

INNOVACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN EL MEDIO RURAL

UN ENFOQUE
MULTIDISCIPLINAR

Editores/as:
Diego Berraquero Rodríguez
Carlos Chavarría Ortiz
Rocío de la Fuente Martín
Jesús Heredia Carroza
Gloria Morales-Pérez
Raquel Muñoz Pradas
Jesús Fernando Pérez Lorenzo

Coordinadores/as:
Gloria Morales-Pérez
Rocío de la Fuente Martín
Carlos Chavarría Ortiz
Diego Berraquero Rodríguez
Jesús Fernando Pérez Lorenzo



Escuela Universitaria de Osuna



INNOVACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN EL MEDIO RURAL

UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR



Escuela Universitaria de Osuna



Editores/as:

Diego Berraquero Rodríguez
Carlos Chavarría Ortiz
Rocío de la Fuente Martín
Jesús Heredia Carroza
Gloria Morales-Pérez
Raquel Muñoz Pradas
Jesús Fernando Pérez Lorenzo

Coordinadores/as:

Gloria Morales-Pérez
Rocío de la Fuente Martín
Carlos Chavarría Ortiz
Diego Berraquero Rodríguez
Jesús Fernando Pérez Lorenzo



El medio rural no es solo paisaje, tradición o memoria: es un espacio vivo, lleno de desafíos y oportunidades, que reclama soluciones innovadoras para garantizar su futuro. En un contexto de revoluciones tecnológicas, estos territorios se revelan como espacios imprescindibles, capaces de nutrir el progreso global desde su identidad y recursos. Frente a un mundo cada vez más urbanizado, el campo enfrenta realidades complejas –despoblación, brechas digitales, envejecimiento demográfico y nuevos paradigmas de ecoagricultura–, pero alberga simultáneamente un potencial transformador inigualable. Esta obra surge precisamente de esa dualidad: de la urgencia por repensar el desarrollo rural desde la sostenibilidad, la tecnología, la educación y la inclusión, sin renunciar a su esencia.

Innovación y Sostenibilidad en el Medio Rural: Un Enfoque Multidisciplinario trasciende el mero compendio teórico para ofrecer una mirada plural y aplicada sobre la revitalización de estos territorios. Cada capítulo constituye una pieza clave en un mosaico que integra perspectivas diversas –psicología, educación, derecho, economía, deporte y tecnología– con un objetivo común: proporcionar respuestas concretas. En estas páginas no solo se diagnostican problemas; se diseñan estrategias, se documentan experiencias exitosas y se debaten políticas de impacto tangible.

Carlos Chavarría y Gloria Morales



WANCEULEN
Editorial

Innovación y sostenibilidad en el Medio Rural: un enfoque multidisciplinar

<https://doi.org/10.59650/UHAE9349>

Editores/as:

Diego Berraquero Rodríguez
Carlos Chavarría Ortiz
Rocío de la Fuente Martín
Jesús Heredia Carroza
Gloria Morales-Pérez
Raquel Muñoz Pradas
Jesús Fernando Pérez Lorenzo

Coordinadores/as:

Gloria Morales-Pérez
Rocío de la Fuente Martín
Carlos Chavarría Ortiz
Diego Berraquero Rodríguez
Jesús Fernando Pérez Lorenzo



©Copyright: Los autores y las autoras

©Copyright: De la presente Edición, Año 2025 WANCEULEN EDITORIAL

Título: INNOVACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN EL MEDIO RURAL: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR

Editores/as: Diego Berraquero Rodríguez, Carlos Chavarría Ortiz,
Rocío de la Fuente Martín, Jesús Heredia Carroza, Gloria Morales-Pérez,
Raquel Muñoz Pradas, Jesús Fernando Pérez Lorenzo

Coordinadores/as: Gloria Morales-Pérez, Rocío de la Fuente Martín,
Carlos Chavarría Ortiz, Diego Berraquero Rodríguez, Jesús Fernando Pérez Lorenzo

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Sello Editorial: WANCEULEN EDUCACIÓN

ISBN (Papel): 979-13-87710-30-9

ISBN (Ebook): 979-13-87710-31-6

Depósito Legal: SE 1121-2025

WANCEULEN S.L.

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

Prólogo.....	7
<u>1. Educación y patrimonio rural. Una propuesta de intervención educativa en Osuna.....</u>	9
<i>Rafael Duro Garrido</i>	
<u>2. Juventud Rural y Urbana: la Adulzete Emergente y el Bienestar Psicológico</u>	21
<i>Rocío de la Fuente Martín; Reyes Vargas Jiménez</i>	
<u>3. Experiencias docentes en metodologías innovadoras en Enseñanzas Universitarias</u>	39
<i>Francisco José Montero Bancalero; Alicia Eladia Hermoso Soto</i>	
<u>4. Competencias Digitales e Innovación en el Medio Rural.....</u>	53
<i>Gloria Morales-Pérez; María M. Vega-Quirós</i>	
<u>5. La formación de competencias en el medio rural: la experiencia de los estudiantes desde su propia mirada</u>	75
<i>Mariana Altopiedi; Natalia Silva; Jesús Fernando Pérez Lorenzo</i>	
<u>6. No hay excusas para la inclusión: recursos prácticos desde las voces de docentes que marcaron la diferencia en las aulas universitarias</u>	97
<i>Inmaculada Orozco</i>	
<u>7. Factores que influyen en la calidad y sostenibilidad de los menús servidos en los comedores escolares.....</u>	111
<i>Ana Belén Romero Cañadillas; Francisco Villalba Alcalá; Ana Belén Villalba Romero</i>	
<u>8. Factores influyentes y frecuencia de la práctica deportiva en la población rural. El caso de la ciudad de Osuna (Sevilla)</u>	143
<i>Diego Berraquero-Rodríguez; Rocío de la Fuente Martín; Carlos Chavarría-Ortiz; Rafael Baena-González</i>	
<u>9. Seguridad deportiva desde una perspectiva global hacia la implementación en el medio rural.....</u>	157
<i>José Manuel Jurado-Castro; Carlos Gómez-García; Rodrigo Ibañez García; Salvador Vargas-Molina</i>	

<u>10. La composición corporal, condición física y capacidad cognitiva en niños de 6-12 años en entorno rurales: un enfoque hacia la Agenda 2030</u>	<u>173</u>
Manuel Jesús Jiménez Roldán; Manuel Chavarrias Olmedo; José Antonio Páez Maldonado	
<u>11. Impacto de los títulos del ámbito jurídico-económico en la empleabilidad rural: un análisis aplicado a la Escuela Universitaria de Osuna</u>	<u>191</u>
Jesús Marquina de la Ossa; Antonia García-Parejo; María José Camargo Fernández	
<u>12. Impacto y transformación de las redes sociales en la comunidad universitaria rural de Osuna: Una apuesta por los Objetivos de la Agenda 2030</u>	<u>213</u>
Diego Berraquero-Rodríguez; Carlos Chavarría-Ortiz.	
<u>13. Nuevas perspectivas del suelo rústico en la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía.....</u>	<u>229</u>
Julio David Moreno Prieto	
<u>14. La aportación de la Empresa Familiar a la consecución de los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) a través del análisis de la Riqueza Socioemocional (SEW)</u>	<u>245</u>
María Eugenia Reyes García; Benjamín Sánchez López	
<u>15. Propuesta de Innovación, basada en la implementación y uso de la Inteligencia Artificial en los centros educativos ubicados en zonas de exclusión social en áreas rurales de Andalucía</u>	<u>263</u>
María Luisa Notario-Rocha; Mercedes Ruiz-Mondaza	
<u>16. El papel de la competencia financiera del Programa PISA respecto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 10: reducción de las desigualdades.....</u>	<u>285</u>
César David Peña Aparicio; Jesús Heredia Carroza; Jesús Manuel de Sancha-Navarro; Raluca Stoica	
<u>ANEXOS</u>	<u>311</u>

PRÓLOGO

El medio rural no es solo paisaje, tradición o memoria: es un espacio vivo, lleno de desafíos y oportunidades, que reclama soluciones innovadoras para garantizar su futuro. En un contexto de revoluciones tecnológicas, estos territorios se revelan como espacios imprescindibles, capaces de nutrir el progreso global desde su identidad y recursos. Frente a un mundo cada vez más urbanizado, el campo enfrenta realidades complejas —despoblación, brechas digitales, envejecimiento demográfico y nuevos paradigmas de ecoagricultura—, pero alberga simultáneamente un potencial transformador inigualable. Esta obra surge precisamente de esa dualidad: de la urgencia por repensar el desarrollo rural desde la sostenibilidad, la tecnología, la educación y la inclusión, sin renunciar a su esencia.

Innovación y Sostenibilidad en el Medio Rural: Un Enfoque Multidisciplinario trasciende el mero compendio teórico para ofrecer una mirada plural y aplicada sobre la revitalización de estos territorios. Cada capítulo constituye una pieza clave en un mosaico que integra perspectivas diversas —psicología, educación, derecho, economía, deporte y tecnología— con un objetivo común: proporcionar respuestas concretas. En estas páginas no solo se diagnostican problemas; se diseñan estrategias, se documentan experiencias exitosas y se debaten políticas de impacto tangible.

La obra articula su discurso desde múltiples ángulos. Parte de una reflexión profunda sobre educación y patrimonio rural, explorando cómo la identidad cultural puede erigirse en motor de desarrollo, y se complementa con un análisis pionero sobre juventud rural y bienestar psicológico, que desmonta estereotipos mientras traza nuevas líneas de intervención. La innovación educativa adquiere especial relevancia mediante metodologías docentes disruptivas y testimonios de estudiantes que demandan una formación adaptada a su contexto.

La transformación digital emerge como palanca de cambio fundamental, demostrando que la inclusión en aulas rurales dista de ser utópica gracias al compromiso de docentes innovadores. La sostenibilidad adquiere dimensiones prácticas a través de propuestas

para comedores escolares socialmente justos y ambientalmente responsables, mientras se establecen conexiones reveladoras entre educación física y Objetivos de Desarrollo Sostenible. El deporte se analiza como herramienta de salud y cohesión social, y se examina su relación con la condición física y cognitiva infantil en el marco de la Agenda 2030.

Estudios sobre empleabilidad rural, el impacto de las redes sociales y las novedades legislativas en suelo rústico son herramientas necesarias para que en medio de la globalidad imperante, los territorios rurales tomen el papel protagonista que necesitamos. Propuestas audaces como la implementación de inteligencia artificial en contextos educativos vulnerables y el fomento de la competencia financiera como estrategia de empoderamiento completan este enfoque transformador.

Concebido con vocación social y rigor académico, este trabajo se dirige a un espectro amplio de lectores: investigadores, gestores públicos, docentes y toda persona comprometida con la innovación rural. Su valor reside no solo en el análisis riguroso, sino en su capacidad para tender puentes entre el conocimiento y la acción. Como evidencian sus páginas, construir un medio rural más justo, dinámico y sostenible no es una quimera, sino un proyecto colectivo al alcance de nuestra generación.

Carlos Chavarría y Gloria Morales

Educación y patrimonio rural. Una propuesta de intervención educativa en Osuna

Rafael Duro Garrido

Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

ORCID: 0000-0002-7141-5903

Resumen: La educación en el ámbito rural ha sido un objeto de estudio de gran importancia que ha recibido un tratamiento muy variado. Económica y sociológicamente el medio rural no es un espacio homogéneo, sino que presenta una gran variedad de situaciones y contextos culturales, sociales y por supuesto educativos. En este trabajo desarrollaremos una propuesta de intervención educativa sobre el valor del patrimonio y su importancia en la educación para el caso de Osuna (Sevilla) que contará con diferentes actividades y que perseguirá como objetivo principal sensibilizar al alumnado con la conservación y promoción del mismo.

Palabras clave: Medio rural, Educación, Propuesta didáctica, Patrimonio, Alumnado.

Abstract: Education in rural areas has been an object of study of great importance receiving a varied treatment. Economically and sociologically, the rural environment is not a homogeneous space, but rather presents a great variety of cultural, social and educational situations and contexts. In this work we will develop a proposal for educational intervention on the value of rural heritage and its importance in education for the case of Osuna (Seville) that will have different activities and whose main objective will be to sensitize students with the conservation and promotion of their heritage.

Keywords: Rural Environment, Education, Didactic proposal, Heritage, Students.

1. ENSEÑANZA Y MEDIO RURAL, UNA RELACIÓN FRUCTÍFERA

El medio en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia es un aspecto esencial que debemos contemplar en todo momento. De poco sirve desarrollar propuestas innovadoras en cualquier etapa educativa si antes no se ha contado con el contexto social y cultural, pero también geográfico, en el que se van a desarrollar dichas propuestas. Este es un aspecto esencial que toma singular importancia cuando hablamos del mundo rural, ya que se trata de un medio muy concreto que ofrece tantas posibilidades como desafíos educativos a docente y discentes. Lo anterior, por tanto, hace necesario un enfoque suficientemente ambicioso y a la vez concreto para poder desarrollar la intervención educativa con la mayor garantía de éxito posible.

El abordaje de la importancia de los entornos rurales como protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje no es un elemento nuevo. Son varias las aproximaciones que podemos encontrar al respecto. Con ánimo de efectuar un breve pero necesario repaso acerca de las mismas, podemos diferenciar los dos tipos de trabajos: los que hablan del medio rural como lugar donde se produce el proceso educativo, esto es, desde un punto de vista sociológico y cultural, y los que se refieren a este entorno como objeto de estudio por parte del alumnado.

En el primer grupo constatamos la importancia de la academia latinoamericana. No hace mucho, Pedro Almícar (2019) advertía en un más que interesante estudio la importancia de desarrollar una educación inclusiva en el entorno rural, con reveladoras reflexiones sobre los conceptos de ruralidad y de la escuela rural. El autor indaga en el caso de Astobamba (Perú), que ilustra a la perfección las dificultades a las que se enfrenta el alumnado en zonas rurales apartadas o poco comunicadas con las grandes ciudades. Manuela Raposo et. al. (2024) teorizan también sobre la realidad de la escuela rural. Aportación esta que destaca por su trabajo de campo al contar con los datos de numerosos informes y documentos de instituciones oficiales, además de una metodología impecable desde el punto de vista de la ejecución, en la que se exponen con detalle los objetivos del estudio. Además, si bien se trata de un trabajo eminentemente técnico, sus valoraciones sobre aspectos como la importancia de la localización de los centros o el contacto del alumnado con el medio

natural constituyen elementos de indudable interés, pues como decimos todo ello está respaldado por una metodología de estudio clara. Ya desde un punto de vista más narrativo, si queremos llamarlo así, el trabajo ahonda sobre la necesidad de discutir ideas preconcebidas sobre la educación en el mundo rural, sobre todo sobre el sentimiento de hermandad o proximidad que se presume mayor en las comunidades educativas rurales, y que no siempre se corresponde con la realidad.

Continuamos con el completo trabajo de Rubén Veracierto et. al. (2021). La aportación de estos tres autores constituye una de las aproximaciones más interesantes al fenómeno de la ruralidad en la educación sobre todo por la perspectiva socioeconómica que presenta. En efecto, los investigadores dibujan un estudio en el que los indicadores socioeconómicos poseen un papel muy relevante, y a los que dedican algunas páginas, citando informes y datos de tipo económico, para posteriormente a ahondar en la educación ambiental. Mención aparte merece el esfuerzo de análisis sobre las diferentes legislaciones educativas que en países como España están incluyendo la educación ambiental como contenidos de primer orden en el currículo.

En el ámbito ibérico es de resaltar el veterano trabajo de Antonio Melo (2000), en un enfoque de lo rural que no se adecúa del todo a la realidad actual, circunstancia por otra parte comprensible si tenemos en cuenta los veinticinco años del texto al momento de elaborar este trabajo. Melo nos presenta una extensa y muy valiosa reflexión sobre los entornos que podrían considerarse rurales dibujando, eso sí, un panorama no muy esperanzador para estos espacios debido a su condición de zonas periféricas y a los problemas que presentan los sectores sobre los que se sustentan sus economías. De gran interés resulta la tendencia del autor a dibujar perspectivas para el desarrollo local en las que la tecnología ostenta un papel de primer orden. Perspectiva esta, en buena medida, adelantada a un contexto en el que las telecomunicaciones no poseían el desarrollo actual, pero que a la altura del año 2000 ya se presumían indispensables en un futuro cercano. De cualquier modo, el texto tiene un gran valor no solo educativo, sino también sociológico y económico por las perspectivas de análisis que aborda.

Pero no todas las aportaciones han ido dirigidas al mero estudio del medio natural. Héctor Bazán (2014) aprovechó también la oportunidad de mostrar la utilidad del estudio del patrimonio en el medio rural. Se trata de un trabajo muy exhaustivo desde el punto de vista metodológico en el que el autor dedica gran parte de sus esfuerzos a abordar y desarrollar el concepto de interpretación del patrimonio. Por eso mismo, quizás, es un trabajo más apropiado para quienes hayan profundizado en estas líneas de investigación. Sin embargo, en la segunda parte del texto podemos apreciar la preocupación del autor por vincular lo anterior con la educación ambiental en el medio rural y es en este punto donde encontramos la propuesta innovadora en la que se muestra el modo de interpretar el patrimonio natural, aportándose ejemplos como el del parque Ischigualasto en Argentina.

En la línea del trabajo anterior destaca la estrategia educativa ambiental que proponen Nellys Vanessa Marín y Jenny Romero (2024). Las autoras han desarrollado recientemente una propuesta centrada en el cuidado de los recursos hídricos para el caso colombiano. El texto vincula la educación ambiental con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sitúa la conservación de los recursos hídricos y el acceso a la educación de calidad en las áreas rurales como “una responsabilidad compartida”. Tomando como eje este enfoque innovador, las autoras desarrollan todo un proyecto docente que constituye una novedosa aproximación al tratamiento de los problemas relacionados con los recursos naturales. En España contamos con los clarificadores resultados ofrecidos por Cristian Macías y Rosa Santero (2022). Trabajo este centrado en el estudio del sistema educativo en el ámbito rural español que arroja conclusiones de impacto, como el mejor desempeño de los núcleos rurales reducidos frente a los urbanos, o las diferencias de resultados según tipología de centros, entre otras cuestiones. Destacamos también la interesante iniciativa de Guillermo Juberías (2019) que entiende el estudio del patrimonio en una clave social y como medio de lucha contra la despoblación, problema acuciante en el medio rural español.

Sobre la percepción del medio rural entre el estudiantado contamos con el también relativamente reciente trabajo de Diego García sobre este asunto (2022). El autor plantea una serie de preguntas específicas sobre varios aspectos, como el concepto de medio rural mismo, pero también analiza las estrategias educativas

que se ven en los libros de texto, al tiempo que estudia las relaciones entre el medio natural y la ciudadanía que lo habita, entre otras cuestiones. Del mismo autor contamos con un trabajo más reciente, en esta ocasión centrado en la idealización del medio rural, también empleando los manuales escolares como fuente de estudio y ahondando en el concepto de “espacio rural vivido” como elemento de importancia (García, 2023).

Junto con los textos mencionados cabe ahora reseñar la pléyade de propuestas innovadoras que han surgido en los últimos años, como la de Danny Johnson (2024) sobre la realidad virtual en el entorno rural o la de Anderxon Fabián Olaya et. al. (2013) para los estudiantes de cuarto grado de Usme-Bogotá, en Colombia. Como colofón a estas propuestas no podemos olvidar la mención a la reflexión de conjunto sobre la educación rural y las TIC que nos ofrece Enrique Guerrero (2014), en la que ahonda en la necesidad del cambio metodológico en la docencia como elemento esencial para el uso exitoso de las nuevas tecnologías en el aula.

Todas las anteriores aportaciones, en definitiva, han contribuido a construir un conocimiento más completo y preciso de la realidad de la educación en el ámbito rural, ya sea, como hemos dicho, desde el punto de vista del contexto educativo o desde el estudio del medio rural en sí. Por ello pasaremos ahora a elaborar una propuesta educativa propia tomando como base la enseñanza del medio rural desde una perspectiva histórica.

2. HISTORIA Y ESPACIO RURAL. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

Más que conocido es el patrimonio histórico de incalculable valor que atesoran los municipios españoles. A lo largo y ancho de la Península puede comprobarse la importancia y la cantidad de monumentos, edificios históricos y lugares emblemáticos. Los motivos de la acumulación de dicho patrimonio son muy variados, aunque naturalmente todos ellos tienen que ver con la historia y el devenir de las poblaciones que han ido ocupando los diferentes espacios. Ya que este es un tema muy extenso y las circunstancias que rodean a la generación y acumulación del patrimonio rural español muy variadas, nos centraremos en el sur peninsular y más concretamente en el patrimonio andaluz.

Pocas dudas caben de las características únicas del acervo patrimonial del mundo rural andaluz, pero como sabemos este presenta una clara heterogeneidad territorial en lo referente a su distribución y características. Sobre esta temática, en la que no podemos detenernos en demasía en este trabajo, debemos destacar el trabajo de Elena Romero y Gema Ramírez (2021), que reflexiona extensivamente sobre las potencialidades del mismo desde un punto de vista turístico, y sobre todo la tesis doctoral de José Ildefonso Ruiz (2016) sobre el rico patrimonio arqueológico presente en el área andaluza.

Desde un punto de vista espacial, la propuesta que se desarrollará en este trabajo se centrará en la localidad sevillana de Osuna. Ricamente dotado de patrimonio, este territorio hunde sus raíces históricas en la antigua ciudad romana de Urso, aunque hay evidencias de asentamientos turdetanos con anterioridad a la presencia romana (Romo, 1989). Las épocas medieval y moderna de la ciudad, tratadas en la obra colectiva de Manuel García y Juan José Iglesias (1995) tienen singular importancia para entender el municipio que vemos hoy. En el siglo XVI la ciudad se consolida como un centro de primer orden al crearse el título de Duque de Osuna por parte de Felipe II en 1562. A partir de esa fecha el municipio disfrutará de un papel relevante en la zona, al menos hasta que en el siglo XIX surjan dificultades económicas en el seno de la Casa de Osuna. En tiempos recientes la zona ha experimentado un considerable empuje en su economía y su población con la creación de su Escuela Universitaria y la provisión de servicios de primera importancia, entre los que podemos destacar su hospital universitario, entre otros aspectos.

Como es lógico, una historia tan rica se reflejó en un patrimonio no menos opulento. La universidad instituida por Juan Téllez Girón, IV Conde de Ureña, en 1548, tuvo actividad hasta las primeras décadas del siglo XIX. Su edificio principal, de estilo sobrio, es una de las sedes de la actual Escuela Universitaria. Por otro lado, destaca su famosa iglesia colegial, consagrada a Nuestra Señora de la Asunción. Como en el caso de la Universidad, el templo comenzó a edificarse en el siglo XVI, concretamente en los años treinta, y desde 1931 posee la condición de Bien de Interés Cultural. Más allá de estos dos edificios emblemáticos encontramos también el Convento de la Encarnación, finalizado a mediados del siglo XVI y que cuenta con piezas de orfebrería de incalculable valor (Sanz, 1979). Más recientemente

encontramos edificios que han tenido impacto en la vida cultural como la plaza de toros, convertida en la Fosa de Daznak en la aclamada serie Juego de Tronos. También en tiempos recientes se han destacado otros lugares, entre los que podemos reseñar el cada vez más conocido Coto de las Canteras. La que fuera cantera íbera en el siglo V antes de Cristo es ahora un conjunto escultórico con piezas y relieves de temática y estética íbera elaboradas en los primeros años del actual siglo.

