que el nivel de alfabetización en salud tiene implicaciones significativas en la prevención de riesgos laborales y el desempeño organizacional, aunque su magnitud y aplicación práctica varía según la población y el entorno.

3. Uso de herramientas de innovación tecnológica para la formación en riesgos laborales

Se obtuvieron resultados positivos en el uso de plataformas virtuales de aprendizaje (Vaquero-Álvarez et al., 2020), aplicaciones móviles de gamificación (Fortuna et al., 2024), realidad virtual para la identificación de riesgos (Czernecka, 2024; Ji et al., 2023; Li et al., 2022), el entrenamiento de posturas

Repositorio Universidad

adecuadas (Akanmu et al., 2020; Czernecka, 2024) y el uso de redes sociales (Kazemi et al., 2022). Aplicaciones de Inteligencia Artificial fueron usadas como herramientas didácticas para el aprendizaje de contenidos de seguridad (AlHakim et al., 2024) y para la identificación de riesgos en el entorno de trabajo (Haminuddin et al., 2024).

DISCUSIÓN

El análisis del objeto de estudio de los artículos incluidos muestra un predominio de intervenciones orientadas a la mejora de la seguridad y salud ocupacional desde una perspectiva formativa. La mayoría de los estudios se centraron en evaluar el impacto de programas educativos, capacitaciones profesionales y herramientas pedagógicas para docentes, estudiantes de Formación Profesional y universitarios. Esta tendencia evidencia el rol del enfoque educativo como estrategia clave para la prevención de riesgos laborales y la promoción de entornos de trabajo seguros (Robson et al., 2012).

Los contenidos abordados en las investigaciones muestran una clara predominancia de temáticas técnicas relacionadas con la ergonomía (Akanmu et al., 2020; Brown et al., 2020; Czernecka, 2024; Fathi et al., 2024; Hasenoehrl et al., 2024; Hosseini et al., 2024; Huỳnh et al., 2023; Kazemi et al., 2022; Khapre et al., 2022; Külekçioğlu y Dilektaşlı, 2024; Kumar y Thangavelu, 2024; Mathew et al., 2024; Mozafaripour et al., 2024; Naithani et al., 2021; Paridokht et al., 2024; Partido y Henderson, 2021; Şenkal et al., 2021 Valipour et al., 2023; Yiu et al., 2020), la prevención de riesgos físicos/químicos/biológicos/ambientales (AlHakim et al., 2024; Bonilla-Montoya et al., 2024; Brown et al., 2020; Czernecka, 2024; Fortuna et al., 2024; Haminuddin et al., 2024; Huỳnh et al., 2023; Ji et al., 2023; Khapre et al., 2022; Lara et al., 2021; Lenkova et al., 2023; Li et al., 2022; Lim et al., 2022; Liu y Li, 2022; Naithani et al., 2021; Şenkal et al., 2021; Shoaib et al., 2024; Vaquero-Álvarez et al., 2020; Vigoroso et al., 2020) y la prevención de riesgos psicosociales (Dyer et al., 2021; Dyer et al., 2020; Ekwueme et al., 2023; Ene et al., 2021; Keus-Van-de-Poll et al., 2020; Lipponen et al., 2022; Mozafaripour et al., 2024; Ogakwu et al., 2023; Ogakwu et al., 2022; Roeser et al., 2021; Tchir y Szafron, 2020; White et al., 2021).

Esta tendencia en los contenidos formativos es coherente con los objetivos de la formación preventiva en entornos laborales de alto riesgo (OSHA, 2016).

La presencia de varios estudios que integran innovación tecnológica en forma de Realidad Virtual (Akanmu et al., 2020; Czernecka, 2024; Haminuddin et al., 2024; Ji et al., 2023; Li et al., 2022; Vaquero-Álvarez et al., 2020), aplicaciones de Inteligencia Artificial (AlHakim *et al.,* 2024), aplicaciones

Reproducido de Universidad

móviles de gamificación (Fortuna et al., 2024) y redes sociales como herramienta didáctica (Kazemi et al., 2022) refleja una tendencia emergente hacia metodologías digitales interactivas que demuestran mejorar la motivación, el realismo de la formación y la identificación de riesgos. Son necesarios más estudios que evalúan la eficacia en comparación con métodos tradicionales y el impacto a largo plazo.

La mayoría de los estudios revisados responden a un diseño cuasi-experimental, que es coherente con las investigaciones basadas en intervenciones formativas, y una metodología cuantitativa, centrada en la medición de resultados fundamentalmente mediante cuestionarios, escalas o pruebas objetivas. Además, la duración de las intervenciones condiciona un mayor éxito de los resultados. Aquellos estudios que incorporaron programas más prolongados o con mayor seguimiento en el tiempo tendieron a mostrar resultados más consistentes. Esto refuerza la necesidad de diseñar formaciones no puntuales, sino integradas en procesos continuos de aprendizaje.

El hecho de que muy pocas revistas incluyan más de 1 artículo publicado, sumado a los pocos autores que se repiten a lo largo de los 58 artículos revisados puede ser un indicio de la dispersión de este campo de conocimiento y de la poca presencia de grupos de investigación consolidados internacionalmente en esta línea de estudio.

La producción científica se concentra geográficamente en países asiáticos, especialmente Irán, China, Turquía e India. Serán necesarios más estudios para determinar si se debe a un aumento de la conciencia institucional por la Salud Ocupacional. Por otro lado, la escasa representación de países africanos y latinoamericanos pone de relieve una brecha significativa en la literatura.

La mayoría de los estudios analizados se centraron en trabajadores en activo y estudiantes universitarios o de Formación Profesional, lo cual es coherente con los objetivos de prevención en el ámbito laboral (EU-OSHA, 2013) y con las recomendaciones internacionales sobre la integración de la Seguridad y Salud Ocupacional en la educación formal (EU-OSHA, 2009). No obstante, la revisión también evidencia una escasa atención a otros colectivos especialmente vulnerables, como trabajadores del sector informal, migrantes, personal subcontratado o autónomos, cuya exposición a riesgos suele ser elevada y su acceso a formación preventiva, limitado.

En cuanto a los principales resultados obtenidos por los estudios revisados, se encontraron mejoras significativas en los niveles de conocimiento, percepción del riesgo y adopción de conductas preventivas tras las intervenciones formativas. Estos efectos fueron observados tanto en trabajadores en activo como en estudiantes de Formación Profesional o universitaria, lo que confirma la eficacia de la educación preventiva en distintos contextos y perfiles, incluidos aspectos tradicionalmente poco estudiados, como el bienestar y la gestión emocional.

Repositorio Universidad

En general, los hallazgos respaldan el valor de las intervenciones formativas en Seguridad y Salud Ocupacional como herramienta eficaz para la mejora de comportamientos y actitudes preventivas. No obstante, la evidencia disponible sigue siendo parcial, y el impacto real de estas intervenciones depende de factores como su diseño, duración, metodología, contexto de aplicación y grado de implicación institucional.

CONCLUSIONES

Este estudio evidencia el valor de las intervenciones formativas dirigidas tanto a trabajadores en activo, como a estudiantes universitarios y de Formación Profesional.

La alfabetización en Seguridad y Salud Ocupacional dirigida a estos colectivos es una herramienta eficaz para mejorar conocimientos y actitudes de cultura preventiva en materia de riesgos laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abe, H. & Nishikido, N. (2023). Effectiveness of a support program for balancing treatment and work in small and medium-sized enterprises promoted by occupational health nurse using a web meeting system: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Occupational Health*, *65*(1), e12407. https://doi.org/10.1002/1348-9585.12407

Akanmu, A. A., Olayiwola, J., Ogunseiju, O., & McFeeters, D. (2020). Cyber-physical postural training system for construction workers. *Automation in construction*, *117*, 103272. https://doi.org/10.1016/j.autcon.2020.103272

AlHakim, V. G., Paiman, N. A., & Rahman, M. H. S. (2024). Genie-on-demand: A custom AI chatbot for enhancing learning performance, self-efficacy, and technology acceptance in occupational health and safety for engineering education. *Comput Appl Eng Educ 32*, e22800. https://doi.org/10.1002/cae.22800

Anwer, S., Li, H., Antwi-Afari, M. F., & Wong, A. Y. L. (2021). Associations between physical or psychosocial risk factors and work-related musculoskeletal disorders in construction workers based on literature in the last 20 years: A systematic review. *International Journal of Industrial Ergonomics*, *83,* 103113. https://doi.org/10.1016/j.ergon.2021.103113

Bonilla-Montoya, A. F., Garate-Aguirre, J. C., & Narváez-Zurita, I. (2024). Efectividad de programas de formación en seguridad laboral respecto a la prevención de accidentes laborales. *Conrado*, *20*(97), 115-129.

Brown, C. E., Shore, E., Van-Dyke, M. V., Scott, J., & Smith, R. (2020). Evaluation of an Occupational Safety and Health Training for Cannabis

Repositorio Universidad

Cultivation Workers. *Annals of work exposures and health*, *64*(7), 765–769. https://doi.org/10.1093/annweh/wxaa026

Burke, M. J., Sarpy, S. A., Smith-Crowe, K., Chan-Serafin, S., Salvador, R. O., & Islam, G. (2006). *Relative effectiveness of worker safety and health training methods*. *American Journal of Public Health, 96*(2), 315–324. https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.059840

Cedstrand, E., Augustsson, H., Alderling, M., Sánchez-Martinez, N., Bodin, T., Nyberg, A., & Johansson, G. (2022). Effects of a co-created occupational health intervention on stress and psychosocial working conditions within the construction industry: A controlled trial. *Front Public Health, 10*, 973890. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.973890

Czernecka, W. (2024). The impact of the use of VR on the effectiveness of training in the field of occupational health and safety and ergonomics-the perspective of Polish enterprises. *Tehnički glasnik*, *18*(2), 304-309. https://doi.org/10.31803/tg-20240427175125

Dahl, Ø., Rundmo, T., & Olsen, E. (2022). The impact of business leaders' formal health and safety training on the establishment of robust occupational safety and health management systems: three studies based on data from labour inspections. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(3), 1269. https://doi.org/10.3390/ijerph19031269

Dufour, C., Pană, A.-M., Dumitrel, G.-A., & Neag, N. P. (2021). *Occupational health and safety in higher education: Case-study for the implementation of the knowledge-creating spiral*. Acta Technica Napocensis, Series: Applied Mathematics, Mechanics, and Engineering, 64(Special Issue I), 151–156.

Dyer, N. L., Borden, S., Dusek, J. A., & Khalsa, S. B. S. (2020). A pragmatic controlled trial of a brief yoga and mindfulness-based program for psychological and occupational health in education professionals. *Complementary Therapies in Medicine*, *52*, 102470. https://doi.org/10.1016/j.ctim.2020.102470

Dyer, N. L., Borden, S., Dusek, J. A., & Khalsa, S. B. S. (2021). A 3-day residential yoga-based program improves education professionals' psychological and occupational health in a single arm trial. *Explore*, *17*(6), 513-520. https://doi.org/10.1016/j.explore.2020.08.018

Ekwueme, H. U., Ede, M. O., Eze, E. C., Mezieobi, D. I., Aroh, P. N., Oneli, J. O., Nweke, P. O., & Enyi, C. (2023). Impact of occupational health coaching on irrational career beliefs and workplace deviant behaviors among school employees: Implications for Educational administrative policy. *Medicine*, *102*(22), e33685. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000033685

Ene, C. U., Ugwuanyi, C. S., Ejimonye, J. C., Ani, M. I., Eneogu, N. D., Ikeh, F. E., Eya, N. M., Oguguo, B. C., Ibenegbu, Q. O., Odionye, N., Monday, S., Nji, I. M., Kalu, I. A., Eze, B. A., Ugwu, F. C., & Nwachukwu, V. N. (2021). Effects of rational emotive occupational health coaching on work stress among academic staff of science and social science education in Nigerian

Repositorio Universidad

universities: A randomised trial evaluation. *Medicine 100*(34), e26963. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000026963

EU-OSHA (EU-Occupational Safety and Health Administration). (2009). *OSH in the school curriculum: Requirements and activities in the EU*. European Agency for Safety and Health at Work.

EU-OSHA (EU-Occupational Safety and Health Administration). (2013). *Priorities for occupational safety and health research in Europe: 2013–2020.* European Agency for Safety and Health at Work.

Fathi, N., Afshar, M. T., Khajehnasiri, F., Askari, A., Hosseinpour, R., Sepehr, P., Sahlabadi, A. S., Eshaghzadeh, M., Arbabi, Y. H., & Poursadeghiyan, M. (2024). Implementation and evaluation of the impact of virtual workshops of voluntary educational assistance among occupational health and safety students: Case study, Ardabil, Iran. *Journal of Education and Health Promotion*, *13*(1), 393. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1536_23

Fortuna, A., Prasetya, F., Samala, A. D., Andriani, W., Rawas, S., Ramadhan, A. S., Chai, H., Compagno, M., Abbasinia, S., & Nabawi, R. A. (2024). Enhancing occupational health and safety education: A mobile gamification approach in machining workshops. *International Journal of Information and Education Technology*, *14*(9), 1227-1238. https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.9.2152

Friedrich, J., Rupp, M., Feng, Y. S., & Sudeck, G. (2024) Occupational health literacy and work ability: a moderation analysis including interpersonal and organizational factors in healthy organizations. *Front Public Health*, *12*, 1243138. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1243138

Griggio, A. P., Silva, J. A. M. D., Rossit, R. A. S., Mieiro, D. B., Miranda, F. M. D., & Mininel, V. A. (2020). Analysis of an interprofessional education activity in the occupational health field. *Revista latino-americana de enfermagem*, *28*, e3247. https://doi.org/10.1590/1518-8345.3228.3247

Haminuddin, N., Saad, M., & Sahrir, M. S. (2024). Digital transformation in occupational safety education: formulating components of Virtual Reality in TVET hospitality programs by using T-Pack theory. *Planning Malaysia. Journal of the Malaysian Institute of Planners*, *22*(6), 183-195. https://doi.org/10.21837/pm.v22i34.1622

Hasenoehrl, T., Steiner, M., Ebenberger, F., Kull, P., Sternik, J., Reissig, L., Jordakieva, G., & Crevenna, R. (2024). "Back Health 24/7/365"—A novel, comprehensive "One Size Fits All" workplace health promotion intervention for occupational back health among hospital employees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(6), 772. https://doi.org/10.3390/ijerph21060772

Hosseini, Z., Ziapour, A., Rahimi, S. F., Dalake, F., & Yıldırım, M. (2024). The effect of educational intervention through sending emails on improving physical posture in female computer users of Eastern Iran: a quasi-experiment study. *Frontiers in Digital Health*, *6*, 1427693. https://doi.org/10.3389/fdgth.2024.1427693

Repositorio Universidad

Huỳnh, T. B., Nguyễn, D. T., Vũ, N., Robinson, L., Trần, E., Nguyễn, N., Carroll-Scott, A., & Burstyn, I. (2023). A participatory approach to designing and implementing an occupational health intervention for the nail salon community in the Greater Philadelphia region. *Annals of work exposures and health*, *67*(8), 938–951. https://doi.org/10.1093/annweh/wxad044

ILO (International Labour Organization) (2001). Guidelines on occupational safety and health management systems: ILO-OSH 2001. ILO

ILO (International Labour Organization) (2019). *Safety and health at the heart of the future of work: Building on 100 Years of Experience*. ILO. https://doi.org/10.54394/SNCP1637

ILO (International Labour Organization). (2023). *World employment and social outlook; Trends 2023*. ILO. https://doi.org/10.54394/SNCP1637

Ji, Z., Wang, Y., Zhang, Y., Gao, Y., Cao, Y., & Yang, S. H. (2023). Integrating diminished quality of life with virtual reality for occupational health and safety training. *Safety science*, *158*, 105999. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2022.105999

Kazemi, S. S., Tavafian, S. S., Hiller, C. E., Hidarnia, A., & Montazeri, A. (2022). Promoting behavior-related low back health in nurses by in-person and social media interventions in the workplace. *BMC Nurs*, *21*, 271. https://doi.org/10.1186/s12912-022-01045-3

Keus-Van-de-Poll, M. K., Nybergh, L., Lornudd, C., Hagberg, J., Bodin, L., Kwak, L., Jensen, I., Lohela-Karlsson, M., Torgén, M., & Bergstrom, G. (2020). Preventing sickness absence among employees with common mental disorders or stress-related symptoms at work: a cluster randomised controlled trial of a problem-solving-based intervention conducted by the Occupational Health Services. *Occup Environ Med*, *77*, 454-461. http://dx.doi.org/10.1136/oemed-2019-106353

Khapre, M., Agarwal, S., Dhingra, V., Singh, V., Kathrotia, R., Goyal, B., Goyal, T., Gupta, P. K., Rao, S., & Yadav, R. (2022). Comprehensive structured training on occupational health hazards and vaccination: a novel initiative toward employee safety. *J Family Med Prim Care*, *11*(7), 3746–53. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_2333_21

Kickbusch, I., Pelikan, J. M., Apfel, F. & Tsouros, A. D. (2013). *Health literacy: the solid facts*. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/326432v

Külekçioğlu, S. & Dilektaşlı, E. (2024). The role of ergonomics training and posture exercises in surgeons' musculoskeletal system disorders. *Turkish Journal of Surgery*, *40*(3), 204-211. https://doi.org/10.47717/turkjsurg.2024.6413

Kumar, G. P. & Thangavelu, R. B. (2024). Postural analysis and ergonomic intervention of unorganized workers in indian construction sectors. *Work*, *79*(4), 1653-1664. https://doi.org/10.3233/WOR-220557

Lara, M., Díaz-Fuentes, C., Calderón, J., Geschwind, S., Tarver, M., & Han, B. (2021). Pilot of a community health worker video intervention for immigrant day laborers at occupational health risk. *Front Public Health, 9*, 662439. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.662439

Reproducido por la Universidad

Larsen, A. K., Thygesen, L. C., Stilling, M. N., Rasmussen, C. N., Osborne, R. H., & Jørgensen, M. B. (2024). An occupational health literacy intervention in nursing homes improved organizational health literacy–a quasi-experimental stepped wedge cluster trial. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *66*(11), e558-e566. https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000003211

Lenkova, R., Pajonkova, F., & Vasilisinova, V. (2023). Effect of postural training on the correction of spinal vertebrogenic disorders in women. *Journal of Physical Education and Sport*, *23*(10), 2642-2651. https://doi.org/10.7752/jpes.2023.10302

Li, C. H. J., Liang, V., Chow, Y. T. H., Ng, H. Y., & Li, S. P. (2022). A mixed reality-based platform towards human-cyber-physical systems with IoT wearable device for occupational safety and health training. *Applied Sciences*, *12*(23), 12009. https://doi.org/10.3390/app122312009

Lim, S. M., Chan, H. C., Santosa, A., Quek, S. C., Liu, E. H. C., & Somani, J. (2022). Role of occupational health services in planning and implementing of staff COVID-19 vaccination clinic: a tertiary hospital experience in Singapore. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(21), 14217. https://doi.org/10.3390/ijerph192114217

Lin, V., & Kickbusch, I. (2017). *Progressing the Sustainable Development Goals through Health in All Policies: Case studies from around the world.*WHO.

Lipponen, M., Hallikainen, V., Kilpeläinen, P. (2022). Effects of nature-based intervention in occupational health care on stress – a Finnish pilot study comparing stress evaluation methods. *J Multidiscip Healthc*, *15*, 577-593. https://doi.org/10.2147/JMDH.S353168

Liu, X. & Li, X. (2022). Exploring the formation mechanism of unsafe construction behavior and testing efficient occupational health and safety (OHS) programs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(4), 2090. https://doi.org/10.3390/ijerph19042090

Mathew, M., Doppalapudi, R., & Ravi, J. (2024). A quantitative study on the impact of educational modules on the awareness of postural ergonomics among the dental clinical trainees of Jouf University: A North Saudi Arabian Cohort. *Heliyon, 10*(1), e24090. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24090

Mozafaripour, E., Shirvani, H., Alikhani, S., Bayattork, M., Yaghoubitajani, Z., & Andersen, L. L. (2024). The effect of a suspension training on physical fitness, lower extremity biomechanical factors, and occupational health in Navy personnel: a randomized controlled trial. *Sci Rep, 14*, 11192. doi.org/10.1038/s41598-024-61933-3

Naithani, M., Khapre, M., Kathrotia, R., Gupta, P. K., Dhingra, V. K. & Rao, S. (2021). Evaluation of sensitization program on occupational health hazards for nursing and allied health care workers in a tertiary health care setting. *Front Public Health, 9,* 669179. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.669179

Repositorio Universidad

Nutbeam, D. & Muscat, D. M. (2021). Health promotion glossary 2021. *Health Promotion International, 36(6)*, 1578-1598. https://doi.org/10.1093/heapro/daaa157

Ogakwu, N. V., Ede, M. O., Amaeze, F. E., Manafa, I., Okeke, F. C., Omeke, F., Amadi, K., Ede, A. O., & Ekesionye, N. E. (2022). Occupational health intervention for work–life balance and burnout management among teachers in rural communities. *Journal of Community Psychology*, *50*, 2923–2937. https://doi.org/10.1002/jcop.22806

Ogakwu, N. V., Ede, M. O., Manafa, I., Ede, K. R., Omeke, F., Agu, P. U., Nwosu, N., Onah, S. O., Oneli, J. O., & Okereke, G. K. O. (2023). Occupational health coaching for job stress management among technical college teachers: implications for educational administrators. *Medicine*, *102*(1), e32463. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000032463

OSHA (Occupational Safety and Health Administration). (2016). *Recommended practices for safety and health programs*. Occupational Safety and Health Administration.