La localidad ha ido tomando conciencia de la importancia de su patrimonio histórico de forma cada vez más evidente desde un punto de vista cultural y económico. Por todo lo anterior consideramos que representa un singular y prometedor escenario para trabajar el estudio del patrimonio rural con el alumnado de cualquier etapa educativa, que pasamos a desglosar.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La propuesta que defendemos en el presente trabajo tiene como objetivo mostrar, estudiar y concienciar sobre el valor del patrimonio histórico rural en la ciudad de Osuna. La iniciativa se dirige al alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Consideramos que el alumnado de esta etapa posee una madurez cognitiva suficiente para poder analizar y sobre todo comprender y valorar la importancia del patrimonio histórico.

Desde un punto de vista metodológico la propuesta cuenta con una doble vertiente. Por un lado, se pretende que el alumnado sea capaz de analizar y estudiar los principales elementos del patrimonio cultural del municipio, pero también de desarrollar un criterio para su valoración. Esta doble vía, coherente con los dos objetivos principales de la propuesta, persigue por tanto no solo adquirir conocimientos, sino también fomentar la sensibilidad por el patrimonio y la historia de la localidad. Teniendo en cuenta todo lo anterior, la iniciativa se desarrollará en cuatro grandes actividades que pasamos a detallar.

3.1. Actividad nº1. Visita de los monumentos

El proyecto se iniciará con la visita a los principales monumentos de la ciudad, a saber: La Colegiata, el edificio principal de la Universidad, el Convento de la Encarnación y el Coto de las Canteras. El curso se dividirá en cuatro grupos iguales y para poder efectuar las

visitas de forma simultánea se requerirá la participación de un docente para cada uno de ellos. Una vez que cada grupo llegue al lugar asignado, el docente que les acompañe, que deberá ser profesor del área de historia del centro, procederá a exponer el contexto histórico de cada lugar y sus principales características. El alumnado deberá tomar nota de las explicaciones en todo momento, recabando la información necesaria para la siguiente actividad. La actividad requerirá una sesión para su realización.

3.2. Actividad nº2: Exposición en clase por parejas

Finalizada la visita, los y las estudiantes estarán en disposición de exponer al resto de la clase su experiencia. Para hacer más dinámica la actividad, dentro de cada uno de los cuatro grupos que visitaron los monumentos se formarán subgrupos de dos alumnos que procederán a realizar una breve explicación de lo que han visto en las visitas realizadas con el objetivo de que puedan desarrollar una explicación coherente y organizada de los puntos que se han visto. Para hacer más variadas las explicaciones, cada grupo deberá añadir un elemento novedoso a las mismas incorporando como conclusión una valoración personal del motivo por el que el monumento o lugar que han expuesto es importante para conocer el patrimonio de la zona. Las exposiciones pueden tomar entre una y dos sesiones.

3.3. Actividad nº3. Elaboración de un mural en el centro educativo

La tercera de las actividades, que tomará entre una y dos sesiones, consistirá en la elaboración de paneles informativos sobre los monumentos visitados. En este caso los grupos serán los mismos que en la primera actividad. Se pondrán en común los principales elementos de la visita y se seleccionarán materiales para la elaboración de láminas y paneles explicativos con imágenes y texto sobre los lugares visitados. El contenido de los paneles será libre, pero se supervisará conforme se vaya elaborando para comprobar que los contenidos se ajustan a los aspectos relacionados con el patrimonio vistos en las visitas, aunque se estimulará al alumnado para que incluya información adicional debidamente contrastada. Cada panel deberá incluir necesariamente una parte final en la que, de forma conclusiva, se valore la importancia del monumento para el estudio del patrimonio rural de la zona.

3.4. Actividad nº4. Formación de talleres en el centro educativo

Para concluir el proyecto, los mismos grupos de la actividad anterior deberán presentar los paneles elaborados, que serán situados en zonas comunes del centro para que puedan ser vistos por el resto de alumnos y alumnas del centro. El día de la instalación de los mencionados paneles los grupos desarrollarán también un taller en el que en forma de pequeñas exposiciones expondrán su trabajo a los estudiantes del resto de cursos de la ESO del centro, y que ocuparán una sesión. Para esta actividad sería necesario concertar una hora libre con el resto de docentes a fin de garantizar la disponibilidad de dichos estudiantes. Una vez concluidas las exposiciones, los paneles permanecerán en las zonas comunes mencionadas el tiempo que se estime oportuno con la dirección del centro.

4. COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DESARROLLADAS

El impacto de la propuesta en la formación del alumnado se sustancia en el desarrollo de una serie de capacidades específicas que tiene lugar en cada una de las actividades. En la primera de las mismas, la labor del estudiantado consistirá en la toma de notas sobre los datos expuestos en la visita. El o la docente deberá supervisar personalmente que el alumnado toma nota de las explicaciones, tratando de evitar cualquier distracción.

Por otro lado, en la segunda actividad cada estudiante deberá exponer una parte del trabajo realizado sobre los monumentos y hacerlo ante el resto de la clase, por lo que en esta actividad se fomentará la habilidad para preparar y desarrollar una exposición ante el público, elementos clave para el fomento de la competencia comunicativa.

En la tercera actividad la elaboración del panel fomentará el trabajo colaborativo y el aprendizaje por grupos. El diseño de dichos paneles requerirá pues el desarrollo de la competencia artística y manual ya que los estudiantes deberán realizar diversos trabajos relacionados con la elaboración de los diferentes elementos como fotografías, inclusión y edición de textos y otras tareas.

La última actividad deberá fomentar la participación del alumnado y su interacción con estudiantes de otros cursos

académicos, favoreciendo por tanto el contacto entre el alumnado y promoviendo la enseñanza a unos estudiantes por parte de otros.

De este modo podemos resumir el contenido de la propuesta en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Habilidades desarrolladas en las actividades de la propuesta

Actividad	Contenido	Metodología	Habilidades
Visita a los monumentos	Los alumnos se dividirán en cuatro grupos, cada uno para los cuatro monumentos especificados	Explicación de monumentos. Escucha y toma de notas por parte del alumnado	Capacidad de comprensión oral, toma de notas, habilidad de síntesis.
Explicación en clase	Por parejas, el alumnado procede a analizar los monumentos visitados	Preparación de la exposición oral.	Capacidad de comunicación oral y exposición en público
Elaboración de paneles	Los cuatro grupos de la primera actividad elaboran un panel informativo para cada monumento	Preparación y selección de información, tratamiento de materiales	Organización de la información, tratamiento manual de materiales
Exposición a alumnado del centro	Los mismos cuatro grupos de la primera actividad comparten con otros cursos de la ESO su experiencia	Exposición oral en público y muestra de materiales	Expresión oral

Como vemos, la propuesta desarrolla e impulsa diversas capacidades mediante el desarrollo de estas cuatro actividades. Se trata pues de una iniciativa con plena inserción curricular tanto en la etapa como en el curso en el que se desarrolla.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza y puesta en valor del medio rural posee una importancia singular en nuestros días al tratarse no solo de un interesante campo de trabajo en el aula, sino también de un problema

social. Dificultades como la despoblación y la falta de medios son acuciantes en no pocos ámbitos de la España actual. Aunque el problema es menos acuciante en el sur, igualmente importante es conocer y enseñar el papel clave de nuestro patrimonio, toda vez que se trata de una región de una riqueza muy destacada en lo cultural. Precisamente por ello, más allá del eco mediático que puedan tener ciertos espacios, es imprescindible transmitir esta valoración del patrimonio cultural a través de las generaciones y no existe mejor vía para acometer esta tarea que la educación.

La propuesta que hemos desarrollado en este trabajo pretende, en coherencia con este objetivo esencial, llevar al aula una experiencia que comprometa al alumnado con la conservación y el estudio del patrimonio de su localidad. La proximidad de los y las estudiantes con su objeto de estudio hace de esta iniciativa una oportunidad para tomar conciencia del modo en que el patrimonio afecta a sus vidas, pues en caso de la ciudad de Osuna, como en muchos otros, se trata de edificios y construcciones que los mismos estudiantes encuentran en su día a día, transitando por las calles de su municipio. Las actividades planteadas contemplan una variedad de situaciones en las que se desarrollan y potencian diferentes habilidades y capacidades, haciendo especial hincapié en la expresión oral, elemento que consideramos de suma importancia para el posterior desempeño académico y profesional del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amílcar Charry Aysanoa, P. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 225-246

Bazán, H.G. (2014). La Interpretación del Patrimonio como estrategia para la educación y socialización del patrimonio en el medio rural. *Tejuelo*, (extra 9), 21-40

García Fernández, M. & Iglesias Rodríguez, J.J. (1995). *Osuna entre los tiempos medievales y modernos (siglos XIII-XVIII)*. Universidad de Sevilla

García Monteagudo, D. (2022). Representación del medio rural, profesorado y libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 83-106

García Monteagudo, D. (2023). Los contenidos escolares y la idealización del medio rural. Manuales escolares y sentido común en la definición del espacio rural. *Ar@cne*, 27 (280), 1-22

Guerrero Cárdenas, E. (2014). Las TIC, educación rural y currículum. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 3(2), 51-62

Juberías Gracia, G. (2019). Frente a la despoblación, la difusión del Patrimonio. Rutas histórico-artísticas diseñadas por alumnos en el medio rural. En REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa) (Ed.), *Edunovatic 2019. Conference proceedings. 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: 18-19 December, 2019*, pp. 281-282. REDINE

Macías Domínguez, C. & Santero Sánchez, R. (2022). El sistema educativo en el ámbito rural español. Un análisis comparativo con la educación en la ciudad en España. *Revista Universitaria Europea*, (37), 215-248

Marín Castro, N. V. & Romero Borre, J. (2024). Estrategia educativa ambiental para el cuidado de los recursos hídricos en la zona rural colombiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(10), 353-369

Melo, A. (2000). Educación y formación para el desarrollo rural. *Revista de Educación*, (322), 89-99

Olaya Durán, A.F. (et. al.) (2013). Una propuesta de enseñanza del área y perímetro para estudiantes de 4º en un contexto rural. *Revista Científica*, 17(2), 538-542

Raposo-Rivas, M. et. al. (2024). Myths and Realities of Rural Schools. The Voice of Families and Teachers. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 1-20

Romero Cañabate, E. & Ramírez Pacheco, G. (2021). El patrimonio arquitectónico en la Andalucía rural: estado de la cuestión y factores clave para su recuperación a través de nuevos modelos turísticos. *Revista Internacional de Turismo, Empresa y Territorio*, 5(2), 73-95

Romo Salas, A. S. (et. al.) (1989). Asentamientos ibero-turdetanos en el extremo suroriental de la campiña sevillana (Comarca de Osuna), en J. González Fernández (Coord.), *Estudios sobre Urso: Colonia Iulia Genetiva*, pp. 187-212. Alfar

Rosero Bravo, D.J.A. (2024). Aprendizaje inmersivo en Ciencias Naturales: Integración de la realidad virtual y el aprendizaje situado en la educación rural. *Ciencia Latina*, 8(5), 11659-11676

Ruiz Cecilia, J. I., (2016). *Urso (Osuna): estudio y gestión de un yacimiento arqueológico*. Universidad de Sevilla (tesis doctoral inédita)

Sanz, María J. (1979). Orfebrería en el Convento de la Encarnación de Osuna. *Archivo Hispalense*, (190), 105-112

Veracierto Delgado, R. et. al. (2021). Educación ambiental y ruralidad:
Reflexiones para el contexto ecuatoriano. *Revista Electrónica Educare*, 25(2),
446-465

Capítulo 2

Juventud Rural y Urbana: la Aduldez Emergente y el Bienestar Psicológico

Rocío De la Fuente Martín

Escuela Universitaria de Osuna, Universidad de Sevilla

ORCID: 0000-0003-3974-9951

Reyes Vargas Jiménez

Escuela Universitaria de Osuna, Universidad de Sevilla

ORCID: 0000-0003-1478-4478

Resumen. Los jóvenes que viven en zonas rurales afrontan desafíos que pueden obstaculizar y limitar el desarrollo de objetivos y metas personales, que a menudo comprometen su bienestar psicológico. Las dificultades que enfrentan tienen su razón principalmente en la escasez de oportunidades educativas y laborales o la falta de acceso a servicios básicos. Esto obliga a los jóvenes a migrar a las grandes ciudades, lo que agrava la despoblación rural y el declive demográfico que azota a nuestro país. Este capítulo presenta una visión global sobre el bienestar en la aduldez emergente en entornos rurales dentro del fenómeno del éxodo rural juvenil. Para ello se analiza en primer lugar las características idiosincráticas de este grupo poblacional. En segundo lugar se muestra la conceptualización sobre los términos rural y urbano y los distintos indicadores. Además se analizan los hechos que influyen en los procesos migratorios de los jóvenes: el éxodo a la ciudad y el retorno a los núcleos rurales de origen. Finalmente se presenta una revisión de la literatura científica más reciente sobre el análisis del bienestar psicológico de los adultos emergentes según el hábitat rural o urbano.

Keywords: Aduldez emergente, bienestar psicológico, medio rural, procesos migratorios

1. INTRODUCCIÓN

Con el avance de la globalización, la creciente despoblación de núcleos rurales y la masiva población hacia las grandes urbes, surge la necesidad creciente de profundizar sobre las distintas experiencias de vida de los jóvenes en áreas rurales. En concreto, este capítulo pretende ahondar sobre las percepciones de bienestar de los jóvenes adultos, (que denominamos aquí adultos emergentes), en los entornos rurales y analizar la relación que guarda con el fenómeno de la despoblación rural como parte del proceso del declive demográfico que afecta a nuestro país, al igual que ocurre en otros a países de nuestro entorno europeo.

La emigración de los jóvenes es un problema para las comunidades rurales. Cuando los adultos emergentes abandonan sus comunidades, las zonas rurales se enfrentan a una fuerza laboral que envejece, a una disminución del capital social y la economía local se resiente. Algunos adultos emergentes abandonan sus pueblos para cursar estudios universitarios o mejorar sus carreras profesionales. Para una parte de ellos, esta migración no es más que un periodo transitorio en busca de oportunidades profesionales sin perder la intención de regresar a sus comunidades de origen. Otros regresan, aunque no tenían intención de hacerlo, impulsados por causas de diversa índole. Las decisiones personales de migrar pueden estar muy influidas por el desequilibrio de expectativas en torno a la familia, la carrera profesional y las posibilidades de formación, entre otras razones. Desde una perspectiva psicosocial y política, se observa que las ayudas sociales e incentivos son insuficientes y por tanto claramente favorecen, tácita o explícitamente el éxodo de los jóvenes hacia la ciudad. Hasta que no se centre el foco de atención en la relación entre la educación e inserción laboral y la emigración de jóvenes en las zonas en riesgo de despoblación actual, así como las experiencias y el bienestar de los jóvenes que optan por quedarse a vivir en áreas rurales como adultos, los riesgos de la despoblación de los territorios rurales seguirán estando en gran medida presentes.

Para conocer las razones por las qué nuestros jóvenes españoles migran hacia entornos urbanos es necesario conocer este grupo poblacional. En este capítulo nos centramos en el concepto de "Aduldez Emergente" como etapa psicológica del ciclo vital, que comienza al final de la adolescencia y se extiende hasta los 29 años

(Arnett, 2014) y que posee unas características distintivas que le confieren entidad propia como etapa de transición hacia la edad adulta consolidada.

A diferencia del pasado S. XX los jóvenes poseen en la actualidad características psicológicas muy distintas a sus homónimos, y aunque legalmente se consideran adultos, esa situación no se corresponde con lo que tradicionalmente se entendió como la asunción de los roles asociados a esa etapa. En la actualidad en este tramo de edad los y las jóvenes gozan de una actitud y comportamientos positivos, aunque la inestabilidad y la exploración de las distintas alternativas que la vida les brinda esta etapa compromete a menudo su bienestar (Twenge et al., 2019). Y, es que en esta etapa de sus vidas les caracteriza la asunción de nuevos roles y metas como: incorporarse o culminar estudios superiores e ingresar en el mercado laboral, encontrar una pareja estable y dejar el hogar familiar (Arnett et al., 2014). Centrándonos en el contexto rural, los adultos emergentes que residen en este tipo de entornos, realizan el tránsito a su vida adulta en un contexto psicosocial que en ocasiones no les facilita lograr sus nuevas metas.

El objetivo de este capítulo es reflejar la situación de los adultos emergentes de las zonas rurales en relación a su bienestar. Es por ello que describiremos en los siguientes apartados las características de la juventud en nuestra era, para a continuación poder entender el bienestar de los jóvenes en los territorios rurales teniendo en cuenta las cuestiones ya planteadas hasta el momento, los flujos migratorios actuales en relación a las necesidades y motivaciones que presentan los jóvenes en su tránsito hasta la vida adulta. Comprender las tendencias migratorias de este grupo de población resulta crucial para el análisis del bienestar de los adultos emergentes en relación a la situación actual de vulnerabilidad por despoblación al que se enfrentan las áreas rurales. Dedicaremos parte del capítulo a exponer las principales peculiaridades de los adultos emergentes y los cambios de roles y retos vitales más significativos que enfrentan en este momento de sus vidas en relación al bienestar. Así, tratamos de explicar cómo los factores contextuales (rural/urbano) se relacionan con el bienestar percibido de los y las jóvenes de nuestro entorno.

2. ADULTEZ EMERGENTE: CARACTERÍSTICAS Y DESAFÍOS EVOLUTIVOS EN LA ACTUALIDAD

Tradicionalmente, la adultez se ha entendido como el periodo en el que las personas han adquirido los roles y responsabilidades propias de la vida adulta. Sin embargo, las transformaciones políticas, socioeconómicas y culturales de los países occidentales en el último siglo conllevan a que las personas jóvenes retrasen la adquisición de los roles adultos a edades más tardías (Aassve et al., 2013; Arnett, 2006). Por ello, es difícil determinar cuándo termina la adolescencia y empieza la adultez (Hendry y Kloep, 2007). Cumplidos los dieciocho años, aun siendo personas legalmente adultas, el hecho de continuar estudiando y seguir viviendo en el hogar familiar son sucesos que ocurren de manera cada vez más frecuente en nuestra sociedad occidental. Es evidente que las personas jóvenes se encuentran en una etapa que, ciertamente, es un periodo único y diferente a la adolescencia y a la adultez. Por ello, gran parte de la comunidad científica defiende la aparición de una nueva etapa en el ciclo vital del desarrollo denominada adultez emergente (Arnett, 2000; 2014).

Este periodo constituye un momento de continuo cambio y de muchas posibilidades y, su finalización conlleva para la mayoría de las personas la consecución de una vida familiar propia y un trabajo estable (Arnett, 2000).

La mayoría de los adultos emergentes están comenzando o han comenzado la incursión en su itinerario laboral, y pese a los sentimientos de inestabilidad e incertidumbre característicos de esta etapa, también se genera un potencial ilusionante para establecer una trayectoria hacia su futuro profesional, lo que representa una oportunidad para el desarrollo positivo y el funcionamiento óptimo a lo largo de los 20 años (Boeder et al., 2021). De hecho, esta etapa se experimenta positivamente por la mayoría de las personas, lo que les proporciona una actitud y un comportamiento positivo (Arnett, 2006).

Existe evidencia científica para afirmar que, comparados con la adolescencia, durante la adultez emergente la mayoría de los jóvenes experimentan una mejora de su bienestar (Gestsdottir et al., 2015), constatándose una disminución de los síntomas depresivos y un aumento de la autoestima (Galambos et al., 2006; Orth y Robins, 2014).

Los adultos emergentes disfrutan, más que en ninguna otra etapa, de su propia libertad y sienten la satisfacción de sus progresos en autosuficiencia, beneficiándose de la creciente madurez cognitiva y social, que les permite entenderse mejor a sí mismos y a los demás (Arnett, 2006). Pero sin duda, la percepción de bienestar de los jóvenes está estrechamente relacionada con el poder ir consiguiendo las tareas evolutivas propias de esta etapa de desarrollo.

Las tareas evolutivas se han definido como actividades u objetivos que se espera que los individuos logren a ciertas edades o etapas de la vida y que están prefijados social, psicológica y biográficamente (Havighurst, 1952). La mayoría de los autores en la actualidad consideran como tareas principales de esta etapa el tener empleo o estarlo buscando, tener pareja y vivir independientemente de los padres (Schulenberg y Schoon, 2012). Aunque las tareas evolutivas a las que han de hacer frente los jóvenes son comunes de modo general, la edad y los estilos de afrontamiento, pueden ser muy diferentes, principalmente por la variedad de recursos de los que cada uno dispone (según la singularidad contextual e individual). Además, es previsible que los éxitos y las dificultades de cada joven para lograr dichas tareas se relacionen con su bienestar. Los jóvenes con menos recursos tendrán menos posibilidades de lograr sus metas y objetivos, por lo que repercutirá negativamente en su bienestar.

3. LO RURAL Y LO URBANO. CONCEPTOS, INDICADORES Y DESAFÍOS ACTUALES

Una vez analizadas las principales características que definen el periodo evolutivo de la adultez emergente, necesitamos acercarnos a la conceptualización sobre rural y urbano para comprender el fenómeno de bienestar de los jóvenes en la actualidad. La distinción entre espacios rurales y urbanos como entidades separadas ha sido un tema de interés constante en distintas disciplinas como la geografía, la sociología o la economía, entre otras. Esta clasificación binaria parece simple, sin embargo, la separación entre lo rural y lo urbano refleja una compleja interacción de factores demográficos, económicos, sociales y culturales, que influyen en las experiencias y perspectivas de quienes viven en estos contextos (Halfacree, 2006; Woods, 2011).

En el afán por encontrar diferencias y similitudes, diversos estudios han analizado indicadores objetivos como la densidad de población, el uso del suelo y la actividad económica (Bryant y Charvet, 2003; Glaeser y Gottlieb, 2009). Aunque se considere necesario definir los términos "rural" y "urbano" de manera universal, autores como Jones (2017), argumentan que no existe una definición única para estos términos, ya que depende de consideraciones culturales, nacionales y regionales.

Aun así, exponemos aquí los indicadores más comunes utilizados por organismos oficiales a nivel estatal, europeo y mundial: Instituto Nacional de Estadística (INE); la Statistical Office of the European Union (Eurostat) (2020) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyos informes sirven de referencia para el diseño de estrategias institucionales que a posteriori se materializan en acciones que repercuten en los ciudadanos. En general los indicadores más comunes para diferenciar entre rural y urbano incluyen: densidad de población, tamaño de la población y el acceso a infraestructuras y servicios. El INE (2023) y la Comisión Europea consideran zona rural, la zona escasamente poblada con baja densidad de población (menos de 100 habitantes por kilómetro cuadrado) y municipio de menos de 30.000 habitantes. Por lo tanto, los municipios que no cumplen con estos criterios se consideran urbanos. Eurostat también clasifica según "región urbana, intermedia o rural" respectivamente, si más del 80% de su población vive en núcleos urbanos; intermedia si residen el territorio entre el 50% y el 80%; y predominantemente rural si menos del 50% de su población vive en núcleos urbanos (INE, 2023; Eurostat, 2020)

Por otra parte, el INE (2023), describe que las áreas rurales se caracterizan además por la predominancia de actividades económicas basadas en la agricultura y la ganadería, así como limitaciones en la infraestructura y los servicios básicos. Igualmente, Eurostat (2020) incide en la escasa presencia de servicios e infraestructuras que faciliten el desarrollo económico y social. La OCDE (2016) adopta un enfoque similar, enfatizando que las áreas rurales no solo se caracterizan por su densidad poblacional baja, sino también por su aislamiento y su dependencia de sectores primarios, lo que puede resultar en una menor diversificación económica.