Paridokht, F., Mahmoodi, M. H., Fazli, B., & Ansari, H. (2024). Comparing lecture and e-mail training for ergonomic posture correction in office workers. *Health Scope*, *13*(4), e150472. https://doi.org/10.5812/healthscope-150472

Partido, B. B. & Henderson, R. (2021). Impact of ergonomic training on posture utilizing photography and self-assessments among dental hygiene students and practitioners. *The Journal of Dental Hygiene*, *95*(3), 33-41.

Quezada-López, G. P., Quinde-Alvear, A. G., Manzano-Merchán, F. O., & Mariño-Andrade, H. G. (2024). Occupational health and safety training: accident risk reduction in the transportation sector. *Conrado*, *20*(97), 282-292.

Robson, L., Stephenson, C., Schulte, P., Amick, B., Chan, S., Bielecky, A., Wang, A., Heidotting, T., Irvin, E., Eggerth, D., Peters, R., Clarke, J., Cullen, K., Boldt, L., Rotunda, C., Grubb, P. (2010). *A systematic review of the effectiveness of training & education for the protection of workers*. Institute for Work & Health.

Robson, L. S., Stephenson, C. M., Schulte, P. A., Amick, B. C. III, Irvin, E. L., Eggerth, D. E., Chan, S., Bielecky, A. R., Wang, A. M., Heidotting, T. L., Peters, R. H., Clarke, J. A., Cullen, K. L., Rotunda, C. J., & Grubb, P. L. (2012). A systematic review of the effectiveness of occupational health and safety training. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 38*(3), 193–208. https://doi.org/10.5271/sjweh.3259

Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P., Pinela, C., Robbeloth, J., Saxton, E., Weiss, E., Cullen, M., & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *114*(2), 408–425. https://doi.org/10.1037/edu0000675

Repositorio Universidad

Sedighi, S. N., Rafieipour, A., & Sabet, M. (2023). Investigating the relationship Between Occupational Health Literacy and Safety Behavior of Mining Industry Employees with the Mediating Role of Health. *Iran Occupational Health*, *19*(2), 457-471. http://ioh.iums.ac.ir/article-1-3369-en.html

Şenkal, O., Kanık, R., Sezgin, M. E., & Şenkal, Ö. A. (2021). Occupational health and safety education at inclusive vocational schools in Turkey. *SAGE Open*, *11*(4). https://doi.org/10.1177/21582440211067239

Sevinc, S. C. & Korkut, S. (2020). Relationship of occupational health and safety training with health literacy among employees working in the various lines of business. *Univ Med, 23*(4), 102-109. https://doi.org/10.24875/rmu.21000041

Shoaib, D. M., Ahmed, T., Tabassum, K. F., Hasan, M., Sharior, F., Rahman, M., Farah, M., Rahman, M. A., Ahmed, A., Tidwell, J. B., & Alam, M. (2024) Evaluation of occupational health and safety intervention for the waste and sanitation workers in Bangladesh during COVID-19. *International Journal of Hygiene and Environmental Health, 255,* 114288. https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2023.114288

Stankova, G., Tzacheva, N., & Hristova, L. (2021). Occupational health and safety training – a snapshot of employees' level of knowledge. *J of IMAB*, *27*(3), 3905–3910. https://doi.org/10.5272/jimab.2021273.3905

Takebayashi, M., Kaneda, Y., Ouchi, M., Sensui, T., Yasaka, K., Namba, M., Takebayashi, K., Shibutani, H., & Koyama, T. (2024). Enhancing interest in smoking cessation programs with nudge-incorporated flyers: A randomized controlled trial among occupational health staff and workers in Japan. *Cureus*, *16*(7), e64756. https://doi.org/10.7759/cureus.64756

Tchir, D. R., Szafron, M. L. (2020). Occupational health needs and predicted well-being in office workers undergoing web-based health promotion training: cross-sectional study. *J Med Internet Res, 22*(5), e14093. https://doi.org/10.2196/14093

Torun, S.D. (2023). Occupational Health Literacy Level and Related Factors in Casting Factory Workers. *Medical Journal of Bakirkoy*, *19*(2), 229-235. https://doi.org/10.4274/BMJ.galenos.2023.2023.4-6

Valipour, F., Mirzahosseini, S. A. H., Saffari, M., Jafari, E., Lin, C. Y., Al Zaben, F., & Koenig, H. G. (2023). Health education using the theory of planned behavior to modify ergonomic posture in hospital computer users: a randomized controlled trial. *Int Arch Occup Environ Health*, *96*, 167-178. https://doi.org/10.1007/s00420-022-01882-4

Vaquero-Álvarez, E., Cubero-Atienza, A., Martínez-Jiménez, M. P., Vaquero-Abellán, M., Redel-Macías, M. D., & Aparicio-Martínez, P. (2020). Occupational safety and health training for undergraduates nursing students: a Spanish pilot. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(22), 8381. https://doi.org/10.3390/ijerph17228381

Vigoroso, L., Caffaro, F., & Cavallo, E. (2020). Occupational safety and visual communication: User-centred design of safety training material

Repositorio Universidad

for migrant farmworkers in Italy. *Safety science*, *121,* 562-572. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.10.029

Wang, J., Mo, C., Sheng, Q., Huang, Y., Lin, D., Liang, Y., & Zhang, N. (2023). Association of length of service and job category with occupational health literacy of port employees in Shenzhen, China. *BMC Public Health, 23*, 1223. https://doi.org/10.1186/s12889-023-15769-7

White, C. H., Meier, N., Swint, C. (2021). The implementation of a stress management program for health care workers through a rural occupational health clinic. *Workplace Health & Safety*, *69*(4), 161-167. https://doi.org/10.1177/2165079920982406

World Health Organization (WHO). (1995). *Global strategy on occupational health for all: The way to health at work.* WHO

Wongwarissara, P., Padchasuwan, N., & Laohasiriwong, W. (2020). Occupational health and safety problems, health literacy, mental health and quality of life among public work division workers in the Northeast of Thailand - A cross-sectional study, *J Clin of Diagn Res, 14*(11), 12-16. https://doi.org/10.7860/JCDR/2020/45850/14216

WHO & ILO (World Health Organization & International Labour Organization) (2021). WHO/ILO joint estimates of the workrelated burden of disease and injury, 2000–2016: Global monitoring report. WHO/ILO

Yiu, X. Y., Maguire, A., Johnson, M., Wåhlin, C., & Johnston, V. (2020). A 10-week exercise intervention can improve work posture but not neck/shoulder symptoms in dental health students: A pilot cohort study. *Work*, *67*(1), 239-249. https://doi.org/10.3233/WOR-203269

Repositorio Universidad

17.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD Y GÉNERO

Andrea Morales-Garzón
Ana Álvarez-Muelas
Óscar Cervilla
Gracia M. Sánchez-Pérez

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha pasado en pocos años de ser un tema propio de laboratorios de investigación y de la industria tecnológica a convertirse en una herramienta del día a día de la mayor parte de la población. Hoy en día, interactuar con sistemas basados en IA forma parte de la vida diaria de la población general: desde asistentes virtuales y traductores hasta su uso como una herramienta más en entornos laborales, y también en entornos educativos. Esta integración, así como la facilidad de acceso a estas herramientas, ha hecho que estas herramientas se consoliden como un recurso más con el que convivir, al punto de llegar también a las aulas y convertirse en un apoyo en la enseñanza, la investigación y la comunicación académica (de Lázaro y Duart, 2023).

El carácter de uso general de estas herramientas, así como todas las posibilidades que ofrece, abre un campo lleno de oportunidades, pero también de nuevos interrogantes e inquietudes. Esto es especialmente relevante en el contexto educativo, como es la educación sexual, en la que no se encuentra una formación formal y reglada, lo que puede conllevar consecuencias negativas como la reproducción de sesgos y normas basadas en estereotipos de género y mitos con respecto a la salud sexual. La educación sexual es una herramienta esencial para promover la salud sexual (Montero, 2011), definida como un estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad, más allá de la ausencia de enfermedad, disfunción o incapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2006).

Repositorio Universidad

De este modo, la IA se presenta al mismo tiempo como una aliada y como un desafío. Comprender cómo se integra en estos espacios resulta clave no solo para aprovechar sus beneficios, sino también para identificar riesgos y diseñar estrategias para un uso adecuado (Morales-Garzón et al, 2023). En este trabajo se plantea un estudio doble, centrado en dos objetivos que se detallan a continuación.

Estudio 1: Analizar el uso de herramientas de IA en educación sexual

Atendiendo a su potencial desde una perspectiva de género y a la vez identificando las deficiencias en su precisión. En este punto, se diseñarán casos de uso relevantes sobre sexualidad y se realizará un estudio sobre las respuestas obtenidas, así como el comportamiento de modelos de IA cuando se utilizan sobre tareas directamente enfocadas en esta área.

Estudio 2: Proponer nuevas técnicas de IA para detectar líneas de acción educativa

A través de la detección automática de patrones en textos en línea sobre sexualidad y la exploración de su aplicabilidad en contextos docentes. En este segundo objetivo, exploramos cómo los/as docentes se pueden beneficiar de las herramientas existentes para la detección de temáticas de interés, así como para la identificación de aspectos a profundizar desde el punto de vista de la educación sexual y de género.

A partir de los hallazgos encontrados, se llevará a cabo una dinámica docente en la que se presentarán los resultados de ambos estudios, con el fin de visibilizar los sesgos y las posibles consecuencias del uso no supervisado de la IA, así como demostrar cómo, a través de entornos educativos, es posible fomentar el pensamiento crítico y otras habilidades que contribuyan a una gestión más responsable de estas herramientas.

MÉTODO

Dado que ambos estudios comparten el mismo diseño metodológico, a continuación, se presenta primero la descripción general del método, seguida de la exposición diferenciada de los resultados de cada estudio.

Participantes

Se basó en el análisis de comentarios publicados por usuarios/as de la plataforma Reddit. Específicamente, se utilizaron comentarios en comunidades

Repositorio Universidad

vinculadas a la Psicología que abordaran temáticas de sexualidad. Los participantes fueron, por tanto, los/as usuarios/as que publicaron dichos comentarios. Todos los datos se recopilaron de forma anónima y se eliminaron las posibles variables identificativas, garantizando la confidencialidad y anonimización completa de la información. Todos los comentarios se obtuvieron filtrando por el idioma inglés, por razones de disponibilidad de una mayor cantidad de comentarios reportados.

Diseño y procedimiento

Se adoptó un diseño exploratorio y descriptivo, orientado a identificar patrones discursivos en torno a la sexualidad con perspectiva de género en interacciones digitales. Para ello, se recopilaron comentarios de publicaciones en comunidades de Psicología en Reddit, dividiendo el corpus en función de si hacían referencia a hombres, a mujeres o a ambos de manera simultánea.

El análisis se realizó mediante técnicas de procesamiento de lenguaje natural (PLN), que permitieron automatizar la detección de vocabulario relevante, extraer patrones recurrentes y agrupar las principales temáticas abordadas en los textos. El procedimiento se organizó en *cinco etapas*:

1. Selección de posts de los que obtener los comentarios de usuarios/as.
2. Selección de vocabulario para identificar textos relacionados con hombres y mujeres.
3. Análisis exploratorio de los datos.
4. Detección automática de temáticas principales mediante algoritmos de IA.
5. Análisis e interpretación de los resultados.

Instrumentos y medidas

Para la detección automática de temáticas se empleó el modelo *BERTopic (*Grootendorst, 2022), que genera representaciones semánticas de los textos y agrupa los comentarios en tópicos coherentes. Este procedimiento permitió identificar palabras clave y núcleos discursivos dentro del corpus analizado. Como medida complementaria, se generó una matriz de similitud entre los tópicos identificados, que permitió observar el grado de proximidad semántica entre ellos.

De este modo, se obtuvo no solo una clasificación de temas aislados, sino también una visión de sus interrelaciones dentro del discurso digital sobre sexualidad. Se utilizó el lenguaje de programación Python para la automatización de las tareas, así como utilidades de la librería Regex (funcionalidades

Repositorio Universidad

de expresiones regulares para filtrar texto), y Matplotlib (funcionalidades para representación gráfica), y modelos de IA para la clasificación de emociones (Barbieri et al, 2020).

Análisis de datos

El análisis de datos combinó enfoques cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis exploratorio descriptivo de las frecuencias y distribuciones léxicas, incluyendo visualizaciones como nubes de palabras. Posteriormente, se aplicaron técnicas de modelado temático con BERTopic y se evaluó la coherencia y similitud de los tópicos generados.

Finalmente, se interpretaron los resultados, con el fin de identificar patrones discursivos, posibles sesgos y su potencial utilidad para el diseño de líneas de acción educativa en el ámbito de la sexualidad, en relación con el género. En la etapa de análisis, se realizó la división de dos estudios diferentes sobre la base de la metodología escogida, detallados a continuación.

RESULTADOS

Estudio 1: Herramientas de IA para la educación sexual. Estudio exploratorio sobre datos de redes sociales en línea.

Con el objetivo de comprender qué contenidos sobre sexualidad circulan en internet y cómo estos pueden reflejar estereotipos de género, se realizó un análisis exploratorio de los comentarios recopilados. Este ejercicio permite observar no solo la frecuencia de ciertos términos, sino también la manera en que los discursos sobre sexualidad se configuran en función del género mencionado.

En este marco, se generaron visualizaciones independientes para los comentarios referidos a hombres y a mujeres, véase Figuras 1 y 2, respectivamente. El resultado evidencia que el contenido varía de manera significativa entre ambos grupos. En los comentarios asociados a hombres destacan palabras de carácter más general y conceptual, vinculadas a la percepción social de la sexualidad y a nociones como pareja, deseo o comportamiento.

En cambio, los comentarios relacionados con mujeres muestran una mayor concentración en aspectos fisiológicos y experienciales, como el orgasmo, las hormonas o prácticas sexuales específicas, así como en referencias a estudios e investigaciones. Estas diferencias no solo ilustran la forma en que el género estructura el discurso en línea, sino que además ponen de relieve la importancia de considerar la perspectiva de género en el análisis de datos sobre sexualidad.

Repositorio Universidad

A partir de este punto, se hace necesario reflexionar sobre cómo estas dinámicas pueden dar lugar a sesgos en los propios datos y, por extensión, en los modelos de IA que los utilizan.

FIGURA 1. Nube de palabras de comentarios que hacen referencia al hombre



FIGURA 2. Nube de palabras de comentarios que hacen referencia a la mujer



La Figura 3 muestra la distribución de las valoraciones asociadas a comentarios extraídos de la plataforma, diferenciándose por género expresado en el texto. Cada comentario recibe una puntuación asignada por los usuarios, la cual puede ser positiva (+1) o negativa (–1), lo que permite aproximarse a la percepción general expresada en torno a este tipo de contenidos. Los resultados de esta figura reflejan una asimetría en la distribución de las valoraciones según el género al que se refieren.

En el caso de los comentarios asociados a mujeres (línea y barras en color naranja), se observa una mayor concentración en torno a puntuaciones próximas a cero, lo que indica una tendencia hacia evaluaciones más homogéneas y, en términos generales, menos extremas.

Repositorio Universidad

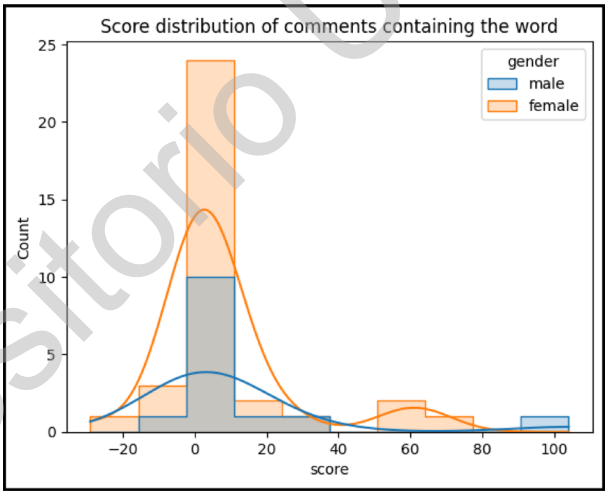
Por el contrario, los comentarios vinculados a hombres (línea y barras en color azul) presentan una distribución más dispersa, con valores que se extienden hacia los extremos positivos y negativos, lo que sugiere una polarización más marcada en este tipo de mensajes.

Asimismo, se aprecia que la densidad de puntuaciones negativas es más elevada en los comentarios femeninos, aunque con menor variabilidad que en el caso masculino.

En contraste, los comentarios masculinos presentan una cola más alargada hacia valores positivos, lo que indica que, si bien reciben menos valoraciones en volumen, estas tienden a acumularse en puntuaciones más extremas.

En conjunto, este análisis evidencia la existencia de patrones diferenciales de recepción y valoración según género, lo que pone de relieve la necesidad de incorporar una perspectiva crítica al estudio de los sesgos en la interacción social en línea. Estas diferencias no solo reflejan dinámicas de percepción diferenciadas, sino que también pueden tener implicaciones relevantes en la construcción de narrativas y en la reproducción de estereotipos dentro de los espacios digitales.

FIGURA 3. Distribución de las valoraciones de los comentarios por género



Como complemento al análisis de distribución de valoraciones y diferencias de género, se realizaron pruebas con modelos de análisis de emociones de última generación. Por simplicidad metodológica, se decidió centrar la exploración en la detección automática de emociones presentes en los comentarios.

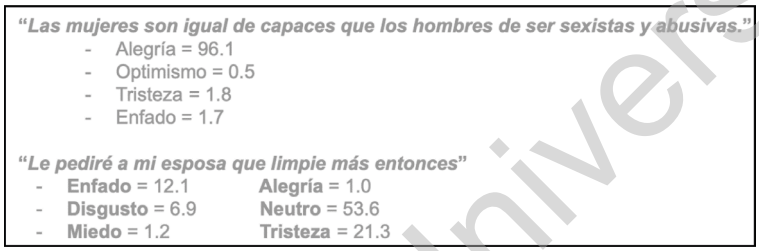
Para ello, se aplicaron modelos del estado del arte entrenados en clasificación emocional, capaces de asignar probabilidades a categorías como alegría, tristeza, enfado o neutralidad. Los resultados obtenidos muestran que, si bien

Repositorio Universidad

los modelos son capaces de asignar etiquetas emocionales a los textos, persisten limitaciones importantes en la interpretación contextual.

Algunos ejemplos significativos se muestran en la Figura 4. Por ejemplo, en frases con contenido sexista o discriminatorio, los modelos tienden a clasificarlas como alegres o neutras, subestimando la carga negativa implícita. Este comportamiento del modelo refleja el amplio margen de mejora de los modelos actuales a la hora de capturar la complejidad semántica y social de los discursos vinculados a género y sexualidad.

FIGURA 4. Análisis de sentimientos: ejemplos representativos



En conjunto, este análisis evidencia la existencia de patrones diferenciales de recepción y valoración según género, lo que pone de relieve la necesidad de incorporar una perspectiva crítica al estudio de los sesgos en la interacción social en línea. Estas diferencias no solo reflejan dinámicas de percepción diferenciadas, sino que también pueden tener implicaciones relevantes en la construcción de narrativas y en la reproducción de estereotipos dentro de los espacios digitales. Si además se consideran otros factores, como la desigualdad en el volumen de comentarios dirigidos a un género frente a otro en ciertas palabras clave, como se refleja en el caso del orgasmo en la Figura 5, emergen interrogantes sobre los posibles sesgos presentes en los datos.

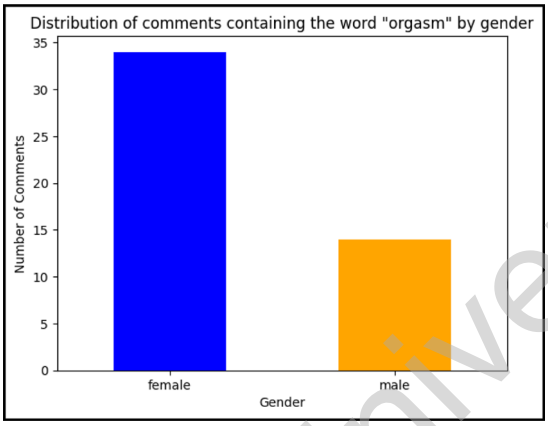
Estos sesgos no son únicamente un reflejo de las interacciones sociales, sino que también pueden trasladarse a otros conjuntos de datos y, en consecuencia, a los modelos de IA que se entrenan con ellos. La falta de medidas adecuadas para la detección y contención de tales sesgos puede dar lugar a sistemas de IA que reproduzcan y amplifiquen desigualdades, ofreciendo respuestas sesgadas que no contribuyen a la igualdad ni a la equidad en los entornos digitales ni educativos.

Por tanto, se hace necesaria una concienciación activa acerca de estas situaciones, tanto a docentes, como alumnos, y población general, de modo que la población usuaria de sistemas de IA sea capaz de reconocer los posibles sesgos y limitaciones que presentan. Desde los entornos docentes, promover un pensamiento crítico en la interacción con estas herramientas resulta fundamental no solo para un uso más informado y responsable, sino también para

Repositorio Universidad

fomentar prácticas que contribuyan a la equidad y reduzcan la reproducción de estereotipos en los entornos digitales, educativos, y sociales.