En cuanto a los datos de censo, según el INE en 2023 aproximadamente el 79,7% de la población reside en áreas urbanas, mientras que 20,3% vive en zonas rurales. Con respecto a las zonas rurales intermedias representan un porcentaje que no está claramente especificado en las fuentes actuales (INE, 2023). En cuanto a la población joven censada, los datos indican que en las áreas urbanas hay una mayor concentración de jóvenes, aunque los números específicos de jóvenes en zonas rurales no se detallan ampliamente en la literatura disponible y tampoco en zonas intermedias. Sí se conoce que la tasa de jóvenes en áreas rurales es un 35,2% inferior respecto a áreas urbanas (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2021). El impacto psicosocial de esta realidad es significativo, ya que las áreas rurales suelen enfrentarse a desafíos como la pérdida de servicios básicos y un acceso limitado a la educación y la atención sanitaria y la migración de jóvenes hacia centros urbanos.

3.1. Juventud rural, migración, retorno y retos para el bienestar en un entorno cambiante

El debate sobre si las áreas rurales son buenos lugares para vivir y crecer, o bien lugares de los que es mejor marcharse, ha sido un tema recurrente en los estudios socioeconómicos de las zonas rurales. Los investigadores han descrito la vida de los jóvenes de las zonas rurales como una experiencia con ventajas y desventajas claras, así como con importantes implicaciones tanto para el sentido de identidad de las personas jóvenes, como para su bienestar. Sin embargo, la investigación en este aspecto es incompleta y a menudo no refleja las percepciones de los propios jóvenes. Estudios basados en los relatos de los jóvenes de zonas rurales en países europeos (p. ej., Glendinning et al., 2003; Matthews et al., 2000; Ní Laoire, 2000) exploraron si para los jóvenes, la vida en zonas rurales es vivenciada como limitante y excluyente o, por el contrario, es reconocida como ideal y saludable. Encontraron que los jóvenes entrevistados coincidían en que, si bien las zonas rurales eran buenos lugares para vivir y crecer de niños, además de ser buenos lugares para los adultos, no eran precisamente buenos lugares para los adolescentes o para los adultos emergentes. Sus razones fundamentales eran las preocupaciones por la falta de servicios, recursos y perspectivas de futuro para los jóvenes residentes en estas zonas.

En el esfuerzo por comprender el reto demográfico y de vulnerabilidad al que se enfrentan las áreas rurales, algunos estudios han analizado el seguimiento de las tendencias migratorias de los jóvenes (p.ej.: Camarero y Rivera, 2024). El éxodo de los jóvenes rurales es una constante en nuestra sociedad actual sumándose a la preocupante idea de vaciamiento generacional. Sin embargo, este proceso de despoblación coexiste con la llegada de nuevos residentes y con el posible proceso de arraigo de jóvenes tanto exurbanos como extranjeros en estos territorios rurales despoblados. Este flujo de nuevos residentes puede suponer la forma de ralentizar o frenar el ritmo de despoblamiento de determinados enclaves rurales, compensando el secular éxodo juvenil (Camarero y Rivera, 2024).

En relación a esta tendencia poblacional de las últimas décadas se encuentran dos elementos de reducción que pueden dar explicación al fenómeno: la crisis de económica 2008 y la crisis sanitaria de 2019. La primera supuso un éxodo masivo de población juvenil de las zonas rurales a las urbanas y frenó la llegada de población joven de entornos urbanos buscando un modo distinto de vida, así como, la venida de población extranjera. La crisis sanitaria de 2019 supuso una llegada de población joven a los territorios rurales. Estas circunstancias excepcionales dan cuenta de cómo las zonas rurales pueden ser un atractivo o un reclamo para los jóvenes, pero, coincidiendo con Camero y Rivera (2024), la cuestión es si el contexto rural tiene o no capacidad para retener a los nuevos residentes jóvenes, tanto urbanos como extranjeros, y si estos jóvenes disponen de ofertas laborales, de formación, acceso a la vivienda y si pueden desarrollar sus proyectos vitales acordes a la etapa de desarrollo en que se encuentran.

En España, como en el resto de Europa, determinados pueblos y pequeños municipios enfrentan enormes dificultades para ofrecer un marco estable de vida que garantice el bienestar y la sostenibilidad social para el colectivo joven (Camarero y Rivera, 2024). En la actualidad, existe la preocupación por la despoblación rural y las instituciones españolas han llevado a cabo una intensa actuación política para hacer frente a las dificultades que experimentan los territorios rurales. Es por ello que el Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico (2020) diseñó un plan de 130 medidas en un intento de abordar desde distintos ámbitos. Estos suponen un paso muy importante y un complejo desafío para la administración

pública (nacional, regional y local) y que involucra además a la población civil, aunque desconocemos estudios sobre el impacto que estas medidas están ejerciendo en el bienestar de los adultos emergentes a día de hoy.

Otro grupo de jóvenes que no debe olvidarse es el de los "retornados". Este grupo caracteriza a aquellos que abandonan temporalmente su hogar, a menudo para obtener una educación superior, pero regresan para residir permanentemente en sus comunidades de origen (Eacott y Sonn, 2006). Los vínculos sociales, como el apego a la familia y la comunidad, son las principales razones por las que los jóvenes regresan después de dejar el hogar (Rerat, 2014). Las investigaciones demuestran que los jóvenes rurales tienen una percepción positiva de sus comunidades y mantienen un apego y un sentido de pertenencia asociado con sus familias y comunidades (Eacott y Sonn, 2006; Teodori y Teodori, 2014). Otros trabajos como el de Stough-Hunter y Lekies (2020) centrado en los procesos migratorios de estudiantes que se marchan de las zonas rurales para recibir formación muestran que, el apego a la comunidad es un predictor significativo de las intenciones de los jóvenes para regresar a sus comunidades de origen después de graduarse, lo que demuestra además que la emigración es parte de un proceso continuo a lo largo de la vida y no un evento singular.

En línea con lo anterior, reconocer y aumentar la satisfacción de los jóvenes con la vida en áreas rurales tiene un papel importante en la supervivencia de los jóvenes y la sostenibilidad de los asentamientos rurales. Más allá de los factores puramente socioeconómicos y demográficos, la percepción que los jóvenes tienen de las localidades y la calidad de los servicios e infraestructura disponibles en ellas son las cuestiones determinantes en su decisión de quedarse o migrar (Glendinning et al., 2003). No obstante, aún son escasos los estudios sobre las experiencias y conocimientos sobre la vida de los jóvenes que permanecen en las zonas rurales de origen o el regreso a ellas, al igual que las numerosas razones por las que los jóvenes se marchan (Looker y Naylor, 2010). El desarrollo de investigación y resultados concluyentes, se torna indispensable para la puesta en marcha de las medidas y las correspondientes líneas concretas de actuación puestas en juego para abordar la despoblación de las áreas rurales en los distintos países y conocer qué factores se perciben como deseables y generadores de bienestar constituye el

objetivo fundamental. Por otro lado, reconocer y aumentar el bienestar y la satisfacción con la vida de los jóvenes de zonas rurales tiene un papel importante tanto para la supervivencia de los jóvenes como para la sostenibilidad de los asentamientos rurales. Es por ello, que abordamos a continuación el bienestar de los adultos emergentes de las zonas rurales, no sin antes pararnos a describir y acotar conceptualmente los términos que se tendrán en cuenta.

4. EL BIENESTAR DE LOS ADULTOS EMERGENTES EN ENTORNOS RURALES

Los esfuerzos por comprender el bienestar y sus causas han suscitado una verdadera eclosión de interés y estudios científicos en los ámbitos médicos y psicológicos, así como políticos, sociales o económicos, buscando como objetivo principal aumentar la calidad de vida de las personas (Vázquez et al., 2009). Igualmente, en el ámbito que nos ocupa, existe un interés creciente por analizar y comprender cómo los contextos (rural/urbano) influyen en el bienestar de las personas.

Bajo la perspectiva psicológica desde la que se plantea este capítulo, se reconoce que el bienestar no es meramente un producto de medidas objetivas, sino que “el bienestar psicológico incluye todas las evaluaciones, cognitivas y afectivas que la gente hace de su vida en sus diversos componentes” (Diener y Seligman, 2004, p. 4). Así, la sensación de bienestar de una persona está influenciada, entre otras circunstancias, por la percepción del desarrollo de capacidades, la consecución de metas y objetivos valiosos, y el crecimiento y maduración personal.

Desde esta óptica, el continuo rural-urbano puede entenderse en términos de las diferentes oportunidades y libertades disponibles para los individuos, entendiéndose que el propio entorno influye en la capacidad de una persona para perseguir y alcanzar su bienestar (Gatrell et al., 2004). Por ejemplo, las áreas rurales proporcionan a las personas ciertas capacidades y aptitudes que están arraigadas en sentimientos de comunidad, tradiciones culturales específicas y un acceso inmediato a los recursos naturales. En contraste, las áreas urbanas ofrecen un conjunto diverso de capacidades derivadas de una infraestructura, redes sociales más diversas y mayores oportunidades económicas. Estas capacidades diferenciadas que confiere cada

territorio determinan un potencial personal diferente a la hora de marcar las metas y aspiraciones, así como percibir la calidad de vida en ellas.

En la revisión de la investigación actual sobre el análisis comparativo del bienestar de las personas en las zonas rurales y urbanas no está exento de polémica. Así, en estudios recientes con población adulta, no se hallaron diferencias en el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida de las personas que residen en áreas rurales frente a las que viven en las ciudades (Atherton et al., 2024). En cambio, en algunos estudios con grandes muestras representativas de distintos países se encontró que las poblaciones urbanas son, en promedio, más felices que las rurales, ya que muestran niveles más altos de bienestar y satisfacción con la vida (Burger et al., 2020). Las diferencias encontradas en el bienestar de los habitantes de zonas urbanas se explicaron principalmente por el nivel de vida más alto y mejores perspectivas económicas de la vida en las ciudades, especialmente para aquellas personas con un nivel educativo superior, ya que para estas personas las oportunidades de prosperar en la ciudad puede ser la razón fundamental de la elección de lo urbano, y de ahí que al cumplir con sus metas personales, el bienestar y la satisfacción con sus vidas sea mayor.

Por el contrario, trabajos como en el de Okulicz-Kozaryn, y Valente (2019) demostraron que, en las áreas metropolitanas más grandes, los habitantes están menos satisfechos con sus vidas y tienen un nivel de bienestar inferior a los que residen en zonas rurales o ciudades pequeñas. Este hallazgo fue extensivo en todos los grupos de edad salvo en el caso de los adultos emergentes. Para estos autores y en correspondencia con otros estudios, los jóvenes de esta etapa del desarrollo, tal vez se sientan atraídos por ciertas comodidades urbanas. Por ejemplo, los adultos emergentes son en gran medida una generación de Internet y teléfonos inteligentes y conducen menos que otras generaciones. Y es en las grandes ciudades, donde más fácilmente se está conectado a Internet de alta velocidad y se puede utilizar el transporte público. Por lo que son estas mejores condiciones o comodidades urbanas las que están detrás de la percepción de bienestar aumentada para los jóvenes urbanos.

Además, entre las razones de elección de las ciudades por los jóvenes según Okulicz-Kozaryn, y Valente (2019), está el acceso a la

formación (educación superior) y la cultura (teatros, museos, etc.), así como las posibilidades de inserción y movilidad laboral. En esta línea, trabajos como el de Ghanbari et al. (2022) mostraron que el nivel de bienestar psicológico de la mayoría de los jóvenes que residen en zonas rurales es inferior al de los jóvenes de entornos urbanos. Según este estudio, las variables que más repercuten en el bienestar mental de los y las jóvenes rurales son, entre otras, el nivel de ingresos, la situación laboral, el acceso a los estudios superiores y la distancia a la ciudad. Estas variables están en relación con el desarrollo de las metas de los jóvenes en el cumplimiento de las tareas evolutivas que les son propias por su edad, como vimos anteriormente.

Por otro lado, en el análisis del bienestar psicológico de los adultos emergentes en entornos rurales, se reconoce la escasez de estudios basados en la descripción de experiencias y conocimientos sobre la vida de los jóvenes que nos permitan conocer las causas por las que permanecen en las zonas rurales de origen o regresan a ellas (Looker y Naylor, 2010). De lo que sí hay constancia en estudios anteriores es de que los jóvenes rurales tienen más probabilidades de abandonar su hogar, más probabilidades de irse a una edad temprana de sus comunidades de origen, más probabilidades de querer regresar, más probabilidades de tener vínculos estrechos con la sociedad en general y mayor dificultad en la adaptación a la vida urbana (MacKinnon y Looker, 1998).

En nuestra era, se equipara el tener éxito con residir en lugares urbanos, tener determinado estilo de vida urbano y lograr un empleo en una gran ciudad. En este contexto social, los jóvenes que no han abandonado sus zonas rurales de origen ven su ruralidad de manera compleja y a menudo contradictoria (tanto positiva como negativa), lo cual les lleva, según el caso, a experimentar menor bienestar y satisfacción con sus vidas (Glendinning et al., 2003). Entre las razones que los jóvenes aluden para marcharse de las zonas rurales está la percepción de desventaja social frente a sus coetáneos urbanos. Así, reconocen tener una mayor incertidumbre sobre el futuro y, en ocasiones, la fragmentación o la dificultad en la consecución de los roles adultos como p.ej.: vivir de manera independiente, tener una carrera profesional estable, unirse en matrimonio o tener una pareja estable y tener hijos (Looker y Naylor, 2010).

Además, tal y como desarrollamos en apartados anteriores, cuando los jóvenes de los entornos rurales deciden migrar, no solo se debe a los factores puramente económicos, sino que, en su decisión pesan más cuestiones en relación con su capacidad para prosperar en el territorio acorde con sus itinerarios laborales y formativos. De hecho, se evidenció en el estudio de Glendinning et al., (2003) un resultado paradójico, y es que existe una relación positiva entre el bienestar de los y las jóvenes rurales y su disposición a permanecer en el pueblo. Esto nos indica que no es en sí el hecho de vivir en zonas rurales lo que afecta negativamente al bienestar de los jóvenes, sino la percepción de los jóvenes de no poder cumplir con sus expectativas en el curso del desarrollo de sus vidas, tal y como se espera de ellos, lo que causa una disminución del bienestar.

Después de presentados y discutidos los hallazgos anteriores se sugiere para futuros trabajos seguir profundizando en los factores que inciden en la percepción de bienestar de los adultos emergentes de zonas rurales y zonas intermedias o ciudades pequeñas, así como indagar en las variables que tienen que ver con las tareas evolutivas y objetivos que se espera que los jóvenes en esta etapa vayan alcanzando en el tránsito a la vida adulta.

Finalmente se subraya, por un lado, la importancia de llevar a cabo de forma efectiva e inminente las medidas del plan de recuperación para hacer frente al reto demográfico, adoptadas por el gobierno, de manera que se atienda a la potencialidad de los territorios rurales para que puedan convertirse en “lugares de oportunidades”, en los que los jóvenes se queden o retornen. Y, por otro, la necesidad de implementar medidas específicas de apoyo económico a las familias con hijos adultos emergentes de zonas rurales e intermedias, donde se tengan en cuenta las condiciones económicas y estructurales del territorio, de forma que los jóvenes que transitan en esta etapa de sus vidas puedan lograr con éxito sus objetivos sin tener que migrar, o regresar a sus localidades de origen pudiendo igualmente progresar en el territorio según sus metas profesionales y personales, y así se prospere hacia una sociedad más justa y sostenible.

5. REFERENCIAS

Aassve, A., Arpino, B., & Billari, F. C. (2013). Age norms on leaving home: Multilevel evidence from the European Social Survey. *Environment and Planning A*, 45(2), 383–401. <https://doi.org/10.1068/a4563>

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>

Arnett, J. J. (2006). What Does It Mean to Be an Adult? Young People's Conceptions of Adulthood. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology. A Handbook of Contemporary Issues* (Second Edi, pp. 471–489). Psychology Press .Taylor & Francis Group.

Arnett, J. J. (2014). Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History. *Emerging Adulthood*, 2(3), 155–162. <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>

Arnett, J.J., Žukauskiene, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569-576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)

Atherton, O. E., Willroth, E. C., Graham, E. K., Luo, J., Mroczek, D. K., & Lewis-Thames, M. W. (2024). Rural–urban differences in personality traits and well-being in adulthood. *Journal of Personality*, 92, 73–87. <https://doi.org/10.1111/jopy.12818>

Boeder, J., Fruhiht, V., Hwang, S., Blanco, G., & Chan, T. (2021). Learning to Love, Work, and Live Your Best Life: Mentoring in Emerging Adulthood Predicts Later Flourishing and Subjective Well-Being. *Emerging Adulthood*, 1, 1–13. <https://doi.org/10.1177/21676968211012879>

Bryant, C., & Charvet, J. P. (2003). Introduction: The peri-urban zone: The structure and dynamics of a strategic component of metropolitan regions/introduction: La zone périurbaine: Structure et dynamiques d'une composante stratégique des régions métropolitaines. *Canadian Journal of Regional Science*, 26(2–3), 231–250.

Burger, M. J., Morrison, P. S., Hendriks, M., & Hoogerbrugge, M. M. (2020). Urban-rural happiness differentials across the world. *World Happiness Report*, 66–93. Recuperado de: <https://worldhappiness.report/ed/2020/urban-rural-happiness-differentials-across-the-world>

Camarero, L. A., y Rivera, M. J. (2024). Reto demográfico, migración y arraigo de los jóvenes rurales. *Revista Española de Sociología*, 33(1), a205. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.205>

Diener, E. & Seligman, M. (2004). Beyond Money. Towards an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Forum*, 5, 1-31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>

Eacott, C., & Sonn, C. C. (2006). Beyond education and employment: Exploring youth experiences of their communities, place attachment and reasons for migration. *Rural Society*, 16(2), 199-215. <https://doi.org/10.5172/rsj.351.16.2.199>

Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42(2), 350-365. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.350>

Gatrell, A. C., Popay, J., & Thomas, C. (2004). Mapping the determinants of health inequalities in social space: Can Bourdieu help us? *Health & Place*, 10(3), 245-257. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2003.09.005>

Gestsdottir, S., Arnarsson, A., Magnusson, K., Arngrimsson, S. A., Sveinsson, T., & Johannsson, E. (2015). Gender differences in development of mental well-being from adolescence to young adulthood : An eight-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(3), 269-275. <https://doi.org/10.1177/1403494815569864>

Glaeser, E. L., & Gottlieb, J. D. (2009). The wealth of cities: Agglomeration economies and spatial equilibrium in the United States. *Journal of Economic Literature*, 47(4). <https://doi.org/10.1257/jel.47.4.983>

Glendinning, A., Nuttall, M., Hendry, L., Kloep, M., & Wood, S. (2003). Rural communities and well-being: a good place to grow up?. *The sociological review*, 51(1), 129-156. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00411>

Ghanbari, R. , Rahimian, M. and Asadpourian, Z. (2022). Assessing of mental well-being of rural youth and its impact on survival in rural areas. *Iranian Journal of Agricultural Economics and Development Research*, 53(1), 21-35. doi: 10.22059/ijaedr.2020.272916.668693

Halfacree, K. (2006). Rural space: Constructing a three-fold architecture. In P. Cloke,

T. Marsden, & P. H. Mooney (Eds.), *Handbook of rural studies*. SAGE Publications.

Havighurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.

Hendry, L. B., & Kloep, M. (2007). Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the emperor's new clothes? *Child Development Perspectives*, 1(2), 74–79. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00017.x>

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). *Zonas rurales y urbanas: diferencias*. Recuperado de: https://ine.es/prodyserv/demografia_UE/bloc-3d.html

Jones, G. W. (2017). Urbanization trends in Asia: The conceptual and definitional challenges. In G. Hugo, & T. Champion (Eds.), *New forms of urbanization* (pp. 113–131). Routledge.

Looker, D. E., & Naylor, T. D. (2010). "At Risk" of Being Rural? The Experience of Rural Youth in a Risk Society. *Journal of rural and community development*, 4(2), 39-64.

MacKinnon, D., & Looker, E. D. (1998, March). *Going down the road: Educational and personal impact of leaving home*. Presented at the Third National Congress on Rural Education, Saskatoon, Saskatchewan.

Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F. and Limb, M., (2000), Growing-up in the countryside: children and the rural idyll, *Journal of Rural Studies*, 16, 141–153. [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(99\)00059-5](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(99)00059-5)

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, (2021). Demografía de la población rural en 2020. *Análisis y Prospectiva – serie AgrInfo nº 31*. Editado en noviembre de 2021. Disponible en: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, (2020). Plan de recuperación. 130 medidas frente al reto demográfico. Gobierno de España.

Ní Laoire, C., (2000), Conceptualising Irish Rural Youth Migration: a biographical approach, *International Journal of Population Geography*, 6, 229–243. <https://doi.org/10.1002/1099-1220>

Okulicz-Kozaryn, A., & Valente, R. R. (2019). No urban malaise for Millennials. *Regional Studies*, 53(2), 195-205. <http://dx.doi.org/10.1080/00343404.2018.1453130>

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). The OECD Rural Policy Reviews: Spain 2016. Recuperado de: <https://www.oecd.org/countries/spain/oecd-rural-policy-reviews-spain-2016-9789264257303-en.htm>

Rerat, P. (2014). Highly qualified rural youth: Why do young graduates return to their

home region? *Children's Geographies*, 12(1), 70–87.
doi:10.1080/14733285.2013.850849

Schulenberg, J. E., & Schoon, I. (2012). The transition to adulthood across time and space: overview of Special Section. *Longitudinal and Life Course Studies*, 3(2), 164–172. <https://doi.org/10.14301/llcs.v3i2.194>

Statistical Office of the European Union (Eurostat) (2020). *Urban-rural typology*. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/rural-development/urban-rural-typology>

Stough-Hunter, A., & Lekies, K. S. (2020). Where to live and work? Examining the influence of job and community characteristics on post-graduation plans among physician assistant students. *Journal of Rural and Community Development*, 15(1), 17–32.

Theodori, A. E., & Theodori, G. L. (2014). Perceptions of community and place and the migration intentions of at-risk youth in rural areas. *Journal of Rural Social Sciences*, 29(1), 103–121.

Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Supplemental Material for Age, Period, and Cohort Trends in Mood Disorder Indicators and Suicide-Related Outcomes in a Nationally Representative Dataset, 2005–2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 128(3), 185–199. <https://doi.org/10.1037/abn0000410.supp>

Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). *La ciencia del Bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza editorial.

Woods, M. (2011). *Rural*. Routledge.

Experiencias docentes en metodologías innovadoras en Enseñanzas Universitarias

Francisco José Montero Bancalero

Escuela Universitaria de Osuna (Centre Attached to the University of Seville),
Sevilla

<https://orcid.org/0000-0001-8966-8493>

Alicia Eladia Hermoso Soto

Escuela Universitaria de Osuna (Centre Attached to the University of Seville),
Sevilla

<https://orcid.org/0000-0003-0132-7163>

Las enseñanzas universitarias actualmente resultan un espacio educativo en constante cambio y que, por consiguiente, van de la mano de una innovación docente que permita que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más óptimo posible para nuestro alumnado y su ocupación futura. Dichas transformaciones van en la línea de las demandas de competencias y habilidades requeridas por cada uno de los sectores profesionales a los que derivan cada uno de los grados universitarios y en consonancia con lo que la sociedad requiere de ello (Rodríguez-Ponce et al., 2022).