FIGURA 5. Distribución de comentarios que mencionan "orgasmo" por género



Estudio 2: IA para detectar líneas de acción educativa

El segundo estudio se diseñó con el objetivo de explorar el potencial de la Inteligencia Artificial para identificar líneas de acción educativa a partir del análisis de comentarios en línea sobre sexualidad. A diferencia del primer análisis, que se centraba en la distribución de valoraciones y en las diferencias de género en la percepción de los mensajes, este estudio pone el foco en la detección automática de patrones discursivos y temáticas relevantes que emergen en las interacciones digitales. Este enfoque permite pasar del estudio puramente descriptivo y analítico de los datos para explorar su utilidad práctica en entornos docentes. Al detectar temáticas recurrentes en torno a la sexualidad y al género, se sientan las bases para diseñar intervenciones educativas más ajustadas a las necesidades reales de la población y fundamentadas en evidencia empírica.

Como resultado del estudio de género, para profundizar en la detección de patrones discursivos, se analizan los resultados de aplicar BERTopic al conjunto de comentarios. Este análisis permitió agrupar los textos en tópicos semánticamente coherentes, generados a partir de representaciones contextuales del lenguaje.

Los resultados, representados en la Figura 6, muestran la emergencia de ocho temas principales:

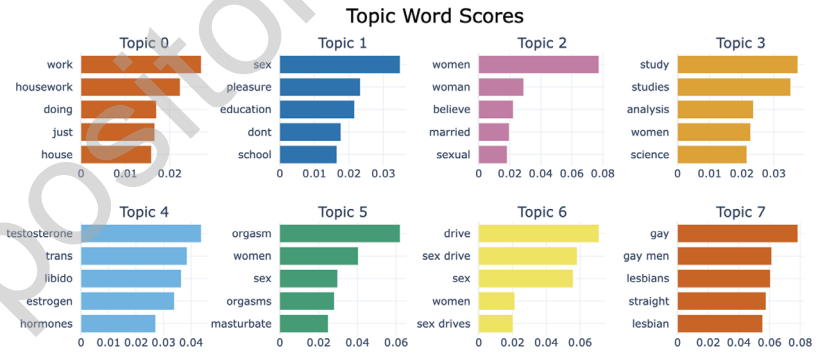
- *Topic 0:* gira en torno al trabajo y las responsabilidades domésticas (*work, housework, doing, house*), lo que sugiere un vínculo entre sexualidad y dinámicas de reparto de tareas.

Repositorio Universidad

- *Topic 1:* agrupa términos relacionados con el placer y la educación sexual (*sex, pleasure, education, school*), reflejando la importancia de la dimensión pedagógica.
- *Topic 2:* se centra en las percepciones sobre las mujeres en el marco de creencias y roles sociales (*women, married, sexual*).
- *Topic 3:* recoge referencias a estudios y análisis científicos (*study, analysis, science, women*), evidenciando la presencia de un discurso académico.
- *Topic 4:* está asociado a aspectos biológicos y hormonales (*testosterone, libido, estrogen, hormones, trans*), con un enfoque en la fisiología y la diversidad de identidades.
- *Topic 5:* aborda de forma directa la experiencia sexual femenina y el orgasmo (*orgasm, women, sex, masturbate*).
- *Topic 6:* se centra en el impulso sexual (*drive, sex drive, women*), mostrando la construcción de narrativas sobre deseo y motivación.
- *Topic 7:* recoge referencias explícitas a orientaciones sexuales (*gay, lesbians, straight*), visibilizando la diversidad sexual como parte del discurso.

En conjunto, este análisis evidencia que los comentarios no se limitan a la mención superficial de hombres y mujeres, sino que se estructuran en núcleos temáticos diferenciados que abarcan desde lo doméstico y lo social hasta lo biológico y lo identitario. Esta segmentación temática permite comprender con mayor profundidad qué contenidos circulan en torno a la sexualidad en línea y ofrece una base sólida para diseñar estrategias educativas adaptadas a las necesidades detectadas.

FIGURA 6. Temáticas detectadas



Los resultados de la matriz de similitud (Figura 7) muestran que algunos tópicos presentan altos niveles de similitud, lo que indica la existencia de áreas discursivas estrechamente relacionadas. Por ejemplo, los temas vinculados al impulso sexual y al deseo (*drive, sex drive, desire*) guardan una alta correlación con aquellos que hacen referencia al **orgasmo y la experiencia sexual femenina*.

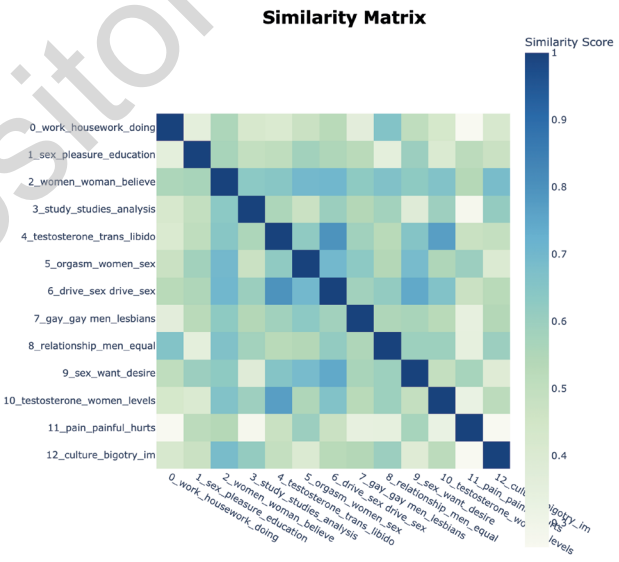
Repositorio Universidad

De manera similar, los tópicos centrados en hormonas y fisiología (*testosterone, estrogen, libido*) aparecen próximos a discusiones sobre **diferencias de género y niveles hormonales*. En contraste, otros grupos aparecen más diferenciados, como el relacionado con trabajo y tareas domésticas, o el que aborda cuestiones de cultura y discriminación (*culture, bigotry*), lo que refleja la diversidad de perspectivas presentes en los comentarios. Esta matriz no solo confirma la coherencia interna de los tópicos extraídos, sino que también aporta una visión más rica de las interconexiones entre temáticas sociales, biológicas y culturales en el discurso sobre sexualidad.

En este sentido, la herramienta permite detectar tanto núcleos temáticos centrales como áreas periféricas, lo que resulta útil para identificar posibles líneas de acción educativa basadas en cómo se articulan y se relacionan estas conversaciones en línea. Estos resultados representan una oportunidad muy valiosa que ofrece la IA para el ámbito educativo, ya que permiten a los y las docentes identificar de manera precisa las temáticas que más circulan en torno a la sexualidad en entornos digitales y comprender cómo se relacionan entre sí. Herramientas como esta se pueden usar para apoyar el diseño de acciones pedagógicas focalizadas en la sexualidad, que aborden vacíos detectados, discursos problemáticos, y que a su vez refuercen el pensamiento crítico frente a la información que se comparte en línea.

De este modo, estas herramientas no solo funcionan como un mecanismo de análisis para los investigadores, sino que dotan al profesorado de instrumentos concretos para guiar procesos de enseñanza contextualizados, actualizados, inclusivos y sensibles a las dinámicas de género y diversidad sexual.

FIGURA 7. Matriz de similitud



Repositorio Universidad

CONCLUSIONES

Se ha llevado a cabo un análisis inteligente del comportamiento de la población respecto a temas de sexualidad, evidenciando que las redes sociales constituyen una fuente valiosa de información sobre los asuntos que resultan relevantes para la población en esta área. Los análisis reflejan que en los contenidos sobre sexualidad en internet pueden observarse diferencias en base al género. Asimismo, se observa que las interacciones en esta plataforma, Reddit —que se trata de una comunidad social donde usuarios/as publican y comparten su opinión— reflejan diferencias según las temáticas tratadas en torno al género.

Estos resultados subrayan la necesidad de incluir en programas de educación sexual en promoción a la salud sexual un enfoque de pensamiento crítico acerca del uso de estas herramientas de IA con el fin de reflexionar sobre posibles sesgos en base al género en la información obtenida. También, se propone la inclusión, en programas educativos de educación sexual, habilidades de análisis para identificar estereotipos, desigualdades y posibles distorsiones en la información que podemos encontrar en el entorno digital.

Esta información puede ser utilizada para extraer temáticas de interés que luego puedan incorporarse en el aula y servir como base para debates y reflexiones educativas que promocionen la importancia de contrastar la información en base a la evidencia científica. Por tanto, desde este trabajo se subraya la integración en la educación sexual de la alfabetización digital que permite un uso responsable de las nuevas tecnologías (como es el uso de la IA), promoviendo debates informados y contribuyendo a la construcción de entornos digitales y educativos libres de sesgos y en consonancia con una perspectiva de género.

Se concluye que las herramientas basadas en Inteligencia Artificial presentan un alto potencial para la detección de temas de discusión significativos en la enseñanza de la sexualidad. Sin embargo, su uso debe ser supervisado, dado que pueden existir inexactitudes, errores terminológicos o falta de rigor en la información generada. Por ello, es fundamental promover en el alumnado competencias de pensamiento crítico y análisis reflexivo, de manera que puedan evaluar de forma consciente y responsable la información obtenida a través de estas tecnologías.

Financiación

Este proyecto cuenta con el apoyo del departamento de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades de la Junta de Andalucía, a través de dos contratos PREDOC_00289 y PREDOC_00298 para personal investigador en formación por los agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento.

Repositorio Universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbieri, F., Camacho-Collados, J., Neves, L., & Espinosa-Anke, L. (2020). TweetEval: Unified benchmark and comparative evaluation for tweet classification. *arXiv preprintarXiv:2010.12421*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2010.12421

de Lázaro, G. R. y Duart, J. M. (2023). You Can Handle, You Can Teach It: SystematicReview on the Use of Extended Reality and Artificial Intelligence Technologies forOnline Higher Education. *Sustainability*, *15*(4), 1-23.

Grootendorst, M. (2022). BERTopic: Neural topic modeling with a class-based TF-IDF procedure. *arXiv preprint arXiv:2203.05794*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.05794

Kumar, R. S., Das, R. C., Prabhu, H. R. A., Bhat, P. S., Prakash, J., Seema, P. y Basannar, D. R. (2013). Interaction of media, sexual activity and academic achievement in adolescents. *Medical Journal Armed Forces India, 69*(2), 138-143. https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2012.09.001

Ma, X., Xu, P., Wang, Z., Nallapati, R. y Xiang, B. (2019). *Domain adaptation with BERT-based domain classification and data selection*. In Proceedings of the 2nd Workshop on Deep Learning Approaches for Low-Resource NLP (DeepLo 2019) (pp. 76–83).

Montero, A. (2011). Educación sexual: Un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista Médica de Chile, 139*(10), 1249-1252. https://doi.org/10.4067/S0034-98872011001000015

Morales-Garzón, A., Sánchez-Pérez, G. M., Sierra, J. C., & Martín-Bautista, M. J. (2023). The promise of query answering systems in sexuality studies: Current state, challenges and limitations. In H. L. Larsen, M. J. Martin-Bautista, M. D. Ruiz, T. Andreasen, G. Bordogna, & G. de Tré (Eds.), *Flexible query answering systems* (pp. 39-49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42935-4_4

Organización Mundial de la Salud (2006). *Salud Sexual.*

Repositorio Universidad

18.

PROMOVIENDO EL BIENESTAR ENFERMERO DESDE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: UN MARCO TEÓRICO POST-COVID

Segundo Jiménez García
Chaima El Hichou Ahmed
Juan Manuel Romero Lorenzo

Repositorio Universidad

INTRODUCCIÓN

El estrés académico es un fenómeno omnipresente en la vida universitaria: en dosis moderadas favorece el rendimiento, pero cuando se mantiene elevado y sin adecuados mecanismos de desconexión se convierte en un factor de riesgo para la salud física y mental. En el colectivo de estudiantes de enfermería, esa "transición al estrés patológico" se traduce con frecuencia en *burnout* —un estado de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal— que llega a afectar hasta al 45 % de los alumnos en periodos de mayor exigencia clínica (Arian et al., 2023; Efstathiou et al., 2025).

A esta "pandemia silenciosa" de ansiedad y fatiga se superpuso en 2020–21 la crisis global por el SARS-CoV-2, imponiendo confinamientos, limitaciones de movilidad y una sobrecarga emocional derivada de las elevadas tasas de mortalidad y la inestabilidad social. Estudios recientes muestran que, en esos trimestres críticos, los jóvenes no solo experimentaron un empeoramiento de su autopercepción de salud—con aumentos significativos de depresión, trastornos de ansiedad y pensamientos suicidas—sino que también se vio debilitado su principal factor protector: el apoyo social presencial (Racine et al., 2024). Además, revisiones cualitativas revelan que las experiencias de incertidumbre y estrés académico derivadas de los confinamientos afectaron negativamente la salud mental de los futuros profesionales (Ang et al., 2021).

Frente a esta doble crisis, acuñada por algunos autores como *sindemia* (término introducido por Singer y Clair (2003), para describir la interacción sinérgica de dos o más epidemias junto con sus determinantes sociales, y aplicado al COVID-19 como fenómeno que potencia los trastornos de salud mental preexistentes, exacerbando ansiedad, depresión y estrés postraumático (Estelita y Gonçalves, 2021), surge la urgencia de repensar la formación universitaria en enfermería. No basta con intervenciones aisladas, ya que se requiere un marco curricular integrado que, desde el primer curso, desarrolle competencias de autocuidado, resiliencia y liderazgo compasivo.

Esta necesidad contrasta con el enfoque predominante en la literatura, centrado en profesionales en ejercicio, lo que deja un vacío en el conocimiento sobre cómo se construyen estas competencias de autocuidado y resiliencia durante la formación universitaria. Aunque las revisiones de alcance *(scoping reviews)* realizadas en el contexto post-COVID han identificado diversos factores de riesgo y protección en estudiantes de pregrado (Smith et al., 2023), y los análisis integrativos han examinado la evolución de las mediciones de la resiliencia entre los años 2000 y 2022 (Aryuwat et al., 2023), estos estudios no vinculan sus hallazgos con propuestas concretas de transformación curricular.

Los hallazgos recientes ofrecen orientaciones valiosas para el rediseño de planes de estudio que integren competencias de autocuidado y resiliencia desde etapas tempranas de la formación. En esta línea, diversos estudios empíricos confirman que intervenciones como el mindfulness y los programas de apoyo contribuyen a mejorar el bienestar estudiantil (Doumit et al., 2022; Veigh et al., 2021), y que factores como el sentido de pertenencia y el apoyo social median el impacto del estrés clínico (Li et al., 2023; Sharif-Nia et al., 2023).

A partir de estas observaciones, en este trabajo proponemos un marco de transformación curricular articulado en micro-módulos de autocuidado, regulación emocional y seguridad psicológica. Esta propuesta se fundamenta en cinco revisiones sistemáticas, siete estudios empíricos y tres contribuciones teórico-metodológicas recientes. Los objetivos de este estudio son:

- Sintetizar los hallazgos fundamentales sobre bienestar y resiliencia en estudiantes de enfermería.
- Identificar vacíos y buenas prácticas en los currículos actuales.
- Ofrecer un modelo curricular basado en evidencia científica que prepare a los futuros profesionales para sostener su propio bienestar y, con ello, la calidad del cuidado que brindarán.

Repositorio Universidad

MARCO TEÓRICO

Burnout en estudiantes de enfermería

El síndrome de *burnout*, definido como un estado de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach & Leiter, 2016), ha sido ampliamente documentado en profesionales sanitarios. Sin embargo, su incidencia en estudiantes de enfermería ha cobrado especial relevancia tras la COVID-19. Arian et al. (2023) reportan una prevalencia global de *burnout* de hasta el 45 % en este colectivo, con niveles particularmente altos de agotamiento emocional durante los periodos de prácticas clínicas. Este hallazgo se complementa con el metaanálisis de Efstathiou et al. (2025), que señala una correlación significativa entre el estrés académico y los componentes de *burnout* en estudiantes de grado.

Resiliencia como factor protector

La resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar y recuperarse de situaciones de estrés (Connor & Davidson, 2003), actúa como moduladora del impacto del *burnout*. Ang et al. (2021), en su meta-etnografía, identifican narrativas de resiliencia en estudiantes que describen estrategias de afrontamiento tales como la búsqueda de apoyo social y la autorreflexión. De manera similar, la scoping review post-COVID de Smith et al. (2023) subraya que los programas formales de desarrollo de la resiliencia—incluidos talleres y círculos de discusión—disminuyen la sintomatología de estrés y mejoran la percepción de autoeficacia.

Autocuidado y bienestar psicológico

El autocuidado engloba prácticas individuales y colectivas orientadas a mantener la salud física y emocional. Doumit et al. (2022) muestran que los estudiantes que adoptan hábitos de sueño regulares, actividad física moderada y técnicas de gestión del tiempo presentan puntuaciones superiores en bienestar psicológico. Además, *Sharif-Nia et al. (2023)* evidencian que el sentido de pertenencia institucional actúa como un recurso de autocuidado colectivo, reduciendo la intención de abandono de los estudios.

Intervenciones formativas basadas en evidencia

Diversos estudios empíricos han evaluado estrategias para integrar el bienestar en el currículo. Veigh et al. (2021) y Salem et al. (2025) demuestran que las formaciones en mindfulness y regulación emocional mejoran significativamente la autoconciencia y la gestión del estrés ($p < .01$). Por otro lado, Li et

Repositorio Universidad

al. (2023) describen un modelo mediacional en el que la resiliencia intermedia entre el apoyo social y la fatiga por compasión, sugiriendo que los módulos de mentoría y grupos de apoyo pueden reforzar este mecanismo protector.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de fundamentar teóricamente la propuesta curricular presentada, se desarrolló un proceso metodológico compuesto por una revisión narrativa de la literatura reciente, la selección sistemática de artículos y un análisis de co-ocurrencia de palabras clave, centrado en el contexto post-COVID y en el ámbito de la formación en Enfermería.

Revisión narrativa de la literatura en Scopus

Se realizó una revisión narrativa de la literatura exclusivamente en la base de datos Scopus, abarcando el periodo 2020–2025 post-COVID para no influir en las adaptaciones curriculares que tuvieron que acometer para ajustar la docencia durante una época de aislamiento social. La estrategia de búsqueda empleó descriptores en título, resumen y palabras clave relacionados con "nursing students", "burnout", "resilience", "well-being", "curriculum transformation" y sus equivalentes en inglés, unidos mediante operadores Booleanos (cadena de búsqueda: *((TITLE-ABS-KEY (nursing AND students) OR TITLE-ABS-KEY (educational AND nursing) OR TITLE-ABS-KEY (nursing AND education) OR TITLE-ABS-KEY (nursing AND curriculum) OR TITLE-ABS-KEY (nursing AND curricula) AND TITLE-ABS-KEY (nursing AND students AND well-being) OR TITLE-ABS-KEY (nursing AND students AND burnout) AND TITLE-ABS-KEY (resilience AND nursing AND students)))*.

Selección de artículos

De los 74 artículos recuperados en Scopus se han seleccionado 15 artículos (5 revisiones y metaanálisis; 7 estudios empíricos y 3 trabajos teórico-metodológico) todos ellos directamente relacionados con el tema de estudio (bienestar, resiliencia y *burnout* en estudiantes de enfermería post-COVID con vistas a informar la transformación curricular). Para ello solo se han tenido en cuenta trabajos con muestra de estudiantes de enfermería. Las temáticas recogidas han sido: *burnout*, resiliencia, bienestar psicológico, autocuidado y metodologías formativas (p. ej. mindfulness, simulación, Aprendizaje-Servicio). Se han excluido trabajos centrados en profesionales en ejercicio, poblaciones ajenas a pregrado (Véase Tabla 1).

Repositorio Universidad

TABLA 1. Estudios seleccionados

CATEGORÍA	AUTORES (AÑO)	TÍTULO	JUSTIFICACIÓN
Revisiones y síntesis (5)	Arian M. et al. (2023)	The prevalence of burnout syndrome in nursing students: A systematic review and meta-analysis	Sintetiza la prevalencia de *burnout* en estudiantes de enfermería.
	Efstathiou M. et al. (2025)	The prevalence of mental health issues among nursing students: An umbrella review synthesis of meta-analytic evidence	Ofrece una visión global de indicadores de salud mental y metodologías en alumnado de enfermería.
	Ang W. H. D. et al. (2021)	The role of resilience in higher education: A meta-ethnographic analysis of students' experiences	Profundiza en experiencias cualitativas de resiliencia, clave para el marco teórico.
	Smith et al. (2023)	The impact of COVID-19 on stress and resilience in undergraduate nursing students: A Scoping Review	Mapea hallazgos post-COVID sobre estrés y resiliencia en estudiantes sin centrarse en un único país.
	Aryuwat et al. (2022)	An integrative review of resilience among nursing students in the context of nursing education (2000–2022)	Analiza cómo se ha medido la resiliencia y cuáles son sus factores asociados en estudiantes de enfermería.
Estudios empíricos (7)	Shubayr N. y Dailah H. (2025)	Assessment of emotional intelligence, self-efficacy, and perceived stress among nursing students in clinical practice: a cross-sectional study	Relaciona competencias emocionales con niveles de estrés en prácticas clínicas.
	Grande R. A. N. et al. (2021)	Association between perceived resilience and mental well-being of Saudi nursing students during COVID-19 pandemic: a cross-sectional study	Proporciona datos post-pandemia sobre resiliencia y bienestar en contexto cultural diferente.
	Li J.-N. et al. (2023)	Mediating effect of resilience between social support and compassion fatigue among intern nursing and midwifery students during COVID-19: a cross-sectional study	Modelo mediacional centrado en resiliencia y apoyo social, directamente aplicable a tu estudio.
	Zhang L. et al. (2024)	The mediating role of psychological resilience in Chinese nursing students' professional identity and learning burnout	Examina interacción entre identidad profesional, *burnout* y resiliencia.
	Ravi R.K. y Mohamed M.G. (2022)	Well-being among nursing students: Relationship between lifestyle behaviours, sleep quality and resilience	Integra variables de estilo de vida y sueño como predictores de bienestar y resiliencia.
	Sharif-Nia H. et al. (2023)	Bullying behaviors and intention to drop-out among nursing students: the mediation roles of sense of belonging and major satisfaction	Explora el vínculo entre sentido de pertenencia, *burnout* y retención estudiantil.
	Doumit R. et al. (2022)	Health-promoting behaviors and self-efficacy among nursing students in times of uncertainty	Aborda autocuidado y autoeficacia en situaciones de alta presión, útil para diseñar intervenciones formativas.
Teórico-metodológicos (3)	Meyers A. et al. (2024)	Decolonizing approaches for transforming academic culture through authentic expression, community, and belonging	Propone pedagogías innovadoras centradas en comunidad y pertenencia, clave para un currículo transformador.
	Aldrich K.M. y Anthamatten A. (2025)	Transforming Nursing Education: Harnessing the Power of Immersive Technologies and Artificial Intelligence to Promote Self-care and Enhance Learning	Ofrece herramientas tecnológicas y AI para fomentar el autocuidado y mejorar la experiencia de aprendizaje.
	Etchin A.G. et al. (2020)	Toward a System Theory of Stress, Resilience, and Reintegration	Presenta un marco sistémico que articula estrés, resiliencia y reintegración, perfecto para fundamentar tu propuesta curricular.