Entre estas demandas se encuentran la tendencia al uso de las nuevas tecnologías, por ello la introducción de herramientas digitales en el aula para garantizar esta adquisición de competencias. Esto supone un reto en la diversificación del aprendizaje al uso, incorporando experiencias didácticas que permitan la exploración, comprensión y buen uso de dichas herramientas y lograr adaptarlas al contexto concreto (Lizarro, 2022).

Por otro lado, estos cambios que se están dando en el ámbito universitario y que suponen la adaptación al contexto social, también conllevan otro aspecto a nivel de innovación docente que requiere la

utilización de nuevas metodologías basadas en el aprendizaje experiencial. A través del uso de este, el alumnado es capaz de desarrollar de forma autónoma su propia formación de manera más flexible, saliendo del rígido modelo tradicional (López-Méndez, L. & Albar- Mansoa, 2024). En concreto, el Aprendizaje-Servicio favorece un aprendizaje orientado a la acción comunitaria (Mella-Núñez et al., 2021) y con una mayor implicación y responsabilidad social del alumnado universitario (Mayor-Paredes & Guillén-Gámez, 2021).

De estas propuestas innovadoras en el ámbito universitario surgen dos experiencias llevadas a cabo en la Escuela Universitaria de Osuna y que ponen en valor la trascendencia de, además de una formación académica, una educación en valores y orientada a la transferencia del conocimiento.

Redefiniendo la enseñanza a través de la inteligencia artificial

La educación universitaria se halla inmersa en un período de transformación importante, impulsado en buena medida por los recientes hitos tecnológicos y en modo destacado, por el desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA). En este contexto actual en el que las instituciones educativas persiguen adaptarse a las demandas que plantea la sociedad digital, la aparición de la IA en este nivel educativo surge como un motor de innovación que viene a reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la IA se traduce en la realización de tareas típicamente humanas por parte de sistemas informatizados, sus aplicaciones en el ámbito de la educación superior incluyen la elaboración de perfiles, la predicción de resultados, la evaluación, los sistemas adaptativos, la personalización y los sistemas de tutoría inteligente (Zawacki-Richter, 2019). También puede favorecer el proceso educativo, automatizar las labores de gestión y contribuir a métodos formativos innovadores, tales como el uso de bots conversacionales y los cursos electrónicos (Bakhmat, 2024). Se ha señalado también que esta herramienta favorece la inteligencia y la adaptación del alumnado por medio de la práctica de la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo (Xia & Li, 2024).

Competencias docentes en IA

En la era de la Inteligencia Artificial, el profesorado tiene que adquirir nuevas competencias técnicas para poder emplear de forma eficaz las herramientas basadas en IA, lo cual pone de relieve la necesidad de apoyo y formación complementarias. Es crucial que el cuerpo docente se encuentre familiarizado con las tecnologías IA para que puedan mejorar la educación. Se otorga por tanto un papel esencial al profesorado para asistir al alumnado en el uso de la IA de forma adecuada (Fatima, 2024).

Enseñar en el uso de la Inteligencia Artificial en educación superior se suele acompañar de una serie de desafíos comúnmente conocidos tales como la ansiedad ante los contenidos matemáticos, las diferencias en los conocimientos previos por parte del alumnado y la importancia de una adecuada base de conocimientos informáticos y matemáticos. Todo ello se traduce en una barrera para el aprendizaje de habilidades y conocimientos relacionados con la IA. Por ello, las mejores prácticas para llevar a cabo la enseñanza de la IA se encuentran aún en fase de desarrollo (Allen et al., 2021).

Ética y regulación de la IA

Los aspectos éticos de la integración de la IA en la Educación Universitaria abarcan áreas como la honestidad académica y la creatividad, los sesgos y la privacidad de los datos, el impacto en el rol del profesorado, y por último, la igualdad de oportunidades y accesibilidad.

En lo concerniente a la honestidad académica y la creatividad se han descrito comportamientos asociados al uso de la IA como el plagio, la incorrección de los datos (Ivanov, 2023), la merma del pensamiento crítico y el desgaste de la originalidad en la docencia y la investigación (Khatri & Karki, 2023). En cuanto a los sesgos y la privacidad de los datos, se ha señalado que la protección de la privacidad de la información de carácter personal perteneciente al alumnado, así como el entrenamiento de los modelos de IA con datos objetivos se vuelven aspectos cruciales que deben manejarse con la debida consideración (Saxena & Bajotra, 2024). Relativo al impacto sobre el rol docente, lejos del temor a ser reemplazados por la Inteligencia Artificial, desde la perspectiva del alumnado las cosas se

ven de manera distinta, pues reconocen las cualidades únicas del profesorado como el pensamiento crítico, la creatividad y las emociones, lo cual confiere su carácter imprescindible (Chan & Tsi, 2023). Por otro lado, las universidades deben asumir actuaciones que favorezcan el acceso en igualdad de oportunidades a las tecnologías basadas en Inteligencia Artificial. Para ello, se debería garantizar la alfabetización en IA entre profesorado y alumnado, la aplicación de estándares éticos y defensa de una IA diseñada bajo los principios de igualdad y accesibilidad entre todo el estudiantado (Farrelly & Baker, 2023).

Integración de la IA con el Aprendizaje Basado en Proyectos.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología activa que estimula el aprendizaje significativo por medio de la realización de proyectos que pretenden dar respuesta a problemas reales o que recrean situaciones del ámbito profesional. La IA puede facilitar el diseño personalizado de proyectos, ya que posibilita el análisis de importantes cantidades de datos relacionados con las motivaciones, conocimientos previos y estilos de aprendizaje del alumnado, lo que permite adaptar las temáticas de los proyectos a las expectativas del grupo clase, proponer desafíos que estén alineados con los niveles de competencia individuales, facilitar las estrategias de composición de grupos de trabajo equilibrados, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de sus miembros.

De igual modo, durante el transcurso de la ejecución del proyecto las herramientas basadas en IA pueden actuar como asistentes virtuales que orientan en lo relativo a la estructura del proyecto, aconsejan sobre el uso de recursos adicionales y aclaran dudas sobre cuestiones de tipo técnico. Pueden detectar de manera precoz la aparición de problemas que obstaculicen la buena marcha del proyecto, posibilitando la toma de decisiones con carácter preventivo. También pueden proveer de contenidos y actividades complementarias que ayuden a reforzar conceptos o destrezas concretas que el estudiantado debe adquirir.

En cuanto a la interacción, un aspecto esencial del ABP, la IA puede contribuir a la automatización en la asignación de tareas, enviando recordatorios y priorizando actividades acorde a los plazos.

Integración de la IA con la Gamificación

La metodología de aprendizaje por Gamificación comprende el uso de elementos y funcionamiento característicos del juego aplicadas a contextos educativos. Presenta aspectos positivos de cara al incremento de la motivación y la implicación del alumnado. La aportación de la IA conduciría a una mayor personalización y adaptabilidad que multiplicaría las ventajas del aprendizaje gamificado. Además, sería de utilidad para la creación y el manejo de dinámicas de juego más elaboradas.

Otro aspecto a tener en cuenta sería la facilitación del seguimiento del grado de implicación del alumnado, ya que se podría detectar mediante el análisis de la información, en qué casos un estudiante pierde interés. Igualmente, los niveles de dificultad pueden graduarse para mantener una correspondencia equilibrada entre el desafío presentado y la habilidad requerida para cubrirlo.

Por añadir algunas aportaciones más de la IA a la gamificación se pueden citar la elaboración de simulaciones inteligentes, la creación de avatares personalizados, las evaluaciones dinámicas o los informes personalizados.

Las experiencias originales de integración de la IA en la educación universitaria que se narran aquí incluyen el desarrollo de ilustraciones para los apuntes de clase mediante la generación de imágenes, la creación de canciones o la gestión avanzada de fuentes bibliográficas.

Con el alumnado de la asignatura de Psicología de la Actividad Física y el Deporte se completó el contenido del tema *Historia de la Psicología del Deporte* diseñando ilustraciones mediante la IA generativa de imágenes. Para ello el estudiantado tuvo que ser instruido en la elaboración de *prompts* o instrucciones dadas a la máquina para que esta última creara el producto deseado. Esta tarea se integró en una metodología de grupos cooperativos cuya finalidad era la de representar de forma gráfica diferentes hitos en la historia de la psicología deportiva. Los efectos del planteamiento de esta actividad en la motivación fueron más que notorios.

Otra experiencia educativa que se desea recoger aquí tiene que ver con el empleo de una innovadora aplicación basada en IA y que permite desarrollar canciones de cualquier género musical a partir de

un *prompt*. Desde la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL) del Máster de Acceso a la Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas se instruyó al alumnado en el procedimiento para diseñar una canción que tratase sobre contenidos de la asignatura de FOL y que al mismo tiempo resultase atractiva para un hipotético alumnado de ciclo formativo. En consonancia se crearon dos melodías, la primera de ellas fue un rap que trataba sobre los derechos laborales de las personas trabajadoras, la segunda consistió en un tema *dance* que versaba sobre la importancia de cumplir con las normas de seguridad en el puesto de trabajo. El propio alumnado del Máster Universitario quedó muy sorprendido al comprobar cómo a partir de una simple instrucción de un párrafo y en cuestión de menos de un minuto se podía descargar un archivo de audio que contenía una canción que resultaba idéntica a una melodía real, salvo por el hecho de que había sido desarrollada por una máquina.

Por último, se desea dejar constancia del uso de otras dos aplicaciones construidas mediante IA y empleadas en este caso con fines investigadores también por el alumnado de la mencionada asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en FOL. Por un lado, se utilizó un recurso que permitía efectuar búsquedas de fuentes académicas y científicas en bases de datos y gestionar esas búsquedas, posibilitando la opción de formular preguntas a los artículos de interés y obtener las pertinentes respuestas. Finalmente, dado que los artículos estaban escritos en inglés, se recurrió a otro software que permite la traducción de documentos gracias también a la Inteligencia Artificial.

Aprendizaje-Servicio en el contexto universitario

El aprendizaje concebido desde un punto de vista personal, ajustado a las diferencias y necesidades de cada persona supone un avance hacia la consecución de objetivos planteados por el profesorado, así como a un aprovechamiento óptimo de los conocimientos previos de nuestro alumnado (Espinar & Vigueras, 2020). Lo que da lugar al uso de una metodología totalmente diferente a la tradicional y en la que es el estudiantado quien construye su propio conocimiento a través de la exploración activa del mundo que les rodea, incorporando cuestiones también a nivel emocional,

afectivo, motivacional y de transformación de su realidad (Romero, 2024).

En esta metodología experiencial se encuadra el Aprendizaje-Servicio que permite dar servicio a la comunidad con el fin dar respuesta a necesidades específicas, primando el papel de las personas protagonistas y las que participan para, posteriormente, planificar contenidos o actividades que aporten este servicio a la comunidad y satisfagan aquello que sea necesario (Mayor & Rodríguez, 2025).

Docencia y Aprendizaje-Servicio

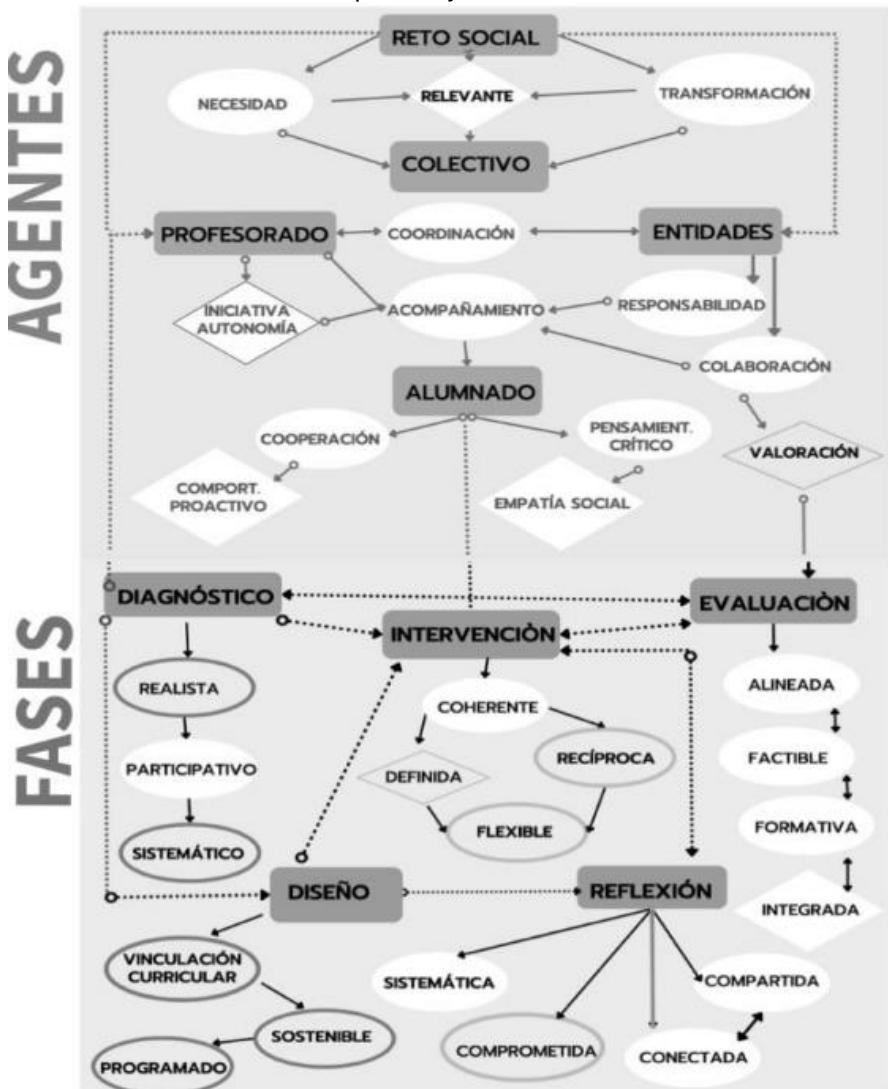
La universidad como institución que tiene, además de la formación, la misión y responsabilidad de transferir conocimientos, incorporando el Aprendizaje-Servicio en su docencia hace que dicha transmisión se haga latente desde el papel activo del propio alumnado. No obstante, esto también puede ser introducido de forma transversal o directamente en asignaturas de carácter obligatorio u optativo, prácticas y trabajos de fin de estudios, conectando distintas realidades, educativa y social, con el fin de lograr una transformación en ambas (Esparza et al., 2018). Esta misma autoría señala que diferentes áreas de conocimiento se encuentran en expansión en el uso del Aprendizaje-Servicio, pese a que la educación fue la pionera en hacerlo.

La preparación tanto de la docencia como del alumnado universitario en el desarrollo de habilidades para la detección de necesidades, empatía con la comunidad y reflexión acerca de lo observado, son aspectos que se han de tener en cuenta para lograr el carácter pleno del Aprendizaje-Servicio en ámbito universitario (Camus et al., 2021). Por ello, esta interacción y toma de contacto con la sociedad y personas implicadas en el proceso son fundamentales para establecer relaciones positivas y que pongan en primer lugar a quienes se les ha de prestar el servicio (Santos-Pastor et al., 2021). Por supuesto, el papel de profesorado también es esencial y para lo que es imprescindible que cuente con formación específica para ello, pudiendo dirigir y reformular los proyectos del alumnado siempre y cuando sea necesario (Resch et al., 2023).

Diseño y desarrollo del Aprendizaje-Servicio

Para poner en práctica el Aprendizaje-Servicio en la docencia, se ha de seguir una matriz de indicadores para su diseño y desarrollo que dé lugar a proyectos que se encuadren plenamente en esta metodología, como se muestra a continuación (Santos-Pastor et al., 2025).

Figura 1
Indicadores para el diseño y desarrollo de proyectos basados en Aprendizaje-Servicio.



Nota. Adaptado de Santos-Pastor et al. (2025), 13.

Estos indicadores, hacen que se continúe con un proceso estructurado y ordenado que guía el aprendizaje de nuestro alumnado, ajustándose a sus necesidades y las propias de la comunidad de intervención. Se establece así un mayor desarrollo del pensamiento crítico que triangula la relación entre el crecimiento personal, aprendizaje académico y cívico (Bringle & Clayton, 2021).

De esta forma, se realiza un acercamiento inicial al contexto comunitario por parte del alumnado universitario que permite una evaluación y detección de necesidades, para, después, continuar con una intervención, supervisada por el profesorado, y su posterior puesta en práctica. Esto requiere de un periodo de tiempo que tenga en cuenta tanto la visita inicial a la comunidad, la reflexión en clase y maquetación en esta misma, así como la intervención de nuevo en el contexto social. Todo esto, siguiendo con las pautas mostradas en la imagen, finalizando con una evaluación de todo el proceso y del material elaborado.

Perspectiva artística del Aprendizaje-Servicio

El nexo de unión entre el Aprendizaje-Servicio y el uso del arte supone un impulso en este aprendizaje experiencial y comunitario que se desea lograr con nuestro alumnado.

Este tipo de práctica educativa, permite extender la enseñanza universitaria fuera del aula, haciendo llegar el conocimiento a la comunidad y acercando al alumnado a la creatividad desde un punto de vista contemporáneo y con fines sociales (Huerta y Rodríguez-López, 2024). Así, gracias a la motivación que implica, se facilita la adquisición y modificación de conocimientos y habilidades desde la observación y experimentación (Álvarez-Uria et al., 2022).

La toma de contacto con el arte y la comunidad, permite que el alumnado universitario desarrolle experiencias y acciones que favorezcan este proceso de trasmisión del conocimiento, haciéndolo, además, desde la interacción (Freire et al., 2021). Estas relaciones socioafectivas permiten dar sentido al entorno que nos rodea y, por consiguiente, hacernos más partícipes en el mismo (Fontal et al., 2017).

El alumnado del grado de Educación Primaria escasamente cuenta con espacios que les permitan desarrollar técnicas artísticas

que les vayan a ser de utilidad en un futuro próximo, destacando lo beneficioso de las mismas tanto a nivel educativo como profesional. Por ello, es importante transformar el aula en un espacio de cooperación, trabajo en equipo y respeto donde se incorporen técnicas artísticas con fines sociales (Huerta, 2022).

Por todo ello, desde esta experiencia que incorpora un nuevo enfoque pedagógico que entrelaza a la universidad con la comunidad y el arte, se refuerza la renovación pedagógica de las enseñanzas universitarias (Salido, 2020).

Intervención pedagógica desde el Aprendizaje-Servicio y el arte

La formación e intervención gracias al Aprendizaje-Servicio forman parte de un mismo proceso donde alumnado y comunidad mejora en un ámbito concreto (Álvarez-Pérez y González-Benítez, 2024). En el caso de nuestros estudiantes de cuarto de la mención de Educación Especial de Educación Primaria, supone generar nuevos conocimientos en materia de necesidades específicas de apoyo educativo.

Tener en cuenta el conocimiento previo en necesidades educativas especiales y su adaptación en el contexto escolar del alumnado es lo que nos lleva a plantear el uso de esta metodología de aprendizaje en el aula. Todo ello junto con la detección previa de necesidades en un Colegio de Educación Especial de la misma localidad en la que se ubica la Escuela Universitaria que nos abre sus puertas para desarrollar un proyecto para sus alumnos/as. Esta conexión entre ambos contextos permite que el alumnado universitario desarrolle una alta autorrealización académica, social, autoestima y autoeficacia (Chiva-Bartol et al., 2018) derivadas de la motivación que supone salir del aula y ver de forma práctica cómo usar los conocimientos adquiridos durante el grado.

Evaluando a los niños y niñas del Colegio de Educación Especial, el alumnado universitario diseña un plan de actuación para dar cobertura a las necesidades detectadas, en este caso, incorporación de más material relacionado con la diversidad del aula y que permita su uso real. Dicha diversidad incluye a menores con discapacidad visual, motora, comunicativa u otros trastornos como el del espectro autista.

Para la generación de estos materiales se usan técnicas que relacionan sus conocimientos en necesidades educativas y la adaptación de recursos que pueda ser utilizado por el alumnado del colegio. Este material se confecciona de forma artesanal y con elementos reciclados mayoritariamente. De aquí la importancia, del uso de técnicas artísticas que desarrollen la plasticidad del alumnado universitario y que sean de ayuda para el estudiantado escolar de educación especial, logrando beneficios que se hacen visibles en este tipo de proyectos (Albusac, 2022).

Conclusión

De forma general, las experiencias desarrolladas en los grados y máster de la Escuela Universitaria de Osuna destacan la importancia de introducir técnicas innovadoras que rompan con el esquema tradicional de la enseñanza en la Educación Superior y que motive al alumnado universitario en su paso por la academia. Esto favorece el desarrollo educativo de nuestros/a alumnos/as, logrando resultados sobresalientes, así como un incremento en la capacidad de resolución de problemas y un incremento en el área emocional, mejorando su autoestima, autoconcepto y su propia percepción acerca de la tarea realizada.

Bibliografía

Albusac Jorge, M. (2022). Las prácticas artísticas: una visión neurocientífica. *Tercio Creciente*, 21, 95-112.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.5765>

Allen, B., McGough, A., & Devlin, M. (2021). Toward a Framework for Teaching Artificial Intelligence to a Higher Education Audience. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 22, 1 - 29.
<https://doi.org/10.1145/3485062>

Álvarez-Pérez, P. R., & González-Benítez, N. (2024). Orientando la construcción de oportunidades: una experiencia de aprendizaje servicio con estudiantes de posgrado. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 16, 1-14. <https://doi.org/10.1344/RIDU2024.16>.

Álvarez-Uria A., Garay B. & Vizcarra M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 891-910. <https://doi.org/10.5209/aris.76087>

Bakhmat, N. (2024). ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION: POSSIBILITIES OF USING. *Pedagogical Education: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-161-173>.

Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning. *Frontiers in Education*, 6 (1), 606443. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>

Camus, R. M., Ngai, G., Kwan, K. P., Yau, J. H. Y., & Chan, S. (2021). Knowing where we stand: Mapping teachers' conception of reflection in service-learning. *Innovative Higher Education*, 46(3), 285-302. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09534-6>

Chan, C., & Tsi, L. (2023). The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education?. *ArXiv*, abs/2305.01185. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01185>.

Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 181-197. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>

Esparza, M., Morín, V., & Rubio, L. (2018). La incorporación del aprendizaje servicio en la universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 103-114. DOI10.1344/RIDAS2018.

Espinar, E.M., & Vigueras, A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana Educación Superior*, 39 (3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlang=es

Farrelly, T., & Baker, N. (2023). Generative Artificial Intelligence: Implications and Considerations for Higher Education Practice. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13111109>.

Fatima, S. (2024). Teaching in The Age of Artificial Intelligence (AI). *International Journal For Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.22955>.

Fontal, O., García-Ceballos, S., Aso Morán, B., & Martínez, M. (2017). Patrimonios, objetos e historias de vida. Análisis de propuestas educativas desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España. *MIDAS*, 8. <http://journals.openedition.org/midas/1310>

Freire, E., Franco Vázquez, C., & Rajal Alonso, C. (2021). Contramapas del Camino. Memorias del habitar. *Arte y Políticas de Identidad*, 24, 49-72. <https://doi.org/10.6018/reapi.484741>

Huerta, R., & Rodríguez-López, R. (2024). El diseño de los recuerdos. Arte y tecnología en la formación del profesorado. *Educación*, 33(64), 135-156. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.A002>

Huerta, R. (2022). La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.5209/arис.70081>

Ivanov, S. (2023). The dark side of artificial intelligence in higher education. *The Service Industries Journal*, 43, 1055 - 1082. <https://doi.org/10.1080/02642069.2023.2258799>

Khatri, B., & Karki, P. (2023). Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: Growing Academic Integrity and Ethical Concerns. *Nepalese Journal of Development and Rural Studies*. <https://doi.org/10.3126/njdrs.v20i01.64134>.

Lizarro, N. (2022). Docencia universitaria: creatividad e innovación con herramientas digitales. *Pensamiento Americano*, 15(29), 15-29. <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.446>

López-Méndez, L., & Albar- Mansoa, J. (2024). El Card Sorting como metodología de diseño experiencial en el aprendizaje de la Programación didáctica con alumnos de Bellas Artes. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 233, 41-49. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi233.11422>

Mayor-Paredes, D., & Guillen-Gámez, F.D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: Un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>

Mella-Núñez, I., Quiroga-Carrillo, A., & Crespo, J. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: Preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educar*, 57(2), 363-377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>

Mayor, D., & Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 262-279. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729012>

Resch, K., Hoyer-Neuhold, A., & Schittesser, I. (2023). Lecturers' preparedness for applying service-learning after intensive training. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(1), 213-225. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0266>

Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., & Labraña, J. (2022). Liderazgo en el gobierno universitario e innovaciones en la docencia: una revisión de la

literatura. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(36), 102-123.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1186>

Romero, C. (2024). La arquitectura emocional de la educación desde la ciencia, la filosofía y el arte. *Sophia*, 36, 47-63.
<https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.01>

Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24 (2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>

Santos-Pastor, M.L.; Garoz-Puerta, I.; Frutos de Miguel, J., & Arribas-Cubero, H.F. (2025). Matriz de Indicadores para el Diseño y Evaluación de Buenas Prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23 (1).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.002>

Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puertas, I., & García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27(1), 9-29.
<https://doi.org/10.18172/con.4574>

Saxena, M., & Bajotra, V. (2024). Potential of Artificial Intelligence in Education and Ethical Issues. *Far Western Journal of Education*.
<https://doi.org/10.3126/fwje.v1i1.68773>.

Xia, X., & Li, X. (2022). Artificial Intelligence for Higher Education Development and Teaching Skills. *Wireless Communications and Mobile Computing*. <https://doi.org/10.1155/2022/7614337>.

Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

Competencias Digitales e Innovación en el Medio Rural

Gloria Morales-Pérez

Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

ORCID: 0000-0002-4699-4093

María M. Vega-Quirós

Escuela Universitaria de Osuna

ORCID: 0009-0008-3451-142X

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado y tecnológico, el desarrollo de competencias digitales se erige como un factor clave para garantizar la equidad y la inclusión educativa. Estas competencias, definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para utilizar de manera crítica y creativa las tecnologías digitales, son esenciales en el contexto actual marcado por una transformación digital acelerada (Ferrari, 2013). Sin embargo, esta transición no se vive de manera homogénea en todos los territorios.

En el medio rural, donde las brechas digitales y sociales son más acentuadas, la incorporación de tecnologías digitales en la educación representa no solo una necesidad, sino también una oportunidad estratégica para reducir desigualdades y promover el desarrollo sostenible. Según el informe de la Comisión Europea (2020), las áreas rurales enfrentan mayores desafíos de conectividad y acceso a recursos digitales, lo que incrementa las dificultades para estudiantes y docentes.

La educación en estos contextos no debe limitarse a equiparar oportunidades con las zonas urbanas; debe también aprovechar las singularidades del entorno rural para diseñar propuestas educativas

innovadoras y sostenibles. Este trabajo aborda la importancia de las competencias digitales y su integración en proyectos educativos innovadores, poniendo el foco en experiencias desarrolladas en el ámbito rural andaluz, especialmente en el contexto de la Escuela Universitaria de Osuna. La región andaluza en la que se encuentra, es rica en biodiversidad y recursos naturales, y se presenta como un laboratorio ideal para combinar sostenibilidad, tecnología y educación.

Figura 1
Desafíos y abordajes a las brechas digitales en la educación rural



Nota. Elaboración propia.

A través de una revisión de experiencias en proyectos como huertos escolares digitales, ecoescuelas o usos didácticos de espacios naturales, se explora cómo estas iniciativas no solo fortalecen las competencias digitales de los estudiantes, sino que también fomentan la conciencia ambiental y la innovación educativa. Un ejemplo destacable es el programa ALDEA, una iniciativa de educación ambiental en Andalucía que integra el aprendizaje digital en actividades prácticas relacionadas con la sostenibilidad (Portal Educativo ALDEA, 2024).

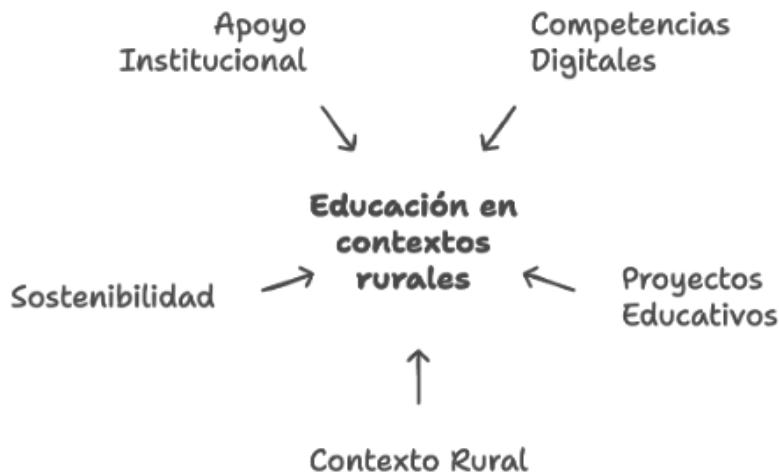
La implementación de competencias digitales en el medio rural conlleva un impacto significativo en la capacitación docente. Los educadores deben adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza que incluyan tecnologías emergentes como la realidad aumentada, sensores digitales o herramientas colaborativas en línea. Esta

transición requiere un esfuerzo conjunto entre instituciones educativas, administraciones públicas y comunidades locales para garantizar que los beneficios de la digitalización lleguen a todos los rincones.

Asimismo, es importante subrayar el papel transformador de los proyectos educativos en el medio rural. Estas iniciativas no solo buscan desarrollar habilidades digitales en estudiantes, sino también generar cambios estructurales en las comunidades. Proyectos como "Descubriendo la Sierra Sur" han demostrado cómo la tecnología puede ser una herramienta eficaz para el aprendizaje contextualizado, conectando el entorno natural con los recursos digitales y fomentando una comprensión integral de la sostenibilidad.

Se pretende así analizar cómo las competencias digitales pueden ser un catalizador de la innovación educativa en el medio rural, ofreciendo a los educandos las herramientas necesarias para enfrentar los retos actuales. Además, se presentan propuestas didácticas específicas que combinan tecnología y sostenibilidad, con el objetivo de inspirar a docentes y responsables educativos a diseñar programas adaptados a las características únicas de las áreas rurales. Las competencias digitales representan una herramienta estratégica para el desarrollo del medio rural. No solo mejoran las oportunidades educativas, sino que también tienen un impacto positivo en las dinámicas sociales y económicas de estas comunidades. A medida que avanzamos hacia un futuro cada vez más digital, es esencial que las políticas y programas educativos sigan priorizando la reducción de las brechas digitales, garantizando así que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, tengan las mismas oportunidades para prosperar en un mundo interconectado. La Escuela Universitaria de Osuna se erige como un referente en esta línea de trabajo, al integrar en sus programas formativos un enfoque interdisciplinario que conecta competencias digitales con la educación ambiental y la sostenibilidad. Este trabajo aspira a contribuir al debate sobre cómo la tecnología puede ser una herramienta clave para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en el medio rural.

Figura 2
Educación en contextos rurales



Nota. Elaboración propia

En el medio rural, las brechas digitales se acentúan debido a factores como:

- Limitada infraestructura tecnológica (Comisión Europea, 2020).
- Escasa formación docente en herramientas digitales (Cabero, 2020).
- Desconexión con mercados laborales globalizados (OCDE, 2022).

Este capítulo analiza cómo proyectos educativos innovadores, como huertos escolares digitales y rutas patrimoniales con realidad aumentada, pueden reducir estas desigualdades. Se enfoca en experiencias de la Escuela Universitaria de Osuna (Andalucía), complementadas con casos internacionales como el programa Rural EdTech en Finlandia (OECD, 2023).

2. COMPETENCIAS DIGITALES EN EL CONTEXTO RURAL

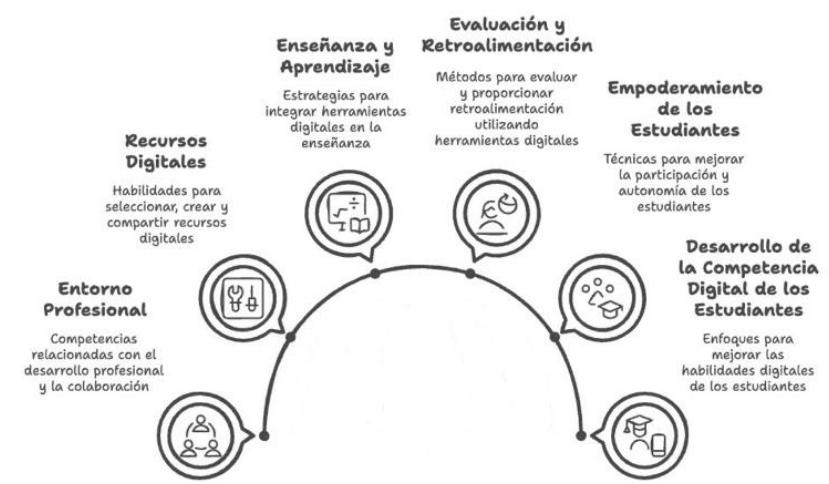
Las competencias digitales son un conjunto de habilidades esenciales que permiten a las personas utilizar de manera eficiente y crítica las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Según Ferrari (2013), estas competencias incluyen áreas clave como la información y alfabetización digital, la comunicación y colaboración en línea, la creación de contenidos digitales, la seguridad y la resolución

de problemas técnicos. Estas habilidades son fundamentales no solo para el desarrollo personal y profesional de las personas que habitan un territorio, sino también para la transformación de las comunidades en su conjunto.

2.1. El modelo DigCompEdu

En el marco del modelo DigCompEdu, desarrollado por la Comisión Europea, estas competencias se desglosan en seis áreas principales que abordan desde el compromiso profesional hasta la evaluación y facilitación del aprendizaje mediante tecnologías digitales (Redecker y Punie, 2017).

*Figura 3
Áreas en las que se organizan las competencias digitales docentes*



Nota. Elaboración propia adaptado de Redecker y Punie, 2017.

Este marco proporciona una estructura integral para que los educadores comprendan cómo integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas. De esta forma, el área de "compromiso profesional" destaca la importancia de que los docentes utilicen herramientas digitales para colaborar con otros docentes, participar en comunidades virtuales y mantenerse actualizados sobre innovaciones tecnológicas. Por otro lado, el área de "recursos digitales" subraya la capacidad de seleccionar, crear y modificar materiales educativos adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes.

En el contexto rural, estas competencias adquieren un papel transformador, especialmente cuando se enfrentan desafíos como la

falta de infraestructura tecnológica y la limitada alfabetización digital en las comunidades locales. Según el informe de la Comisión Europea (2020), la implementación de competencias digitales puede reducir significativamente las desigualdades educativas al ofrecer a los estudiantes y docentes herramientas para superar barreras geográficas y de acceso a la información.

La integración de competencias digitales en el medio rural también fomenta un enfoque pedagógico más centrado en el estudiante, donde el uso de tecnologías permite personalizar el aprendizaje y adaptarlo a las características del entorno local. Estudios recientes, como el de Vuorikari et al. (2019), señalan que el uso de aplicaciones móviles, plataformas colaborativas y herramientas de realidad aumentada en las aulas rurales no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve la creatividad y la innovación entre los estudiantes.

Además, programas como DigCompEdu han sido fundamentales para guiar a los educadores en la autovaloración y mejora continua de sus competencias digitales. Este marco no solo define niveles de competencia, desde "novato" hasta "pionero", sino que también proporciona estrategias prácticas para avanzar en cada nivel. Por ejemplo, los docentes rurales pueden comenzar utilizando herramientas básicas de comunicación en línea, como correos electrónicos y foros, para luego avanzar hacia el uso de plataformas más avanzadas que permitan la creación de contenidos interactivos y la evaluación en línea.

El desarrollo de competencias digitales también se vincula directamente con la sostenibilidad y la innovación en el medio rural. Proyectos como "Conectando Ruralidades", que combinan formación digital con actividades prácticas en entornos naturales, han demostrado cómo estas habilidades pueden generar un impacto positivo no solo en el ámbito educativo, sino también en el desarrollo socioeconómico de las comunidades (Comisión Europea, 2020).

Diversos estudios enfatizan la necesidad de fortalecer la formación docente como un pilar fundamental para el desarrollo de competencias digitales en contextos diversos, incluyendo el ámbito rural. Según Cabero (2020), la integración de las tecnologías en el proceso educativo no debe limitarse únicamente a su dimensión

instrumental o técnica, sino que debe orientarse hacia una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, con el propósito de fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado. En esta línea, en su obra "Tecnología Educativa: Nuevas Perspectivas" (Cabero, 2015), subraya la importancia de adoptar un enfoque adaptativo que contemple las particularidades socioculturales y educativas de cada comunidad, promoviendo, además, la participación activa de los distintos agentes educativos en el diseño e implementación de proyectos tecnológicos. Asimismo, destaca que la incorporación de herramientas digitales en la enseñanza debe articularse con metodologías didácticas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo, con el fin de potenciar la interacción, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, la tecnología no solo se convierte en un recurso complementario, sino en un eje articulador que favorece la renovación de los modelos educativos tradicionales y la generación de experiencias formativas más inclusivas y dinámicas.

Así se puede establecer que las competencias digitales son fundamentales para transformar la educación en el medio rural, facilitando el acceso a recursos, mejorando la calidad del aprendizaje y promoviendo una mayor equidad. Iniciativas como DigCompEdu proporcionan un marco sólido para guiar a los docentes en este proceso, asegurando que la tecnología se convierta en un aliado clave para superar los retos y aprovechar las oportunidades en entornos rurales.

2.2. Brecha Digital en Contextos Rurales

Según el Banco Mundial (2022), el 60% de la población rural global carece de habilidades digitales básicas. En España, el informe DigiRural 2023 señala que el 35% de las escuelas rurales no cuenta con dispositivos suficientes para estudiantes (MEFP, 2023).

En el medio rural, la brecha digital sigue siendo un desafío significativo. La falta de acceso a tecnologías modernas, la carencia de formación específica y las limitaciones en infraestructuras dificultan el pleno aprovechamiento de las TIC. Según el informe "Digital Divide" de la Comisión Europea (2020), los estudiantes en áreas rurales tienen un 20% menos de acceso a internet de alta velocidad en comparación con sus pares urbanos. Este déficit tecnológico afecta no solo el acceso a

recursos educativos, sino también la capacidad de estas comunidades para participar plenamente en una economía digital global.

Figura 4

Desafíos digitales en comunidades rurales



Nota: elaboración propia a partir del informe "Digital Divide" de la Comisión Europea (2020).
Fuente: (OCDE, 2019, pp. 21-34).

La incorporación de competencias digitales en las escuelas rurales no solo ayuda a reducir estas brechas, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este contexto, los proyectos educativos que integran tecnologías digitales juegan un papel crucial al ofrecer recursos y herramientas innovadoras para el aprendizaje. Según Livingstone y Sefton-Green (2016), el aprendizaje digital en entornos educativos no urbanos puede generar cambios significativos en las dinámicas pedagógicas, promoviendo metodologías más interactivas y centradas en el estudiante.

Además, el impacto de las competencias digitales en el medio rural va más allá del ámbito educativo. Los programas que fomentan estas habilidades tienen un potencial transformador para las economías locales, permitiendo a los jóvenes participar en actividades de comercio electrónico, emprendimiento digital y otras iniciativas innovadoras. Según un estudio de la Fundación Cotec (2021), el fortalecimiento de las competencias digitales en áreas rurales

contribuye al desarrollo sostenible, facilitando la conexión entre comunidades aisladas y mercados globales.

En el ámbito educativo, la integración de competencias digitales implica un cambio relevante en los enfoques pedagógicos tradicionales, transformando no solo los métodos de enseñanza, sino también la manera en que los estudiantes acceden, procesan y construyen el conocimiento. La digitalización del aprendizaje requiere el tránsito desde modelos educativos centrados en la transmisión unidireccional de contenidos hacia enfoques más dinámicos, interactivos y personalizados, donde la tecnología actúe como un facilitador del aprendizaje autónomo y colaborativo. Este proceso demanda la incorporación de estrategias didácticas innovadoras que integren herramientas digitales en la planificación curricular, promoviendo metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el uso de entornos virtuales de enseñanza. Para lograrlo, es necesario capacitar a los docentes en el uso de herramientas digitales y diseñar currículos que incorporen estas tecnologías de manera transversal. Según Redecker y Punie (2017), el desarrollo de estas habilidades en el profesorado es un requisito esencial para garantizar una educación de calidad en contextos rurales. En este sentido, iniciativas como el programa ALDEA en Andalucía, que combina sostenibilidad y tecnología, son un ejemplo de cómo se puede abordar esta necesidad de manera efectiva (Portal Educativo ALDEA, 2024).

Un aspecto clave para el éxito de estos programas es la colaboración entre distintos actores: administraciones públicas, instituciones educativas, empresas tecnológicas y comunidades locales. Esta colaboración permite superar obstáculos logísticos y financieros, asegurando que los recursos lleguen a quienes más los necesitan. Por ejemplo, el proyecto "Conectando Ruralidades" en España, financiado por fondos europeos, ha demostrado cómo una estrategia conjunta puede mejorar la conectividad y el acceso a herramientas digitales en zonas rurales desfavorecidas (Comisión Europea, 2020).

Es importante destacar el papel de las competencias digitales en la promoción de la equidad y la inclusión social. En muchos casos, las tecnologías digitales actúan como un puente que conecta a comunidades rurales con recursos educativos y laborales que de otro

modo serían inaccesibles. Según el informe PISA (2018), las escuelas que integran tecnologías digitales en sus prácticas educativas tienden a mostrar mejores resultados en términos de inclusión y rendimiento académico, especialmente en entornos desfavorecidos.

3. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL

Los proyectos de innovación educativa en el medio rural han demostrado ser una estrategia efectiva para promover la sostenibilidad y el desarrollo comunitario. En estas comunidades, la innovación educativa no solo busca reducir las brechas de acceso a la tecnología, sino también fomentar un aprendizaje significativo adaptado a las particularidades del entorno.

Algunas iniciativas destacadas ilustran cómo estas estrategias pueden transformar la educación y la vida en el medio rural.

Un claro ejemplo son los Huertos Escolares Digitales, que integran tecnologías como sensores de humedad y plataformas digitales para monitorear el crecimiento de cultivos.

3.1. Huertos Escolares Digitales (Andalucía vs. California)

El programa ALDEA en Andalucía (Portal Educativo ALDEA, 2024) y el proyecto GreenTech Schools en California (EE. UU.) comparten objetivos similares:

- Uso de sensores IoT para monitorear cultivos.
- Plataformas colaborativas para intercambiar datos entre estudiantes.

Sin embargo, el modelo estadounidense incluye financiamiento privado, mientras que ALDEA depende de fondos públicos (Gauthier et al., 2021).

El programa ALDEA ha implementado iniciativas donde los estudiantes documentan el desarrollo de huertos utilizando aplicaciones móviles, fomentando la alfabetización digital y ambiental (Portal Educativo ALDEA, 2024).

Los huertos escolares digitales son una excelente forma de combinar el aprendizaje práctico con el uso de tecnologías emergentes. Mediante sensores de humedad, estaciones

meteorológicas y plataformas digitales, los estudiantes monitorean y documentan el crecimiento de los cultivos. Estas actividades no solo les permiten adquirir conocimientos en agricultura sostenible, sino que también fortalecen sus competencias digitales. En el programa ALDEA implementado en Andalucía, los estudiantes utilizan aplicaciones móviles para registrar datos y compartir sus observaciones con sus compañeros y docentes. Este enfoque fomenta la alfabetización digital y ambiental, al tiempo que promueve el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Además, la inclusión de herramientas digitales convierte el huerto escolar en un espacio interactivo donde los estudiantes experimentan de primera mano cómo la tecnología puede contribuir al cuidado del medio ambiente.

La implementación de huertos escolares digitales también se ha vinculado con proyectos de investigación científica a pequeña escala. Así, los estudiantes pueden analizar los efectos de diferentes técnicas de riego o tipos de suelo en el crecimiento de las plantas, conectando sus aprendizajes con disciplinas como la biología, la química y las matemáticas. Este enfoque interdisciplinario convierte los huertos en laboratorios vivos que enriquecen el currículo escolar. El proyecto "Aula Verde Digital", implementado en varias escuelas rurales de Andalucía, reportó un incremento del 40% en el uso de tecnologías digitales por parte de los docentes y un aumento significativo en el interés de los estudiantes por temas de sostenibilidad (Portal Educativo ALDEA, 2024).

3.2. Ecoescuelas en Escandinavia

Otro ejemplo lo constituyen las ecoescuelas rurales que han adoptado enfoques basados en la economía circular, utilizando aplicaciones para gestionar el reciclaje y calcular la huella ecológica. Estas actividades promueven una comprensión integral de la sostenibilidad y representan otro pilar fundamental en la innovación educativa del medio rural. Basadas en principios de sostenibilidad, estas escuelas promueven prácticas como el reciclaje, la gestión de residuos y el ahorro energético mediante el uso de aplicaciones digitales. Por ejemplo, algunas escuelas utilizan herramientas para calcular la huella ecológica de sus actividades, lo que ayuda a los estudiantes a comprender el impacto ambiental de sus decisiones cotidianas.

En Noruega, el proyecto Future Learning Labs integra energías renovables y apps de reciclaje. Los estudiantes diseñan prototipos de viviendas sostenibles usando impresión 3D, una práctica aún incipiente en el contexto andaluz (OECD, 2023).

Estas iniciativas no solo fomentan una comprensión integral de la sostenibilidad, sino que también empoderan a los estudiantes como agentes de cambio en sus comunidades. A través de proyectos basados en la economía circular, los estudiantes aprenden a reutilizar materiales y a valorar los recursos locales. Por ejemplo, talleres sobre la creación de compost a partir de residuos orgánicos o el diseño de productos con materiales reciclados no solo desarrollan habilidades prácticas, sino que también estimulan la creatividad y el espíritu emprendedor.

Además, las ecoescuelas suelen colaborar con organizaciones locales y empresas para integrar sus proyectos en la comunidad, creando redes de apoyo y aprendizaje compartido. Esto fortalece los lazos comunitarios y asegura que las iniciativas tengan un impacto sostenible a largo plazo.

No podemos dejar atrás el uso didáctico de Espacios Naturales. Mediante el uso de herramientas como la realidad aumentada (RA) y aplicaciones de geolocalización, los estudiantes exploran la flora y fauna local. Un ejemplo notable es el proyecto de aula verde "Descubriendo la Sierra Sur", donde se combinan visitas guiadas con actividades interactivas en plataformas digitales que permiten a los estudiantes identificar especies, analizar datos ecológicos y aprender sobre la conservación del medio ambiente.