Fuente: *elaboración propia*

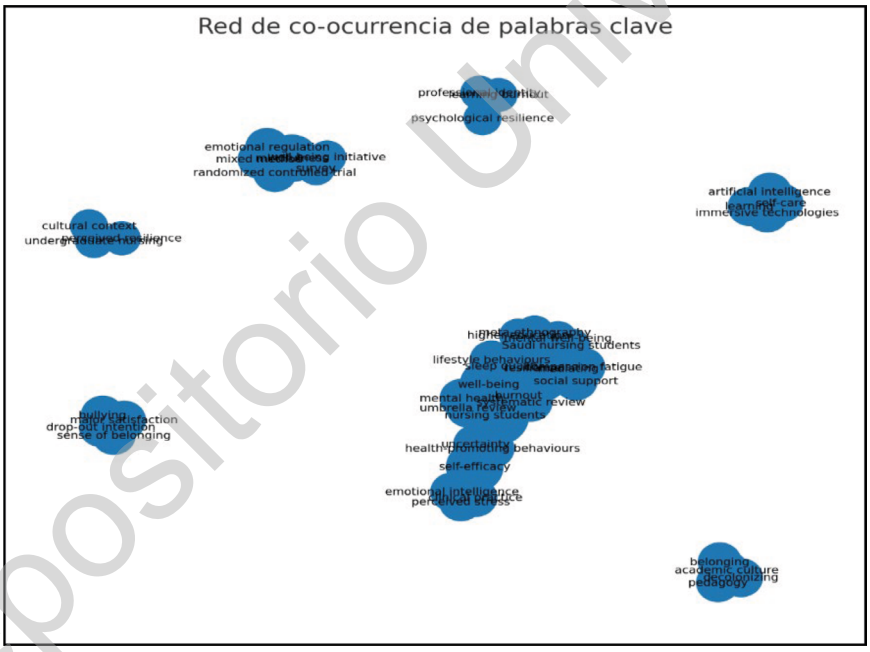
Repositorio Universidad

Análisis de co-ocurrencia de palabras clave

Con el objetivo de identificar patrones temáticos en la literatura revisada, se extrajeron de Scopus las palabras clave de los 15 artículos seleccionados y se construyó una matriz de co-ocurrencia que cuantifica cuántos documentos comparten cada par de términos. A partir de esta matriz, se generó un grafo no dirigido utilizando Python (*pandas* y *NetworkX*), donde los nodos representan las palabras clave y las aristas indican su frecuencia de co-aparición.

Mediante el análisis del grado de cada nodo y la aplicación de un algoritmo de modularidad, se identificaron los términos más centrales y los principales *clusters* temáticos. Finalmente, el resultado se visualizó con *matplotlib*, ajustando el tamaño de los nodos y el grosor de las aristas para resaltar la estructura de agrupamientos (Figura 1).

FIGURA 1. Red de co-ocurrencia de palabras clave



RESULTADOS

El análisis de los 15 artículos seleccionados permite identificar las principales tendencias, vacíos y propuestas innovadoras en la promoción del bienestar, resiliencia y autocuidado en estudiantes de enfermería en el contexto post-COVID.

Repositorio Universidad

Prevalencia de *burnout* y problemas de salud mental

Las revisiones más recientes sitúan la incidencia de *burnout* entre el 45% y el 50% de los estudiantes de enfermería, con síntomas que van desde el agotamiento emocional hasta la despersonalización y la baja realización personal *(Arian et al., 2023; Efstathiou et al., 2025)*. Estudios de tipo scoping y revisiones integrativas confirman que la pandemia ha exacerbado estos problemas, impactando negativamente el rendimiento académico y la salud global de los futuros profesionales (Smith et al., 2023; Aryuwat et al., 2023).

Resiliencia como amortiguador del estrés

La resiliencia se perfila como el principal recurso protector frente a la sobrecarga emocional. Tanto la meta-etnografía de *Ang et al. (2021*) como la revisión integrativa (2022) describen estrategias personales —optimismo, afrontamiento activo, autorregulación emocional— que, combinadas con el apoyo social y el sentido de pertenencia, permiten a los estudiantes mantener su rendimiento incluso en contextos adversos *(Grande et al., 2021; Zhang et al., 2024)*. *Li et al. (2023) proponen un modelo mediacional en el que la resiliencia actúa como variable intermedia entre el apoyo social y la disminución de la fatiga por compasión.*

Autocuidado, bienestar psicológico y variables asociadas

La adopción de hábitos saludables —higiene del sueño, actividad física regular y gestión del tiempo— se asocia con un incremento de la autoeficacia y una disminución de los niveles de ansiedad y estrés *(Doumit et al., 2022; Ravi & Mohamed, 2022)*. Asimismo, el sentido de pertenencia, la satisfacción con la carrera y la percepción de apoyo institucional median los efectos negativos del acoso académico y el estrés clínico, contribuyendo a prevenir la intención de abandono y a fortalecer la resiliencia grupal *(Sharif-Nia et al., 2023; Shubayr & Dailah, 2025)*.

Intervenciones formativas e innovación curricular

Diversas intervenciones breves, como programas de *mindfulness*, talleres de regulación emocional, simulaciones de crisis o proyectos de Aprendizaje-Servicio, han demostrado mejorar la autoconciencia y las habilidades de afrontamiento del alumnado (*Veigh et al., 2021; Salem et al., 2025*).

Repositorio Universidad

En un plano más conceptual, Meyers et al. (2024) proponen enfoques decoloniales y colaborativos orientados a fomentar comunidades de aprendizaje inclusivas, mientras que Aldrich y Anthamatten (2025) abogan por el uso de tecnologías inmersivas e inteligencia artificial para potenciar el autocuidado. Estos elementos se articulan en el marco sistémico propuesto por Etchin et al. (2020), que ofrece una propuesta de integración teórico-metodológica coherente para la transformación curricular.

A partir de los elementos analizados, se propone en la Tabla 2 un modelo curricular estructurado (Modelo BET-C), cuyo objetivo es formar profesionales capaces de mantener su bienestar como base para una práctica clínica compasiva y sostenida en el tiempo.

Vacíos y limitaciones detectados

Aunque existen numerosas iniciativas, se observa una carencia de modelos curriculares integrales que articulen de forma sostenida las competencias de bienestar a lo largo de toda la formación universitaria. La mayoría de las intervenciones son puntuales y extracurriculares, carecen de evaluación longitudinal y presentan una escasa adaptación a contextos culturales diversos, lo que refuerza la necesidad de un marco formativo integrado y sostenible.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA BET-C

La revisión de la literatura y el análisis bibliométrico ponen de manifiesto que el *burnout* y los problemas de salud mental afectan de manera significativa a los estudiantes de Enfermería (*Arian et al., 2023; Racine et al., 2024; Efstathiou et al., 2025)*, especialmente en escenarios de elevada exigencia como los vividos durante la pandemia. Paralelamente, la resiliencia, el autocuidado y el apoyo social emergen como factores decisivos para preservar el bienestar y la motivación académica (*Veigh et al., 2021; Doumit et al., 2022; Smith et al., 2023*). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de superar el enfoque fragmentado de las intervenciones puntuales y adoptar una visión integrada que acompañe al alumnado a lo largo de toda su formación.

Sin embargo, estas buenas prácticas suelen quedar aisladas en talleres o actividades puntuales, sin articularse de manera sostenida a lo largo del currículo de grado. Para cerrar esta brecha proponemos el modelo BET-C (Basado en Evidencia y Transformación Curricular), que organiza las competencias de bienestar en cuatro ejes integrados (Tabla 3):

Repositorio Universidad

TABLA 2. Diseño curricular del Modelo BET-C

MÓDULO (PILAR)	DURACIÓN (H)	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	REFERENCIAS
Módulo 1: Autoconciencia	10	-Describir los propios estados emocionales y fisiológicos. -Identificar al menos 3 desencadenantes personales de estrés.	-Clases magistrales interactivas sobre mindfulness. -Prácticas guiadas de respiración consciente. -Diarios de reflexión estructurada.	-Rúbrica de portafolio reflexivo. -Cuestionario Mindful Attention Awareness Scale pre/post.	Salem et al. (2025); Veigh et al. (2021)
Módulo 2: Resiliencia	12	-Aplicar 2 técnicas de afrontamiento adaptativo ante situaciones simuladas. -Evaluar su nivel de resiliencia con instrumento validado.	-Talleres vivenciales con role-play de crisis. -Análisis de vídeo-casos reales. -Sesiones de coaching grupal.	-CD-RISC (Connor & Davidson) pre/post. -Informe reflexivo de afrontamiento.	Connor & Davidson (2003); Aryuwat et al. (2023)
Módulo 3: Seguridad psicológica	8	-Demostrar comunicación asertiva en equipo. -Aplicar debriefing estructurado tras simulación de error clínico.	-Simulaciones de alta fidelidad con debriefing. -Dinámicas de confianza y feedback 360°. -Foros de discusión.	-Checklist de comportamientos seguros en simulación. -Evaluación 360° entre pares.	Etchin et al. (2019); Doumit et al. (2022)
Módulo 4: Compromiso social	14	-Diseñar un proyecto breve de promoción de salud comunitaria. -Coordinar red de apoyo entre estudiantes.	-Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). -Talleres de ética y responsabilidad social. -Presentaciones grupales.	-Rúbrica de proyecto comunitario (impacto y sostenibilidad). -Evaluación del tutor y autoevaluación.	Li et al. (2023); Zhang et al. (2024)

Fuente: *elaboración propia*

Repositorio Universidad

TABLA 3. Ejes integrados de competencias de bienestar

PILAR	CONTENIDOS CLAVE	METODOLOGÍAS
1. Autoconciencia y cuidado personal	Mindfulness breve, higiene del sueño, hábitos saludables	Microprácticas, portafolios
2. Resiliencia individual y colectiva	Estrategias de afrontamiento, narrativas profesionales	Grupos de reflexión, simulaciones
3. Seguridad psicológica y liderazgo compasivo	Cultura del error, feedback empático	Role-play, análisis de casos
4. Compromiso social y sostenibilidad del cuidado	Aprendizaje-Servicio, proyectos comunitarios	Proyectos colaborativos, rúbricas

Fuente: *elaboración propia*

Frente a esta carencia, el modelo BET-C ofrece una hoja de ruta consistente: cuatro ejes —autoconciencia y cuidado personal; resiliencia individual y colectiva; seguridad psicológica y liderazgo compasivo; compromiso social y sostenibilidad del cuidado— que, implementados como micro-módulos a lo largo de la formación universitaria, asegurarían el desarrollo paulatino y sistemático de las competencias de bienestar.

Este enfoque no solo responde a las recomendaciones de la OMS y el Consejo Internacional de Enfermeras, sino que también se basa en la evidencia empírica recopilada, incorporando cada pilar metodologías activas, criterios de evaluación formativa y espacios de reflexión que facilitan la internalización de hábitos saludables.

En última instancia, apostar por BET-C implica un compromiso institucional con la salud integral de futuros profesionales. Al reducir el riesgo de *burnout* temprano, mejorar la autoeficacia y fortalecer el sentido de pertenencia, no solo se protege al alumnado, sino que se potencia la calidad asistencial que ofrecerán mañana. La transformación curricular, en este sentido, se convierte en un instrumento indispensable para garantizar sistemas sanitarios más sostenibles, resilientes y humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldrich, K. M., & Anthamatten, A. (2025). Transforming Nursing Education: Harnessing the Power of Immersive Technologies and Artificial Intelligence to Promote Self-care and Enhance Learning. *Clinical nurse specialist CNS*, *39*(3), 127–129. https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000901

Repositorio Universidad

Ang, W. H. D., Shorey, S., Hoo, M. X. Y., Chew, H. S. J., & Lau, Y. (2021). The role of resilience in higher education: A meta-ethnographic analysis of students' experiences. *Journal of professional nursing : official journal of the American Association of Colleges of Nursing*, *37*(6), 1092–1109. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.08.010

Arian, M., Jamshidbeigi, A., Kamali, A., Dalir, Z. y Ali-Abadi, T. (2023). Prevalencia del síndrome de burnout en estudiantes de enfermería: Una revisión sistemática y un metaanálisis. *Enseñanza y aprendizaje en enfermería, 18*(4), 512-520. https://doi.org/10.1016/j.teln.2023.04.015

Aryuwat, P., Asp, M., Lövenmark, A., Radabutr, M., & Holmgren, J. (2023). An integrative review of resilience among nursing students in the context of nursing education. *Nursing Open, 10,* 2793–2818. https://doi.org/10.1002/nop2.1559

Cândido, E. L., & Júnior, J. G. (2021). COVID-19 Syndemic, Government, and Impact on Mental Health: A Brazilian Reality. *Frontiers In Psychiatry, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.671449

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The connor-davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Doumit, R., Habre, M., Cattan, R., Kharma, J. A., & Davis, B. (2022). Health-promoting behaviors and self-efficacy among nursing students in times of uncertainty. *Worldviews On Evidence-Based Nursing, 19*(6), 500-507. https://doi.org/10.1111/wvn.12590

Efstathiou, M., Kakaidi, V., Tsitsas, G., Mantzoukas, S., Gouva, M., & Dragioti, E. (2025). The prevalence of mental health issues among nursing students: An umbrella review synthesis of meta-analytic evidence. *International Journal of Nursing Studies, 163*, 104993. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2025.104993

Etchin, A. G., Fonda, J. R., McGlinchey, R. E., & Howard, E. P. (2020). Toward a System Theory of Stress, Resilience, and Reintegration. *Advances In Nursing Science, 43*(1), 75-85. https://doi.org/10.1097/ans.0000000000000277

Grande, R. A. N., Berdida, D. J. E., Villagracia, H. N., Cornejo, L. T. O., Villacorte, L. M., & Borja, M. V. F. (2021). Association Between Perceived Resilience and Mental Well-Being of Saudi Nursing Students During COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Journal Of Holistic Nursing, 39*(4), 314-324. https://doi.org/10.1177/08980101211009063

Li, J., Jiang, X., Zheng, Q., Lin, F., Chen, X., Pan, Y., Zhu, Y., Liu, R., & Huang, L. (2023). Mediating effect of resilience between social support and compassion fatigue among intern nursing and midwifery students during COVID-19: a cross-sectional study. *BMC Nursing, 22*(1). https://doi.org/10.1186/s12912-023-01185-0

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103-111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Repositorio Universidad

Meyers, A., Soto-Díaz, M., Aldridge, J., Rodrigues, S. M., Sanchez, G., & Bounds, D. T. (2024). Decolonizing approaches for transforming academic culture through authentic expression, community, and belonging. *Nursing Outlook, 72*(5), 102229. https://doi.org/10.1016/j.outlook.2024.102229

Mohamed Mohamed Bayoumy, H., & Alsayed, S. (2021). Investigating relationship of perceived learning engagement, motivation, and academic performance among nursing students: A multisite study. *Advances in Medical Education and Practice, 12*, 351-369. https://doi.org/10.2147/AMEP.S272745

Ravi, R. K., & Mohamed, M. G. (2022). Well-being among Nursing Students: Relationship between Lifestyle Behaviours, Sleep Quality and Resilience. *Africa Journal of Nursing and Midwifery*, *24*(3), Article 12619. https://doi.org/10.25159/2520-5293/12619

Salem, G. M. M., Hashimi, W., & El-Ashry, A. M. (2025). Reflective mindfulness and emotional regulation training to enhance nursing students' self-awareness, understanding, and regulation: A mixed method randomized controlled trial. *BMC Nursing, 24*(1), 478. https://doi.org/10.1186/s12912-025-03086-w

Sharif-Nia, H., Marôco, J., Rahmatpour, P., Allen, K. A., Kaveh, O., & Hoseinzadeh, E. (2023). Bullying behaviors and intention to drop-out among nursing students: The mediation roles of sense of belonging and major satisfaction. *BMC Nursing, 22*(1), 1-417. https://doi.org/10.1186/s12912-023-01584-3

Shubayr, N., & Dailah, H. (2025). Assessment of emotional intelligence, self-efficacy, and perceived stress among nursing students in clinical practice: A cross-sectional study. *BMC Nursing, 24*(1), 505-10. https://doi.org/10.1186/s12912-025-03109-6

Singer, M. & Clair, S. (2003). Syndemics and public health: reconceptualizing disease in bio-social context. *Medical Anthropology Quarterly, 17*(4), 423–441. https://doi.org/10.1525/maq.2003.17.4.423

Smith, G. D., Lam, L., Poon, S., Griffiths, S., Cross, W. M., Rahman, M. A., & Watson, R. (2023). The impact of COVID-19 on stress and resilience in undergraduate nursing students: A scoping review. *Nurse Education in Practice, 72,* 103785. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103785

Veigh, C. M., Reid, J., Carswell, C., Ace, L., Walsh, I., Graham-Wisener, L., Rej, S., Potes, A., Atkinson, K., Edginton, T., & Noble, H. (2021). Mindfulness as a well-being initiative for future nurses: A survey with undergraduate nursing students. *BMC Nursing, 20*(1), 253-253. https://doi.org/10.1186/s12912-021-00783-0

Zhang, L., Zhang, Q., Li, S., Li, Y., Wu, G., Chen, Y., & Zhou, Y. (2024). The mediating role of psychological resilience in chinese nursing students' professional identity and learning burnout. *Journal of Korean Academy of Nursing*, *54*(4), 509. https://doi.org/10.4040/jkan.24044

Repositorio Universidad

Esta publicación constituye una muestra de prácticas educativas orientadas a transformar las condiciones de vida en la educación infantil, la universidad y la formación profesional. Tres son los ejes en torno a los que se vertebran los trabajos recogidos: la reducción de la desigualdad, la generación de oportunidades laborales y la atención a los cuidados.

La igualdad se trabaja desde la praxis cotidiana y estructural: en la infancia escolar, en el análisis de las redes sociales, la cultura visual, la socialización de género, los marcos legales de referencia que rigen el tratamiento del género, o la vulnerabilidad de las migrantes. Por otro lado, las posibilidades de empleo se vinculan al desarrollo de competencias, metodologías activas, e identificación de brechas de oportunidad. Por último, salud mental, condiciones laborales, calidad educativa a lo largo del ciclo vital, ponen el foco sobre los cuidados y el bienestar.

Pensado para docentes, investigadores y gestores, la publicación ilustra la capacidad transformadora de la educación desde enfoques metodológicos diversos y propuestas transferibles, con una mirada crítica a la cultura digital y a las políticas públicas.

Xesús A. Lage Picos es sociólogo por la Universidad Complutense y doctor en sociología por la Universidad de Santiago de Compostela. Su trayectoria profesional ha estado vinculada al estudio y la intervención social en ámbitos con problemáticas asociadas a procesos de cambio. Fue docente en la Escuela de Trabajo Social de Compostela, antes de incorporarse a la Universidad de Vigo, donde es profesor titular. Ha participado en proyectos sobre características de la propiedad forestal, sistemas, agentes, y cultura forestal, migraciones, emprendimiento rural femenino, políticas e industrias culturales. Miembro de la Cátedra UNESCO Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad, y tutor de la UNED.

Katia Rolán González es doctora por la Universidade de Vigo (2021) y licenciada en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela (2011). Es profesora en el Área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidade de Vigo e investigadora del Laboratorio de Linguaxe e Cognición. Su actividad investigadora se centra en el estudio del procesamiento lingüístico, la cognición social y la regulación emocional desde una perspectiva psicolingüística y neurolingüística, con especial atención a la pragmática, la comunicación afectiva, la interjección y la reformulación del lenguaje en contextos de conflicto y mediación. Es secretaria de la Cátedra UNESCO en Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad de la Universidade de Vigo.

Alberto Dafonte Gómez es doctor en Comunicación Audiovisual y Publicidad por la Universidade de Vigo (2010) y Máster en Educación y TIC por la Universitat Oberta de Catalunya (2018). Desarrolla su actividad investigadora en el grupo SEPCOM (Investigación en Comunicación para el Servicio Público) y coordina el Grupo de Innovación Docente DIXITAIS de la Universidad de Vigo, donde es profesor titular. Sus líneas de investigación se centran en la comunicación en redes sociales y en los medios digitales, con especial énfasis en el fenómeno de la desinformación y en la alfabetización digital y mediática. Es miembro de la Cátedra UNESCO en Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad de la Universidad de Vigo.

Repositorio Universidad