El entorno natural del medio rural ofrece oportunidades únicas para el aprendizaje experiencial. A través de herramientas como la realidad aumentada (RA) y aplicaciones de geolocalización, los estudiantes pueden explorar la flora y fauna local de manera interactiva.

Este tipo de iniciativas no solo enriquecen el aprendizaje curricular, sino que también fomentan una conexión más profunda con el entorno natural. Los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad hacia la biodiversidad local, lo que puede traducirse en acciones concretas para proteger y preservar su entorno. Además,

el uso de tecnologías como la RA facilita la comprensión de conceptos complejos al presentar la información de manera visual e interactiva.

Por ejemplo, mediante aplicaciones que superponen información sobre el paisaje en tiempo real, los estudiantes pueden aprender sobre las características geológicas de su región, los ciclos de vida de las plantas y los patrones migratorios de las aves. Estas experiencias inmersivas no solo mejoran la retención de conocimientos, sino que también estimulan la curiosidad y el deseo de aprender más sobre su entorno.

Aunque las iniciativas mencionadas han demostrado ser efectivas, su implementación no está exenta de desafíos. Las limitaciones en infraestructura tecnológica, la formación docente insuficiente y la falta de recursos económicos son barreras comunes en las áreas rurales. Sin embargo, estos retos también representan oportunidades para desarrollar soluciones creativas y colaborativas.

Por ejemplo, la formación docente es un aspecto clave para garantizar el éxito de los proyectos de innovación educativa. Los profesores no solo deben familiarizarse con las herramientas tecnológicas, sino también aprender a integrarlas de manera pedagógica en sus prácticas diarias. Programas de formación específicos, como talleres y cursos en línea, pueden ser una solución efectiva para abordar esta necesidad.

Además, la colaboración entre administraciones públicas, instituciones educativas y organizaciones locales es fundamental para superar las barreras logísticas y garantizar la sostenibilidad de las iniciativas. La búsqueda de financiación a través de fondos europeos, donaciones privadas y proyectos de colaboración público-privada también puede ser una estrategia viable para apoyar la innovación educativa en el medio rural.

Los proyectos de innovación educativa en el medio rural representan una herramienta poderosa para transformar la educación y las comunidades locales, no solo fortalecen las competencias digitales de los estudiantes, sino que también promueven la sostenibilidad, la creatividad y el aprendizaje significativo. A pesar de los desafíos, el compromiso de las comunidades rurales con la innovación educativa demuestra que es posible construir un futuro más inclusivo y sostenible para todos.

Figura 5
Innovación educativa rural



Nota. Elaboración propia

4. INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN DIGITAL EN EL PATRIMONIO Y EL TURISMO LOCAL EN EL CONTEXTO RURAL

En los entornos rurales, la integración de la educación digital con el patrimonio y el turismo local constituye una oportunidad estratégica para fortalecer la identidad cultural, dinamizar la economía local y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. El pueblo de Osuna (Sevilla), con su innegable legado histórico y su entorno natural privilegiado, ofrece un escenario idóneo para desarrollar experiencias educativas innovadoras que combinen la digitalización con la preservación y divulgación del patrimonio. A través de la implementación de herramientas tecnológicas como la realidad aumentada (RA), la realidad virtual (RV), las aplicaciones de geolocalización y las plataformas interactivas, se puede transformar la manera en que los estudiantes y la comunidad en general interactúan con su entorno histórico y cultural.

En el contexto rural, donde los recursos educativos y tecnológicos suelen ser más limitados que en los entornos urbanos, este enfoque representa una estrategia clave para reducir la brecha digital y potenciar el acceso a la cultura mediante metodologías innovadoras. Con este propósito, la Escuela Universitaria de Osuna propone un programa de educación digital patrimonial que, además de fomentar

el aprendizaje significativo, impulse el turismo sostenible y la participación activa de la comunidad en la conservación de su legado.

4.1. Aula Digital del Patrimonio Rural (Osuna)

La Escuela Universitaria de Osuna propone:

- Realidad virtual para reconstruir monumentos históricos.
- Apps de geolocalización con narrativas interactivas.

Este modelo se inspira en el éxito de Heritage Alive en Italia, donde el turismo educativo aumentó un 25% tras implementar RA (UNESCO, 2022).

La creación de un Aula Digital del Patrimonio Rural como un espacio de formación en el que los estudiantes puedan utilizar tecnologías digitales para investigar, documentar y divulgar la historia local. Esta aula se enfoca como un laboratorio de experimentación para la digitalización del patrimonio, incluyendo la producción de visitas virtuales, reconstrucciones en 3D de monumentos y la creación de contenidos interactivos.

Asimismo, el diseño de Rutas Digitales Interactivas con Realidad Aumentada permite el desarrollo de aplicaciones móviles que posibiliten la exploración de los principales hitos patrimoniales de Osuna. Mediante la superposición de imágenes históricas, recreaciones en 3D y narraciones interactivas, los usuarios podrían conocer con mayor profundidad lugares emblemáticos como la Colegiata, la Universidad de Osuna y el conjunto arqueológico de Urso.

En el ámbito metodológico, la Gamificación y el Aprendizaje Basado en Retos desempeñan un papel clave en este programa. A través de diversas plataformas digitales, los estudiantes podrán participar en actividades gamificadas en las que resuelven acertijos históricos, identifican elementos arquitectónicos y completan misiones relacionadas con la historia y la cultura de Osuna. Este enfoque fomenta el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, impulsando una mayor motivación en los participantes.

Para reforzar la accesibilidad y la disponibilidad de recursos históricos, se propone la creación de una Biblioteca Digital del Patrimonio Rural, que funcione como un archivo interactivo donde se

recopilen documentos históricos, imágenes, entrevistas con expertos y testimonios de los habitantes locales. La finalidad de este repositorio es estar disponible tanto para estudiantes como para investigadores y servir de base para la generación de proyectos educativos vinculados al patrimonio y las nuevas tecnologías.

Finalmente, para garantizar el éxito del programa, se han de implementar una serie de talleres de formación docente dirigidos a profesores de educación primaria, secundaria y universitaria. Los talleres se centran en el uso de herramientas digitales para la enseñanza del patrimonio, promoviendo metodologías activas que potencien el uso pedagógico de dispositivos tecnológicos.

*Figura 6
Propuesta para el aula digital del patrimonio rural de Osuna*



Nota. Elaboración propia.

El desarrollo de esta iniciativa no solo transforma la enseñanza del patrimonio en la Escuela Universitaria de Osuna, sino que también contribuye al fortalecimiento de la comunidad local mediante la revalorización de su identidad cultural y la promoción del turismo sostenible. La digitalización del patrimonio hace posible que la población rural acceda a recursos educativos innovadores y fomente un sentido de pertenencia con su entorno, al mismo tiempo que se generan oportunidades de empleo y emprendimiento en sectores como la gestión cultural y el desarrollo de contenidos digitales. De este modo, la tecnología se convierte en un puente entre educación,

patrimonio y desarrollo sostenible, sentando las bases para un modelo de turismo educativo innovador y adaptado a las necesidades del siglo XXI.

5. IMPACTO Y RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS IMPLEMENTADOS

La implementación de competencias digitales en contextos rurales ha demostrado ser un catalizador de transformaciones significativas en los ámbitos educativo, social y económico. Estas iniciativas han contribuido a reducir la brecha digital, fomentar la sostenibilidad y fortalecer las comunidades rurales mediante la integración de tecnologías en proyectos educativos innovadores.

En el ámbito educativo, los programas implementados han generado una mejora palpable en las capacidades de los estudiantes y docentes para utilizar herramientas digitales. El mencionado ejemplo del proyecto "Descubriendo la Sierra Sur" integró tecnologías como la realidad aumentada y aplicaciones de geolocalización, facilitando un aprendizaje contextualizado que conecta el entorno natural con los recursos digitales. Según datos recopilados por el programa, más del 70% de los participantes reportaron un incremento en su motivación hacia el aprendizaje y una mejora en sus competencias digitales.

Además, proyectos como los Huertos Escolares Digitales y las ecoescuelas han permitido a los estudiantes desarrollar una comprensión integral de la sostenibilidad mientras fortalecen sus habilidades tecnológicas. Estas iniciativas han fomentado la colaboración y el pensamiento crítico entre los estudiantes, habilidades esenciales para su desarrollo personal y profesional en un mundo digitalizado. El programa ALDEA logró que el 85% de los estudiantes implicados adoptaran prácticas sostenibles tanto en sus entornos escolares como en sus hogares (Portal Educativo ALDEA, 2024).

Desde una perspectiva social, la digitalización en el medio rural ha tenido un impacto transformador en las comunidades locales. Las tecnologías digitales no solo han facilitado el acceso a la información y los recursos, sino que también han permitido a las comunidades rurales participar activamente en redes de colaboración e intercambio

de conocimiento. Proyectos como "Conectando Ruralidades" han demostrado cómo la conectividad digital puede fortalecer los lazos comunitarios y generar oportunidades para el desarrollo socioeconómico (Comisión Europea, 2020).

En el plano económico, la integración de competencias digitales ha abierto nuevas oportunidades para el emprendimiento y la innovación en el medio rural. La capacitación en herramientas digitales ha permitido a los jóvenes y a las comunidades explorar actividades como el comercio electrónico y el marketing digital. La Fundación Cotec (2021) señala que el fortalecimiento de las competencias digitales en las áreas rurales ha incrementado en un 30% las iniciativas emprendedoras vinculadas a recursos locales, como productos agroalimentarios y turismo sostenible.

A pesar de los avances, los resultados también evidencian la necesidad de superar barreras persistentes, como las limitaciones en infraestructura tecnológica y la insuficiente formación docente. Estas dificultades destacan la importancia de una colaboración continua entre administraciones públicas, instituciones educativas y comunidades locales para garantizar la sostenibilidad de las iniciativas.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo de competencias digitales en el medio rural no es solo una herramienta para mejorar la calidad educativa, sino también un motor para la inclusión social y el desarrollo sostenible. Es necesario poner de manifiesto cómo proyectos educativos que integran tecnologías digitales pueden transformar el aprendizaje y las dinámicas comunitarias en contextos rurales. Los resultados desde diversos ámbitos evidencian el impacto positivo de estas iniciativas en el fortalecimiento de las competencias digitales de estudiantes y docentes, la promoción de la sostenibilidad y la generación de oportunidades socioeconómicas. Experiencias como los Huertos Escolares Digitales, las ecoescuelas y el uso didáctico de espacios naturales destacan el potencial de la tecnología para conectar a los estudiantes con su entorno y fomentar un aprendizaje significativo.

Sin embargo, también es necesario abordar los desafíos que persisten, como las desigualdades en el acceso a recursos

tecnológicos y la necesidad de una formación continua docente. Superar estas barreras requiere un esfuerzo conjunto y estrategias colaborativas que incluyan a todos los actores implicados.

En este sentido, la Escuela Universitaria de Osuna se posiciona como un referente en la promoción de una educación innovadora e inclusiva en el medio rural, integrando competencias digitales con un enfoque interdisciplinar que conecta tecnología, sostenibilidad y educación ambiental. Este modelo representa una visión integral y sostenible que puede inspirar futuras políticas y programas educativos en contextos similares. Las experiencias analizadas destacan la importancia de diseñar proyectos adaptados a las necesidades específicas de las comunidades rurales, utilizando tecnologías digitales como herramientas clave para el cambio.

A modo de conclusión se hace necesario destacar como las competencias digitales son una herramienta estratégica para garantizar la equidad y la calidad educativa en el medio rural, y su implementación no solo mejora las oportunidades educativas, sino que también contribuye al desarrollo integral de las comunidades, asegurando un futuro más inclusivo y sostenible para las próximas generaciones.

La integración de competencias digitales en el medio rural requiere:

1. Políticas públicas focalizadas: Ejemplo: Fondos europeos Next Generation EU para conectividad.
2. Alianzas público-privadas: Colaboración con empresas como Telefónica o Microsoft en proyectos de infraestructura.
3. Investigación aplicada: Estudios longitudinales para medir el impacto socioeconómico.

El futuro de la educación rural pasa por una colaboración activa entre instituciones educativas, administraciones públicas y comunidades locales, garantizando que la tecnología sea un puente hacia la inclusión y el desarrollo sostenible.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. (2022). Informe sobre el desarrollo mundial 2022: Finanzas para una recuperación equitativa.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36883>

Banco Mundial. (2022). Digitalización y brechas en habilidades rurales: Un desafío global.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36883>

Cabero Almenara, J. (2015). Tecnología educativa: Nuevas perspectivas. Síntesis.

Cabero Almenara, J. (2020). La formación del docente para el desarrollo de competencias digitales en entornos diversos. *Revista de Tecnología Educativa*, 28(2), 23-34. <https://doi.org/10.6018/reifop.414501>

European Commission. (2020). *Digital divide in rural areas*.
<https://ec.europa.eu>

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting education and training for the digital age*.
<https://ec.europa.eu>

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>

Fundación Cotec. (2021). *Competencias digitales y desarrollo rural: Una oportunidad para reducir brechas*. <https://www.cotec.es>

Gauthier, G. R., Smith, J. A., García, C., Garcia, M. A., & Thomas, P. A. (2021). Exacerbating inequalities: Social networks, racial/ethnic disparities, and the COVID-19 pandemic in the United States. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(3), e88-e92.

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. NYU Press.

MEFP. (2023). DigiRural 2023: Equipamiento tecnológico en escuelas rurales españolas. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://www.educacionyfp.gob.es>

OECD. (2019). *Resultados PISA: Equidad educativa y rendimiento académico*. <https://www.oecd.org>

OECD. (2022). *Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c77d7a97-en>

Portal Educativo ALDEA. (2024). *Actividades en centros: Objetivo 11. Junta de Andalucía*.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/aldea/actividades-en-centros>

Portal Educativo ALDEA. (2024). *Educación ambiental en Andalucía: Innovación y sostenibilidad*. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Junta de Andalucía. <https://portal.ced.junta-andalucia.es>

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

UNESCO. (2023). Technology in education: A tool on whose terms? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385819>

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2019). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>

La formación de competencias en el medio rural: la experiencia de los estudiantes desde su propia mirada

Mariana Altopiedi

Profesora titular Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Natalia Silva López

Profesora titular Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Jesús Fernando Pérez Lorenzo

Profesor titular Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La infantilización del alumnado universitario es un fenómeno del que se lleva hablando algún tiempo —al menos desde los años noventa— y que se registra en diversos contextos (Orbe y Tipán, 2019). Cabe definirlo como la atribución a un sujeto que ya ha superado la edad infantil, de características propias de esa etapa vital: fragilidad o debilidad y dependencia, así como de falta de voz propia y de autonomía, que lo vuelven necesitado de apoyo adulto (Orbe y Tipán, 2019). Este posicionamiento tiene como consecuencia un cambio en las relaciones con las instituciones de las que el sujeto forma parte y que, a la vez, lo constituyen sirviendo de apoyo narcisístico (Kaës, 1996). Hablamos, fundamentalmente, de la familia y de la educación que, en esta etapa, se materializa en la universidad. De ahí la importancia de cuestionar el papel de esta última en la formación de profesionales responsables del ejercicio de actividades de impacto social que por tal razón se suponen adultos. Este es, precisamente, el objeto de este capítulo: reflexionar sobre el papel que la Escuela Universitaria de Osuna desempeña en la adquisición por parte de sus estudiantes de las competencias —fundamentalmente, de carácter transversal— necesarias para el ejercicio profesional. Se apela, para ello, a las percepciones de los

propios implicados, a quienes se pretende reconocer como capacitados —en contra de las tendencias dominantes— para el ejercicio de su condición de adultos.

2. INFANTILIZACIÓN ESTUDIANTIL

El reconocimiento del fenómeno de infantilización del alumnado universitario en muy diversos ámbitos geográficos (Orbe, Tipán y Pacheco, 2022) permite suponer que su alcance global guarda relación con múltiples factores sociales que atraviesan nuestro modo de vida en distintos aspectos. De hecho, este proceso de infantilización no es exclusivo del grupo juvenil al que pertenece el estudiantado de la Universidad sino que se refleja en distintos espacios de la actividad social y en relación con diversos sujetos (Orbe y Tipán, 2019).

Para analizarlos, cabe hacer referencia a la confluencia de distintos discursos que han ido ganando preeminencia en nuestro entorno en las últimas décadas. Por una parte, a lo largo de la así denominada modernidad, marcada por los valores abanderados a partir de la revolución francesa —libertad, igualdad, fraternidad— uno de ellos fue ganando clara preeminencia. La exacerbación del valor de la libertad individual, apoyada en los cambios en el sistema productivo propios del capitalismo post-industrial en que la riqueza surge del sector servicios más que de la producción y, por lo tanto, de empleos que no requieren la confluencia de esfuerzos en un proyecto común, condujo a entronar al sujeto particular como máximo exponente de la humanidad. Esto conduce, paradójicamente, a la deshumanización, desde el momento en que el sujeto humano se constituye como tal, precisamente, en virtud de la presencia de otro que impone una ruptura en la vivencia de completud derivada de la simbiosis del infante con su madre (Orbe y Tipán, 2019). Esto, que desde la concepción psicoanalítica corresponde al ejercicio de la función paterna —es decir, de la intervención de un sujeto legitimado para realizar esa separación— pierde su condición de posibilidad ante la caída del lugar de la autoridad derivada de un discurso relativista sustentado en la supuesta defensa de la diversidad. Se constituye así el narcisismo postmoderno de las sociedades dadas en llamar desarrolladas, al que el DSM-5¹ describe como una forma de

¹ El *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)* —en español: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)— establece los estándares

organización psíquica caracterizada por la creencia en la propia importancia y diferencia respecto de los demás y la necesidad de admiración externa, a falta de autonomía moral. Hablamos, por tanto, de cierta incapacitación del sujeto para aceptar sus propias faltas que deben ser permanentemente colmadas, asegurando la satisfacción constante. La ausencia de necesidad o placer disminuye las posibilidades de aceptar la frustración, inherente a la vinculación con el propio deseo, característica de un adulto (Orbe y Tipán, 2019). Obviamente, esta incapacidad dificulta la adquisición de autonomía y profundiza la dependencia y la necesidad de tutela conduciendo a la enajenación de todo proceso de trabajo productivo, que queda supeditado al exterior (Mendel, 1994). Genera, asimismo, el rechazo al cambio y la zozobra que, sin embargo, vienen siendo pregonados por lo que cabría denominar el discurso de la crisis, entendida como una vivencia de ruptura de una supuesta situación estable que “produce un incremento de la confusión, la incertidumbre y la ansiedad que amenaza la estabilidad de los sujetos y de las organizaciones debido a que remite a situaciones de la desprotección propias de vivencias muy primitivas de la vida infantil” (Altopiedi, 2013). Ante la amenaza, el sujeto privado de capacidad de respuesta autónoma requiere la protección de otro que se vive como omnipotente (Altopiedi, 2021).

En consonancia con lo anterior, los avances de las ciencias médicas —representantes de ese otro todo poderoso y capaz de salvación— conducen a la fantasía de la posibilidad de evitar el deterioro e, incluso, la muerte. La juventud —en parte, identificada con la infancia— se convierte en un valor en sí, que hay que preservar a toda costa y la palabra del experto en garante de ello. Obviamente, esto no es real sino que se apoya en mecanismos de negación —entendida en el sentido en que, según Laplanche y Pontalis (1967: 234), emplea el término Freud en sus últimas obras, es decir, “para designar el rechazo de la percepción de un hecho que se impone en el mundo exterior”— de fenómenos tan indiscutibles como la condición de mortal de todo ser vivo. Consecuencia de la negación del propio envejecimiento es la tendencia a mantener el control sobre las generaciones subsiguientes, que deben seguir siendo infantes para no poner en tela de juicio las capacidades de sus mayores. Esto se expresa en los comportamientos de sobreprotección de padres y

para la detección e identificación de trastornos de este tipo, publicado y actualizado periódicamente por la American Psychology Association.

docentes, que tienden a obstruir la asunción de un posicionamiento adulto de los hijos/estudiantes, a lo que estos responden con actitudes dependientes en todos los aspectos.

Las comentadas características infantilizadas del posicionamiento del estudiantado presuponen la ausencia de competencias tanto cognitivas como comunicativas y emocionales. De hecho, algunos estudios (Mescua et al., 2014; Gutiérrez, Mercado y Lozano, 2024) muestran que los estudiantes universitarios presentan carencias en algunas de ellas. Obviamente, estas valoraciones exigen clarificar qué entendemos por ser un sujeto competente.

La idea de competencia remite a un conjunto de características de las personas que cuentan con destrezas para desenvolverse de forma asertiva en diversos contextos, sean estos familiares, interpersonales o laborales (Rojas, Ruiz y Díaz-Mosquera, 2024). Se entiende, por tanto, que estas capacidades atañen a múltiples vertientes que, como proponen Mescua y sus colaboradores (2020) en relación con las competencias ciudadanas, cabe clasificar, en *de conocimientos* sobre los distintos aspectos a abordar; *comunicativas*, para adecuarse a distintas situaciones y contextos; *emocionales*, que permitan identificar adecuadamente las emociones propias y ajenas dando respuestas acordes a ellas; *cognitivas*, relacionadas con la puesta en juego de estrategias de pensamiento; e *integradoras*, para articular de manera eficaz y consciente las demás. Focalizando en el análisis de las competencias emocionales, por su parte, Gutiérrez, Mercado y Lozano (2024) señalan como componentes la conciencia, la regulación y la autonomía emocional —es decir, capacidades para reconocer y gestionar por uno mismo la vida emocional— así como la competencia social, ligada a las habilidades interpersonales que permitan la construcción de vínculos saludables y equilibrados, y la competencia para la búsqueda del bienestar propio y ajeno. Estas capacidades implican una adecuada valoración de las propias posibilidades de control sobre los factores que inciden en los logros obtenidos. Mientras que la ausencia de autoconfianza puede resultar generadora de estrés, un excesivo optimismo puede conducir a vivencias de decepción y, consiguientemente, de fracaso (Luna-Cortés, 2024). Para un acertado manejo de las situaciones desafiantes, como la que puede suponer el ingreso en la educación universitaria, por tanto, se requiere —además de las competencias antes aludidas— una visión realista de las propias capacidades.

3. COMPETENCIAS CLAVE Y PERFILES DE SALIDA SEGÚN LA LEGISLACIÓN VIGENTE

Cabe recordar, al hilo de la argumentación, que el marco educativo europeo ha apostado, en la última década, por el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)², en todas las etapas educativas. O dicho de otro modo, las competencias, como elemento curricular que define la estructura del aprendizaje en las diversas materias, han irrumpido con fuerza en el sistema educativo y han supuesto un cambio de prisma metodológico y evaluativo (Luna, Gezuraga y Legorburu, 2024; Villa Sánchez, 2020).

Porque el estudio que se acomete en este trabajo centra sus miradas en el ámbito universitario, consideramos de suma importancia traer a colación cuáles son esas competencias que se presuponen adquiridas por los estudiantes en esta etapa —y usamos el término ‘presuponer’ puesto que partimos de la hipótesis inicial de un alto nivel de carencia competencial del alumno universitario—. Para ello, realizamos una rápida revisión de los perfiles de salida del alumnado tras la finalización de las etapas educativas previas a la universitaria, contemplados en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOMLOE), número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020.

El perfil de salida, según se recopila en ella, «es la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo. Dicho perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo» (Educagob, s.f.).

En lo que respecta a ese perfil de salida al término de la Enseñanza Básica Obligatoria, este se define y estructura con un «doble objetivo de formación personal y de socialización, con el fin de dotar a cada alumno de las herramientas imprescindibles para que desarrolle un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio» (Educagob, s.f.). Por esta razón, se conjugan las competencias clave y los retos del siglo XXI —propuestos por la Oficina

² «El Aprendizaje Basado en Competencias exige activar las posibilidades, capacidades y habilidades de cada estudiante para que alcancen el mayor grado de competencia posible» (Luna, Gezuraga y Legorburu, p. 242, 2024)

Internacional de Educación de la UNESCO en 2015 y concretados en la Agenda 2030 mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)—, pues aunando ambos elementos se pretende atender al desarrollo personal del alumnado en la actualidad y la cotidianidad, acercando su formación a las situaciones, cuestiones y problemas reales de vida y dotándolo de herramientas para afrontarlas. Se trata, pues, de que las competencias clave atiendan a: la resolución de conflictos, el desarrollo de la autonomía personal, el autoconocimiento y la oportunidad de mejora, la posibilidad de inserción y participación activa en la sociedad, la capacidad socio-emocional para el autocuidado y el cuidado de las personas, del entorno social y del planeta, etc.

Estas son, por tanto, las competencias clave del perfil de salida al término de la Enseñanza Básica Obligatoria. Todas ellas se presuponen alcanzadas —volvemos a usar el término ‘presuponer’ intencionadamente— por los alumnos que superen con éxito la etapa educativa y, consecuentemente, en pro de «activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida» (Educagob, s.f.):

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia plurilingüe
- Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia ciudadana
- Competencia emprendedora
- Competencia en conciencia y expresión culturales

Este enfoque competencial, como ya se apuntaba anteriormente, pretende no fijar como meta la mera adquisición de contenidos, sino centrar su atención en el aspecto pragmático. Se trata, pues, de aprender a utilizar dichos contenidos —ahora saberes— para solucionar necesidades presentes en la realidad, y no en una realidad acotada al momento educativo, sino a lo largo de toda la vida, pues recordemos que lo que se persigue con esta nueva propuesta es el aprendizaje permanente o significativo.

En este sentido, de forma secuencial y progresiva, el alumno continuará adquiriendo las competencias referidas en la etapa de

Bachillerato, siempre de forma preferiblemente transversal, aunque en los currículos estas competencias clave aparezcan acompañadas de los descriptores operativos definidos para cada una de ellas y los objetivos de la etapa que contribuyen a la concreción de las competencias específicas de cada área o materia. En esta etapa postobligatoria, se ampliarán los niveles de desempeño previstos al final de la etapa anterior, entre otras cuestiones, con el fin de adaptarlos a las necesidades y fines del siguiente nivel, el universitario.

4. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU)

Deberíamos partir, según lo descrito hasta el momento, de la siguiente situación utópica en el ámbito universitario: todas las competencias anteriormente mencionadas se suponen, en mayor o menor medida, adquiridas en etapas previas de la escolarización. Ahora bien, si esto —como parece ocurrir en el marco de infantilización antes descrito— no se verifica, puede suponer un hándicap tanto para el aprovechamiento estrictamente académico como para los logros en términos de la construcción de competencias profesionales y personales.

De ello se infiere que, aunque la formación universitaria está orientada por definición a la adquisición de competencias profesionales, exige también el desarrollo de otras, tanto de orden cognitivo como emocional. Entre ellas, cobran relevancia las relacionadas con el trabajo autónomo y la conciencia crítica. Podría, incluso, afirmarse que estas competencias generales constituyen requisitos para el buen desempeño académico así como para el desempeño responsable de la labor profesional futura. Por tanto, la educación superior debe promover, además del conocimiento académico teórico-práctico, el desarrollo de las competencias emocionales imprescindibles para un trabajo eficiente en cada ámbito —estudiantil y laboral, pero también personal y social— y en cada área de conocimiento (Rojas, Ruiz y Díaz-Mosquera, 2024). En ese sentido, la Universidad debe promover un desarrollo integral, que incluya capacidades para afrontar los desafíos, presiones y demandas propios del ejercicio de toda profesión así como con sentido de responsabilidad social (Velasco, Estrada, Pabón y Tójár, 2019).

Resulta evidente que esto supera ampliamente la visión de la Universidad como institución dedicada estrictamente a la transmisión de conocimientos académicos propios del campo profesional específico. En consecuencia, la institución universitaria parece situarse ante un dilema: o se atiende a necesidades de un alumnado que no cuenta con las capacidades que se le atribuyen a aquel al que está destinada a formar y, por tanto, se pone en tela de juicio su propia función, o se soslaya esa brecha entre lo esperado y lo real, aumentando las posibilidades de fracaso en el cumplimiento de su labor formativa. Tratándose de una situación claramente dilemática, implica —más que una decisión técnica— una elección ética. Atañe, en definitiva, a la RSU, entendida como la voluntad de dirigir todo esfuerzo académico e institucional hacia el beneficio colectivo, tomando en consideración al conjunto de los actores implicados en la labor de la Universidad (Orbe, Tipán y Pacheco, 2022). Atender a su importancia resulta imprescindible en un contexto en el que el crecimiento de las tasas de participación en la educación universitaria, no han parado de aumentar en las últimas décadas, como reconocen informes de organismos internacionales como la UNESCO (2020) y la OECD, (2021).

Como señalan Koshy, Cabalu y Valencia (2023), la educación superior puede considerarse un factor importante en la configuración de la sociedad actual y de los valores que en ella prevalecen. En el mismo sentido, Mescua y sus colaboradores (2014) sostienen que, además de profesionales capacitados para el adecuado ejercicio de su labor específica, la educación superior debe formar personas críticas con pensamiento global, capacidad para comprender el mundo, establecer relaciones con él y posibilitar su transformación, con el fin de aportar al bien común (Ospina-Carmona et al., 2022). En definitiva, dado que contribuye tanto a la formación de las capacidades cognitivas de las personas como de competencias de orden emocional y ético, asume una importante responsabilidad en el desarrollo social, por la que debe responder.

Para el logro de tal objetivo, sin embargo, no todas las estrategias de enseñanza se perfilan como igualmente eficaces. Cabe suponer, y así lo sostienen algunos estudios (Balleisen, Howes y Wibbels, 2014; Luna, Gezuraga y Legorburu, 2024), que aquellas que suponen mayor autonomía y participación del alumnado tendrán mayores efectos en la adquisición de las capacidades consideradas. Sobre esta base, la

legislación vigente apuesta por las metodologías activas como promotoras de la adquisición de competencias, partiendo del protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: «Las actividades educativas favorecerán la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado...» (Educagob, s.f.). Interesa, por tanto, conocer en qué medida estos principios contribuyen al objetivo de capacitar a los futuros profesionales. Nos preguntamos, entonces, cuál es el impacto que ellos mismos reconocen a su puesta en juego en la enseñanza universitaria.

5. LA RESIGNIFICACIÓN DE LO GLOBAL EN LO LOCAL: EL CONTEXTO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OSUNA (EUO)

Pese a lo antedicho, rasgos propios de contextos rurales o semi-rurales, tales como la frecuente difusión de los límites entre lo privado y lo público producto de la cercanía en los vínculos entre los miembros de comunidades pequeñas podrían profundizar sus manifestaciones. Algunas de ellas se identifican en comportamientos usuales en el alumnado de la EUO como el de referirse al profesorado con el vocativo de "maestro/a" o plantear demandas de atención y de reconocimiento o apoyo, de maneras poco acordes al contexto (llantos, gritos, envío de correos electrónicos constantes pero vacíos de contenido, solicitud de tutorías con asistencia de padres, etc.). Este tipo de conductas tiende a evidenciar tanto un bajo nivel de adquisición de competencias sociales y de regulación y autonomía emocional (Gutiérrez, Mercado y Lozano, 2024), como el desajuste entre las expectativas de la Universidad y las de los propios estudiantes. Asumiendo que, como señalan distintos estudios, el nivel de ejercicio de estas capacidades incide en las posibilidades de alcanzar un buen rendimiento académico (Gutiérrez, Mercado y Lozano, 2024), se pone de manifiesto la necesidad de atender a su adquisición como pre-requisito para una formación profesional de real impacto.

Por otra parte, las dificultades en el manejo de las emociones se hallan en relación con las limitaciones en la adquisición de competencias éticas y ciudadanas, vinculadas a su vez con las

comunicativas, que permiten relaciones humanas que puedan contribuir a la búsqueda del bien común (Mescua et al, 2020).

A partir de lo anterior, nos preguntamos si la EUO está contribuyendo eficazmente a contrarrestar estas potenciales limitaciones. Particularmente, interesa conocer la visión de los propios implicados en tanto múltiples investigaciones señalan a los valores subjetivos en relación con el estudio —que incluyen tanto el reconocimiento de su utilidad como el de las propias capacidades para afrontar el aprendizaje de manera eficaz— como un importante condicionante del éxito académico. Especialmente significativa parece ser, en este sentido, la influencia de la orientación vocacional de los estudiantes (Breetzke, Özbagci y Bohndick, 2024). De ahí que se haya seleccionado como muestra a quienes cursan carreras de educación, en las que este componente suele considerarse particularmente presente.

6. OBJETIVOS

Así, el estudio se propone como objetivo general valorar las percepciones que tienen los estudiantes sobre la repercusión de sus experiencias como tales en la adquisición de competencias, tanto en el ámbito emocional (capacidad para organizarse por sí mismos, resistencia a la frustración, superación de las dificultades, integración en un medio desconocido, etc.) como cognitivas (capacidades para buscar, contrastar y analizar información, sentido crítico, adopción de nuevas perspectivas a la luz de las evidencias, fundamentación de las propias opiniones, etc.).

Esta finalidad general se concreta en objetivos específicos, que son:

1. Conocer las percepciones del estudiantado de la EUO sobre la aportación de la formación transitada en ella en relación a la adquisición de competencias cognitivas y socio-emocionales.
2. Identificar las estrategias que este colectivo considera más provechosas para la adquisición de tales competencias.
3. Avanzar propuestas de mejora de la formación, atendiendo a las consideraciones del estudiantado acerca de las experiencias desarrolladas en el centro universitario.

7. METODOLOGÍA

Se adopta para ello una metodología mixta, desarrollada en dos fases; una de carácter cuantitativo y otra de carácter cualitativo, cuyo diseño incluye la realización de entrevistas en profundidad y de grupos de discusión con estudiantes seleccionados sobre la base de su buen desempeño académico. Nos centramos en este trabajo, por limitaciones de espacio, en la primera de ellas, es decir, en la recopilación de datos cuantitativos, el análisis de estos y el esbozo de unas conclusiones a tenor de los resultados extraídos. Esta fase supuso la realización de un cuestionario diseñado *ad hoc*, basado en el planteamiento metodológico de Del Valle, Díaz, Pérez y Vergara (2018), que pretende describir la frecuencia y los rasgos más importantes de la realidad analizada.

El instrumento empleado en la 1^a fase del estudio consiste en un cuestionario realizado mediante *Google Forms* que se administró a la población diana en el mes de diciembre de 2024. El mismo se compone de cinco secciones bien diferenciadas que atienden a:

- a. Datos demográficos
- b. Perfil motivacional
- c. Valoraciones personales sobre el efecto de la formación universitaria en las competencias cognitivas y socioemocionales
- d. Descripción de experiencias formativas enriquecedoras en la universidad
- e. Valoración de acciones o actividades formativas enriquecedoras en la universidad

Las dos primeras secciones presentan en el formulario un formato multirrespuesta en el que se concede al alumnado una única posibilidad de elección dentro de un desplegable; las tres siguientes secciones, sin embargo, presentan una escala lineal Likert con una leve modificación en cuanto a los ítems evaluables —estos suelen ser números impares 5, 7 o 9— pues se ha decidido, consecuentemente, emplear un número par, es decir, cuatro elementos para evitar el estadio intermedio que supondría un menor grado de implicación en la respuesta. Aun así, los extremos gradualmente siguen siendo 1 (nada) y 4 (mucho).

8. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra de este estudio ha estado constituida por estudiantes universitarios de los Grados en Educación Primaria, Educación Infantil y el Doble Grado en Educación Infantil y Primaria que se encuentran cursando, actualmente, segundo, tercero o cuarto en la Escuela Universitaria de Osuna (EUO), centro adscrito a la Universidad de Sevilla. Se han evitado los primeros cursos del Grado por intuir que el poco recorrido en el ámbito universitario pudiera incidir en los resultados del estudio. El total asciende a 115 sujetos, de los cuales, un 83,5 % son mujeres y un 16,5 % son hombres, todos ellos comprendidos en una franja de edad de entre diecinueve y veinticinco años.

9. RESULTADOS

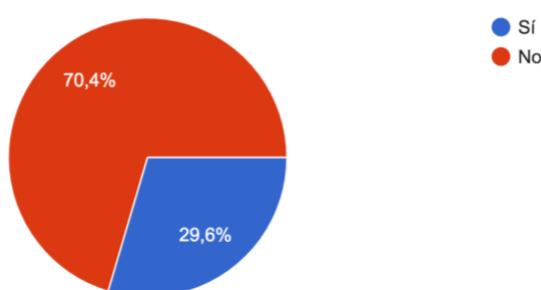
El análisis descriptivo de las distintas dimensiones que conforman el cuestionario nos aporta algunos datos de interés con respecto a nuestro objeto de estudio, centrándose en el cumplimiento de los dos primeros objetivos de la investigación.

9.1. Datos demográficos y perfil motivacional

La sección de datos demográficos nos concede respuestas que constatan algunos de los rasgos antes mencionados como propios del perfil sociocultural del alumnado de la Escuela Universitaria. Más del 50 % de los encuestados afirma haber estudiado previamente en un Centro Educativo ubicado en un entorno rural y un 70,4 % constata no haber cambiado su lugar de residencia para iniciar sus estudios universitarios.

¿Ha cambiado su lugar de residencia para iniciar sus estudios universitarios?

115 respuestas



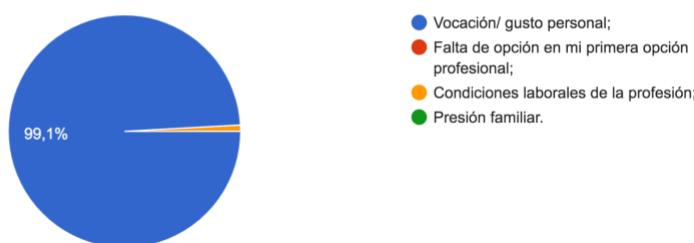
Estos datos vienen a confirmar la escasa capacidad de autonomía del alumnado pues, en un alto porcentaje, este continúa residiendo en un entorno familiar, sin independencia monetaria pero con una alta dependencia emocional. Un ambiente que, además, fomenta la cercanía y el trato hasta cierto punto pueril experimentado también en los Centros Educativos previos. A esta cuestión debemos añadir que, tanto en el modo de acceso al sistema universitario, como en la formación previa recibida, prevalece en las respuestas de encuestados la Formación Profesional ante el Bachillerato —y posterior PEVAU— (52,2 % y 49,6 % respectivamente).

Parece ser, por tanto, que el perfil del alumnado descrito se sitúa mucho más cercano al ámbito profesional³ y que esto podría ser el detonante de su condición de demandante de metodologías activas experimentales y propuestas didácticas en las que lo pragmático adquiere un espacio relevante excluyendo, en lo posible, los constructos meramente teóricos.

La sección de datos del perfil motivacional contemplada en el formulario confirma, una vez más, que la idiosincrasia de los estudiantes encuestados es la perfilada hasta el momento. A la pregunta ¿por qué elegiste el Grado que cursas?, el 99,1 % contestó la primera opción, por vocación.

¿Por qué elegiste el grado que cursas?

115 respuestas



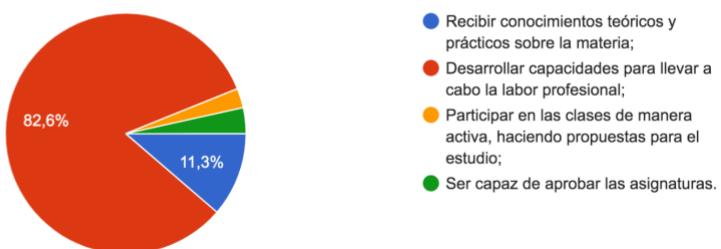
Ya se ha hecho hincapié en que en los Grados universitarios de Educación Primaria e Infantil el componente motivacional podría

³ Recuérdese que muchos de estos alumnos han cursado previamente la Formación en Centros de Trabajo (FCT), un módulo profesional obligatorio presente en todos los ciclos formativos, con una duración de entre 260 y 410 horas de prácticas en empresas del sector participando y realizando las funciones propias del puesto de trabajo en un entorno real de producción y/o servicio (Formación Profesional Andaluza, s.f.).

considerarse casi una constante pero, aun así, resulta interesante contrastar este dato con el siguiente, que atiende a la percepción del alumnado sobre su formación profesional universitaria, y que vuelve a incidir en la preocupación del estudiante (un 82,6 % de respuestas) por la capacitación para llevar a cabo la labor profesional y la inserción en el mercado laboral, muy por encima de la recepción de conocimientos teóricos o prácticos o la aplicabilidad de estos en el proceso de aprendizaje:

¿Qué es lo que consideras más importante en tu formación profesional?

115 respuestas



Por último, en cuanto al perfil motivacional y en relación con las posibles competencias emocionales y de búsqueda de bienestar adquiridas por los alumnos diana en este estudio, cabe destacar también que a la pregunta ¿qué esperas de tu futuro profesional?, un 82,6 % responde «sentir satisfacción por la tarea realizada» y un 11,3 % «recibir reconocimiento profesional», alejándose así de otras posibles respuestas como la obtención de ingresos económicos o el cumplimiento con las expectativas y demandas familiares mucho más cercanas al carácter dependiente, pubescente y extremadamente práctico antes esbozado.

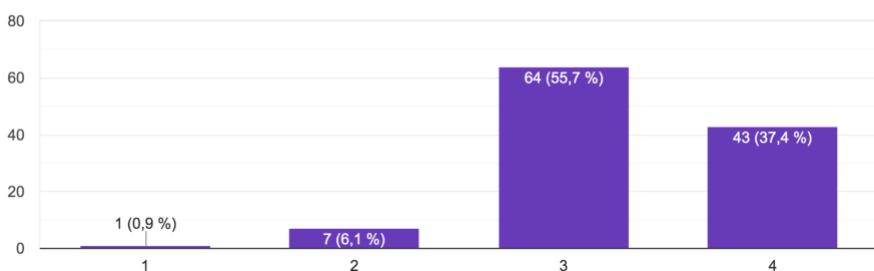
9.2. Datos sobre la descripción y valoración de experiencias, acciones y actividades enriquecedoras en la universidad

Con respecto a la valoración del efecto de la formación universitaria, una primera aproximación a los datos permite constatar que la gran mayoría de los estudiantes advierte un impacto positivo de la misma sobre la adquisición de capacidades de distinto orden. Así, las respuestas tienden claramente a concentrarse en los grados 3 y 4, en todas las preguntas. Sin embargo, esta orientación es más

marcada cuando se hace referencia a las competencias de tipo estrictamente cognitivo, alcanzando entre ambas categorías de respuesta desde un 80% a más de un 90% de las selecciones. Afinando aún más, puede apreciarse que esta concentración es más patente en relación con las competencias para buscar y seleccionar información relevante y fiable.

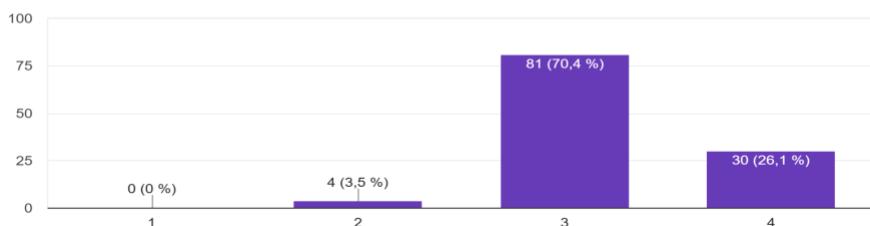
Competencias para buscar información fiable en distintas fuentes.

115 respuestas



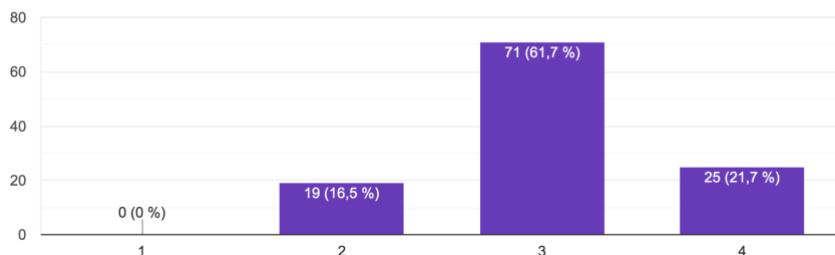
Competencias para seleccionar información relevante, significativa y fiable, en función de tus propios objetivos, descartando la que no reviste interés.

115 respuestas

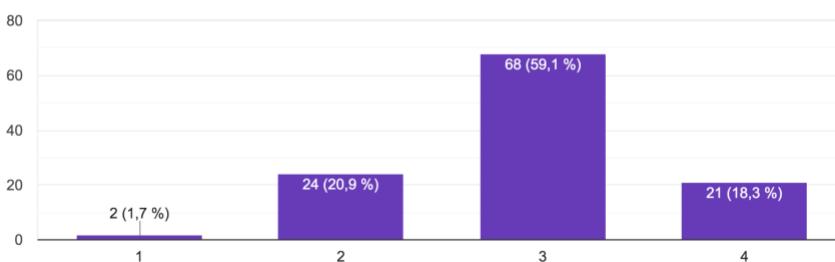


Pese a que, como se mencionaba, esta valoración es también elevada en relación con el resto de competencias, cuando se trata de las relacionadas con las capacidades comunicativas —tanto de comprensión e interpretación crítica como, especialmente, de expresión— aparecen respuestas en la categoría 2.

Competencias para comprender distintos tipos de texto, incluyendo los académicos y científicos.
115 respuestas



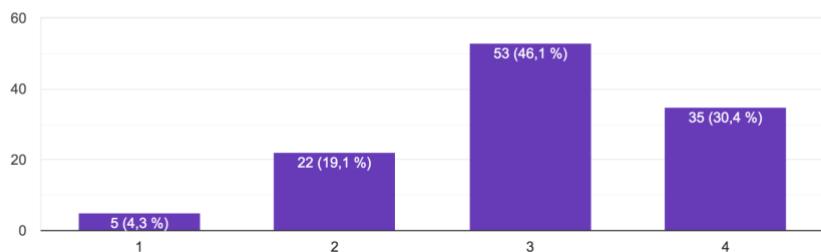
Competencias para producir distintos tipos de texto, incluyendo los académicos y científicos.
115 respuestas



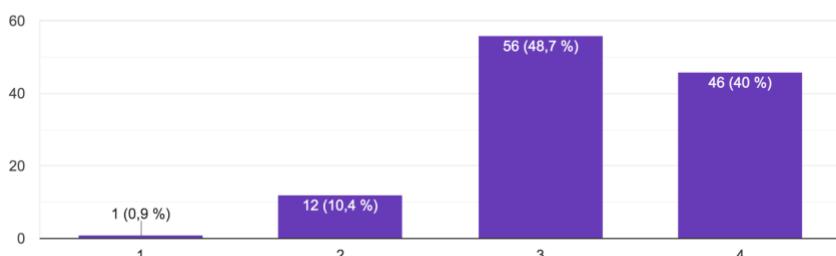
Entre las respuestas relacionadas con las capacidades de comunicación, cabe destacar las obtenidas a la pregunta por las competencias para vincularse de manera productiva con personas con distintas ideas, valores o capacidades, en tanto muestran una valoración inferior a la recibida por otras capacidades. Esto puede atribuirse a las características específicas de una organización universitaria situada —como se expuso anteriormente— en un entorno que cabe calificar de rural, en el que la relación social hacia el exterior es limitada. De hecho, la experiencia formativa menos valorada como promotora de la adquisición de competencias es la derivada del contacto con estudiantes de otros contextos o nacionalidades, que visitan habitualmente el centro en el marco de programas de carácter nacional y europeo.

Mayor dispersión aún, incluyendo el registro de varias respuestas en la valoración 1, que sugieren un limitado nivel de logro se hace palpable en las respuestas relativas a competencias de tipo socioemocional. Tal es el caso de las de tolerar la frustración y manejar las emociones ante posibles fracasos, así como la que alude a la capacidad de emprender y tomar la iniciativa.

Competencias para tolerar la frustración y manejar las emociones ante posibles fracasos.
115 respuestas



Competencias para asumir la iniciativa en emprendimientos personales y colectivos.
115 respuestas



Atendiendo a ambos grupos de preguntas relacionadas con el valor de las distintas actividades formativas desarrolladas en el ámbito universitario como promotoras de la adquisición de competencias, una primera aproximación muestra escasa diferencia en el que se atribuye a unas y otras. Con la única y ya señalada excepción de la relacionada con la posibilidad de intercambio con estudiantes de otro origen, todas las estrategias docentes son altamente valoradas por la mayoría de los estudiantes que respondieron. Así, en las preguntas en que se pedía calificar de 1 a 4 el impacto de cada estrategia didáctica, se reitera la tendencia registrada en las respuestas sobre el de la formación en general: la clara concentración de las mismas en las categorías 3 y 4. Llamativamente, esto se aprecia con respecto a todas las capacidades acerca de las que se solicitaba opinión, contrastando claramente con los resultados de estudios previos (Balleisen, Howes y Wibbels, 2014; Luna, Gezuraga y Legorburu, 2024). Esta constatación plantea interrogantes tanto acerca de la validez de la generalización de los resultados de esas investigaciones a contextos diferentes como sobre las causas de estas valoraciones, a las que nos referimos más adelante.

De igual modo, las respuestas sobre la relevancia de cada experiencia en la formación en general se concentran con una frecuencia superior al 80% en las valoraciones 3 y 4, con la excepción, nuevamente, del “contacto con estudiantes de otras nacionalidades”.

10. CONCLUSIONES

A partir de los resultados antes expuestos, cabe señalar el reconocimiento general del impacto de la formación universitaria en la adquisición de competencias de todo tipo, con escasa diferenciación entre las estrategias docentes. Esto da lugar a la formulación de algunas conclusiones interesantes cuyo estudio, por supuesto, requiere ser ampliado.

En primer lugar, la mencionada aceptación del incremento de las propias competencias a partir del acceso a la Universidad sugiere que tales capacidades no habían sido previamente adquiridas o no en el grado que se presupone atendiendo al perfil de salida del egresado de la escuela secundaria. Este exige, por una parte, una mente compleja, capaz de pensar en términos sistémicos, abiertos y con un alto nivel de incertidumbre, y, por otra, asumir valores sociales relevantes y desarrollar un espíritu crítico y proactivo hacia las situaciones de injusticia, inequidad y exclusión. Se trata, precisamente, de capacidades ajenas al estado infantil. Su virtual ausencia entre los estudiantes confirmaría tanto lo planteado por estudios como los ya citados de Mescua et al. (2014) o Gutiérrez, Mercado y Lozano (2024), como la idea de la que parte este estudio, es decir, la fuerte tendencia a su infantilización.

Pese a lo antedicho, tal como se desprende del análisis de los datos, existen diferencias en la valoración del impacto de la formación universitaria en función de cuál sea la competencia considerada. Ese progreso se hace evidente en relación con las de búsqueda, identificación y selección de información relevante, o la de desarrollar tareas académicas de manera autónoma y para trabajar de manera cooperativa y equilibrada con compañeros. En cambio, las competencias para interpretar textos —en particular, los de tipo académico— adoptando una posición crítica frente a ellos, o para producirlos parecen haber sido adquiridas en menor grado. Probablemente, esto guarde relación con la tendencia a la simplificación de las tareas académicas como respuesta a la evidente

dificultad para satisfacer las demandas de ellas derivadas por parte de los estudiantes que no cuentan con las capacidades presumibles. Se reproduce así el fenómeno social al que nos referíamos al inicio: adultos que sobreprotegen a los jóvenes, dificultando su desarrollo autónomo y reforzando así su infantilismo (Orbe y Tipán, 2019).

Como contrapartida a lo anterior, se aprecia que también los estudiantes parecen preferir mantenerse en ese marco conocido en el que la responsabilidad sobre el trabajo académico recae fundamentalmente en el profesorado. Así, el elevado valor formativo de estrategias docentes como la exposición, contradiciendo lo planteado por la literatura (Balleisen, Howes y Wibbels, 2014; Luna, Gezuraga y Legorburu, 2024), sugiere que aquellas que implican un ejercicio de capacidades como la autonomía o el sentido crítico —insistimos, escasamente adquiridas— representan un desafío que muchos estudiantes rechazan afrontar. Esta elección de lo familiar remite, nuevamente, al comportamiento infantilizado y dependiente que señalan estudios previos (Orbe y Tipán, 2019; Orbe, Tipán y Pacheco, 2022). Coincide esto con los resultados obtenidos a las preguntas relativas a la contribución de la formación universitaria a la adquisición de competencias socioemocionales, que evidencian una valoración de la misma inferior a la que se le reconoce como promotora de competencias cognitivas.

Como corolario de esto, cabe plantear que no solo se constata la infantilización del estudiantado universitario a su entrada en esa etapa formativa, sino también la escasa contribución de esta última a la superación de ese estado inicial. Se pone, por tanto, sobre el tapete la acción de la Universidad y su grado de asunción de la responsabilidad social que le corresponde. Esto conduce a subrayar la necesidad de profundizar el papel del conjunto de la organización universitaria, incluida la Escuela Universitaria de Osuna, en promoción de la adquisición de las competencias requeridas para el ejercicio profesional eficaz y comprometido. Indudablemente, esto exige atender al punto de partida, identificando tanto las competencias que, efectivamente, poseen los estudiantes a su ingreso en esta etapa así como aquellas que deben ser trabajadas por no haber sido abordadas suficientemente en las anteriores, tal como el currículo de las mismas prescribe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altopiedi, M. (2013) El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa. Colihue.

Altopiedi, M. (2021) Impacto de la Pandemia COVID 19 en los Diferentes Roles del Sistema Educativo Español
<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/analisis-institucional-de-la-escuela/ateneos-2020-publicacion/68984044>

American Psychiatric Association (2016) DSM-5.
<https://www.apa.org/>

Balleisen, E.J., Howes, L. y Wibbels, E. (2024). The impact of applied project-based learning on undergraduate student development. *Higher Education* 87:1141-1156 <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01057-1> 3

Breetzke, J., Özbagci, D. y Bohndick, C. (2024) "Why are we learning this?!" — Investigating students' subjective study values across different disciplines *Higher Education* 87:1489-1507 <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01075-z> 13.

Del Valle, M., Díaz, A., Pérez, M. V. y Vergara, J. (2018). Análisis Factorial Confirmatorio Escala Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) en Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación (RIDEPE)*, 49(4), pp. 97-106. doi: doi.org/10.21865/RIDEPE49.4.08

Educagob. Portal del sistema educativo español (s.f.). *Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/perfil-salida.html>

Formación Profesional Andaluza. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (s.f.). *Formación en Centros de Trabajo*. Junta de Andalucía.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/estudiante/fct>

Gutiérrez Cervantes, J.C., Mercado Varela, M.A. y Lozano Rodríguez, A. (2024). Competencias emocionales en universitarios: un estudio de teoría fundamentada. *Inventio*, 50. <https://doi.org/10.30973/inventio/2024.20.50/2>

Kaës, R. (1996). *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. En: KAËS, R. y otros *La institución y las instituciones*. Paidós.

Koshy. P., Cabalu, H. y Valencia, V. (2023). Higher education and the importance of values: evidence from the World Values Survey. *Higher Education* 85:1401–1426 <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00896-8>

Laplanche, J. y Pontalis, J-B. (1967) *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.

Luna-Cortes, G. (2024) Managing students' illusion of control in higher education: efect on unrealistic optimism and expectancy disconfrmation. *Higher Education* 88:2187–<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01212-2> 1 3

Luna González, E., Gezuraga Amundarain, M. y Legorburu Fernández, I. (2024). Aprendizaje-servicio universitario. Participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 33, 239-260. <http://doi.org/10.18172/con.5519>

Mendel, G. (1994). *La sociedad no es una familia*. Paidós.

Mescua Figueroa, A.C., Ramos Vera, R.P., Ramos Vera, P., Ramírez Maldonado, Y.P., Silvia Cruz Llerena, B. y Caycho Valencia, F.A. (2020). Niveles de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista EDUSER* 7(1), 69– 81.

OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

Orbe Nájera, C. y Tipán Meza, C. (2019). La infantilización en estudiantes universitarios: ¿Un sistema que privilegia la dependencia? *CienciAmérica*, 8(2) <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i2.216>

Orbe Nájera, C., Tipán Meza, C. y Pacheco Sempértegui, F. (2022). Responsabilidad social universitaria interna en tiempos de infantilización de los estudiantes. *REVISTA PUCE*, 113, 79-94.

Rojas Cadena, C.M., Ruiz Silva, A.M. y Díaz-Mosquera, E.N. (2024). Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Sophia*, 36, 169-197.

UNESCO. (2020). Towards universal access to higher education: International trends. UNESCO (International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean). <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2020/11/Towards-Universal-Access-to-HE-Report.pdf>

Velasco Martínez, L.C., Estrada Vidal, L.I., Pabón Figueras, M. y Tójar Hurtado, J.C. Evaluar y promover las competencias para el emprendimiento social en las asignaturas universitarias. *Revesco* 131: 199-223. DOI: 10.5209/REVE.63561

Villa Sánchez, A. (2020) Competence-based learning: development and implementation in the university field. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

No hay excusas para la inclusión: recursos prácticos desde las voces de docentes que marcaron la diferencia en las aulas universitarias

Inmaculada Orozco

Personal investigador postdoctoral (Programa Juan de la Cierva-Formación)

Departamento de Pedagogía, Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua
y la Literatura Universitat Jaume I

iorozco@uji.es

<https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>

INTRODUCCIÓN

La actual Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) regula la Educación Superior en España con el propósito de consolidar un sistema universitario inclusivo, equitativo y de calidad para todas las personas (Gobierno de España, 2023). Esta ley alineada con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible subraya la necesidad de utilizar recursos adecuados en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de garantizar que todas las personas puedan acceder, participar y tener éxito durante su trayectoria estudiantil (ONU, 2015). En el contexto universitario, esto implica que las instituciones deben contar con recursos financieros, tecnológicos y humanos con el fin de promover la igualdad de oportunidades mediante políticas de apoyo, infraestructuras accesibles y estrategias metodológicas inclusivas (Carballo et al., 2021; Sandoval et al., 2021).

En este ambiente de aprendizaje, el profesorado universitario es un facilitador y desempeña un rol fundamental en la creación de entornos inclusivos que eliminan barreras para todas las personas que deciden cursar unos estudios universitarios, todas ellas valiosas y con diferentes formas de pensar, sentir y actuar (Martínez-Usarralde et al., 2024; Moriña y Orozco, 2023). A través de la aplicación de

principios de diferenciación pedagógica los docentes pueden adaptar sus métodos de enseñanza para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso igualitario al conocimiento (Moallemi et al., 2024; Tomlinson, 2001). La diferenciación pedagógica permite ofrecer múltiples formas de presentación de contenidos, actividades y evaluaciones, ajustándose a las necesidades cognitivas, culturales y emocionales de cada estudiante. Por su parte, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve la flexibilidad en los métodos de enseñanza y evaluación, brindando opciones diversas y múltiples medios para el compromiso (redes afectivas, "el porqué del aprendizaje"), la representación (redes de conocimiento, "el qué del aprendizaje") y la acción y expresión (redes estratégicas, "el cómo del aprendizaje") (Barrera et al., 2024; CAST, 2024). Al implementar estas estrategias, el profesorado no solo elimina barreras de acceso y participación, sino que también puede ser un factor externo y protector del éxito académico creando un entorno educativo suficientemente diverso donde la diferencias sean vistas como una riqueza, favoreciendo así la equidad y el éxito académico de todos los estudiantes en la universidad (Diez y Sánchez, 2015; Moriña y Biagiotti, 2021; Moriña y Orozco, 2024).

El reto actual del profesorado se encuentra en identificar y utilizar los recursos adecuados para avanzar en la educación inclusiva, desmitificando la idea de que no existen recursos o financiaciones suficientes para lograrlo (Ainscow, 2020; Domingo-Coscollola et al., 2025). A menudo se ha asociado la educación inclusiva con la falta de recursos, sin reconocer que lo esencial radica en cómo valorar y acoger la diferencia, potenciando los talentos de cada estudiante y diversificando los recursos didácticos para todo el grupo humano.

El capítulo presentado, basado en los resultados de la Tesis Doctoral de la autora, persigue dibujar algunas sendas para su consecución, compartiendo recursos prácticos empleados por docentes universitarios que desarrollan una pedagogía inclusiva y fueron seleccionados por sus estudiantes porque "marcaron la diferencia" en sus clases.

METODOLOGÍA

Se trató de un estudio cualitativo multicaso porque permitió analizar fenómenos educativos complejos desde diversas perspectivas de profesorado universitario. Stake (2006) destaca que la comparación entre casos permite identificar tanto singularidades como diferencias significativas, lo que favorece un entendimiento más matizado del fenómeno investigado. Por su parte, Yin (2018) subraya que esta metodología no sólo es adecuada para explorar contextos reales, sino también para generar conocimientos transferibles y aplicables a otras situaciones educativas. Asimismo Merriam (2009), resalta la relevancia de los estudios cualitativos en la interpretación de significados desde la subjetividad de los participantes, permitiendo captar aspectos esenciales en contextos educativos diversos. En este sentido, esta aproximación resulta útil para comprender sobre cómo las condiciones particulares de los casos estudiados pueden influir en las creencias del profesorado universitario y, en su posterior, implementación de prácticas inclusivas.

Participantes

En este estudio participaron 25 docentes universitarios españoles que practicaban una pedagogía inclusiva, todos ellos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. A través de un muestreo intencional y de conveniencia, se organizaron encuentros presenciales en la facultad y se realizaron intercambios por correo electrónico con un total de 207 estudiantes universitarios. Estos estudiantes eran graduados de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria (con la Mención en Educación Inclusiva) de la misma facultad, además de aquellos que estaban cursando su último año académico en el momento de la realización de dicha investigación (2019-2021). A los estudiantes se les solicitó, por ambas vías, que identificaran y justificaran la elección de los docentes que, según su experiencia, habían promovido activamente la inclusión de todos los estudiantes durante su trayectoria universitaria.

Para garantizar que los estudiantes cumplían con los criterios establecidos en el estudio, se les proporcionó previamente un listado con las características de un docente inclusivo, basado en las recomendaciones de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2012) y los hallazgos de Moriña et al. (2015). Entre estas características se encontraban la capacidad de fomentar la participación equitativa de todos los

estudiantes en las actividades de aula, la implementación de metodologías activas y la confianza en las habilidades y el potencial de cada estudiante.

Los participantes de este estudio se caracterizaron por ser vocacionales, tener entusiasmo por su disciplina y su trabajo de investigación, así como un interés destacado por la formación de futuros maestros y maestras. Además, contaban con experiencia en la enseñanza en niveles educativos previos a la universidad. La Tabla 1 presenta un perfil detallado de los participantes por género, edad, años de docencia y área de conocimiento.

Tabla 1. Perfil de los participantes

Participante	Género	Edad	Años de docencia	Área de conocimiento
P1	Masculino	50	25	Didáctica de la Expresión Musical
P2	Femenino	37	10	Didáctica de la Lengua y la Literatura
P3	Masculino	61	42	Psicología del Desarrollo y de la Educación
P4	Femenino	43	19	Didáctica y Organización Escolar
P5	Femenino	43	20	Didáctica de la Expresión Corporal
P6	Femenino	41	6	Didáctica de las Ciencias Experimentales
P7	Femenino	47	10	Didáctica de las Ciencias Sociales
P8	Masculino	45	18	Didáctica y Organización Escolar
P9	Femenino	54	29	Didáctica y Organización Escolar
P10	Masculino	68	43	Didáctica de las Ciencias Sociales
P11	Masculino	47	24	Psicología del Desarrollo
P12	Masculino	45	4	Didáctica de la Lengua y la Literatura
P13	Masculino	60	35	Métodos de investigación y diagnóstico
P14	Femenino	50	29	Personalidad, Evaluación psicológica y Tratamiento
P15	Femenino	48	22	Personalidad, Evaluación psicológica y Tratamiento
P16	Femenino	35	13	Didáctica de la Lengua y la Literatura
P17	Masculino	63	20	Teoría e Historia de la Educación
P18	Femenino	38	13	Didáctica de las Ciencias Experimentales
P19	Femenino	37	15	Didáctica de las Ciencias Experimentales
P20	Masculino	42	10	Didáctica de la Expresión Musical
P21	Femenino	35	4	Didáctica de las Ciencias Experimentales

Participante	Género	Edad	Años de docencia	Área de conocimiento
P22	Masculino	43	31	Didáctica de las Ciencias Sociales
P23	Masculino	51	10	Cristalografía y Mineralogía
P24	Femenino	46	9	Enseñanza y Organización Escolar
P25	Femenino	43	18	Teoría e Historia de la Educación

Fuente: Elaboración propia (2025)

Producción de datos y procedimientos

Primero se contactó individualmente con el profesorado universitario, respetando el orden de preferencia y votación de los estudiantes, mediante un correo electrónico de presentación, informándoles del proyecto de tesis doctoral y solicitándoles su participación voluntaria. Para que los datos de esta primera fase del estudio se construyeran a partir de las narrativas y la propia experiencia de los participantes, se utilizó un guión de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas acerca de las cuatro dimensiones de la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones (Florian, 2014; Rouse, 2009; Gale et al., 2017). Las modalidades de las entrevistas fueron variadas y ajustadas a las necesidades, preferencias y demandas de los participantes: 16 presenciales, 7 virtuales y 2 telefónicas.

En este artículo se presentan los resultados exclusivamente de la dimensión de acciones relativa a los recursos empleados por este profesorado.

Cuestiones éticas de la investigación

La aprobación ética de este estudio fue otorgada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y la Comisión del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla. Antes de participar, cada docente completó un consentimiento informado que les proporcionó detalles sobre los objetivos, métodos, sus derechos y las medidas de protección de su privacidad, tanto antes como durante y después de la investigación. En los encuentros con el profesorado, se compartieron los testimonios proporcionados por los estudiantes de manera anónima.

Todas las entrevistas se grabaron en formato de audio, se transcribieron manualmente y se les asignó un código de identificación (U1-U25). Posteriormente, las transcripciones fueron enviadas individualmente por correo electrónico a los docentes, quienes tuvieron la oportunidad de revisar, mejorar y asentir sus propias narrativas.

ANÁLISIS DE DATOS

Una vez que cada participante ofreció la aprobación de sus narrativas, las entrevistas fueron sometidas a un análisis cualitativo e inductivo que permitió estructurar y dar sentido a la información obtenida. Basándose en el enfoque de Miles et al. (2014), el análisis cualitativo llevó a cabo un proceso sistemático que incluyó la codificación inicial de fragmentos de datos significativos, la agrupación de estos en categorías más amplias y la generación de temas que reflejan las tendencias principales. De acuerdo con Creswell y Poth (2018), este tipo de análisis permite no solo identificar patrones, sino también captar las excepciones y singularidades que enriquecen la comprensión del fenómeno investigado. Los datos cualitativos emergen a través de un proceso de interacción constante entre el investigador y la información producida, lo que requiere reflexividad y una interpretación cuidadosa para captar tanto lo explícito como lo implícito en las narrativas (Braun y Clarke, 2006).

RESULTADOS

Los recursos narrados por el profesorado fueron muy variados. Del análisis emergieron cinco tipos de recursos que solían emplear para promover el aprendizaje, la participación y el éxito de todo su alumnado: personales, materiales, audiovisuales, tecnológicos y del entorno.

Sin duda, el propio docente como recurso personal fue el más pronunciado por todos los participantes de esta investigación. En concreto, hicieron referencia a la importancia de ser un docente empático, que escucha y tiene confianza y seguridad en sí mismo. También relevaron la importancia de ser un docente que asigne responsabilidades a sus estudiantes, desarrolle las clases con humor, ofrezca tutorías flexibles, de feedback continuo, ejemplifique y sintetice las ideas relevantes y emplee las experiencias personales para asegurar la comprensión de los contenidos.

U22: Por tanto, el recurso más importante eres tú mismo como docente. También la seguridad que tienes en ti mismo, junto a esa capacidad de observar y escuchar.

Tras el profesorado, el alumnado fue otro de los recursos humanos más utilizados y valorados. De una manera más específica, estos participantes hicieron énfasis en el apoyo natural generado

entre iguales, la figura del alumno mentor, así como antiguos estudiantes.

U7: Yo siempre llevo a alumnos de cursos anteriores a clase porque la idea del Patrimonio es un poco difícil y no lo perciben cómo algo más allá de un monumento. Entonces cogí a alumnos de cursos anteriores para que les explicaran sus trabajos.

Otros de los recursos humanos que estos participantes solían emplear en su práctica estuvieron fueron otros profesionales de la educación (por ejemplo, profesores en activo) y trabajadores de otros contextos educativos (asociaciones, centros de formación del profesorado, centros de educación de personas adultas, aulas hospitalarias, etc.) que acudieron a clase para impartir talleres y compartir su experiencia. Además, la oficina de atención a la discapacidad fue un recurso muy valorado, que les ofreció recomendaciones útiles para planificar su docencia desde una perspectiva holística y sin ajustes reactivos.

U18: Ya te digo, que yo voy echando mano de mucha gente. Incluso, de un amigo que hace cosas de meditación. Cuando los veo muy estresados antes de algún examen, pues me llevo a mi amigo a clase. Él enciende una vela y con un poco de incienso, hacemos entre todos como una especie de meditación guiada.

Los recursos materiales fueron otros recursos resaltados por el profesorado. Estos recursos eran fungibles, reciclados y reales relacionados con la etapa educativa donde sus estudiantes iban a ejercer su profesión. Por ejemplo, aquellos que solían impartir docencia en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil tendían a frecuentar el uso de disfraces, cuentos, libros, y el material generado por el propio estudiantado en las aulas universitarias (entre estos, se encontraban las producciones de proyectos, los diarios de clase, los portfolios...). Además recurrían a noticias de prensa, libros y artículos para que el alumnado construyera una mirada crítica e investigadora acerca de la educación.

U10: Otro recurso que me ha servido mucho y lo he ido aplicando cada vez más es que cada semana un grupo se encargue de hacer el diario de clase. Luego, ellos intercambian las notas y me mandan un relato del grupo. Casi siempre lo mejoraba un poco, añadía alguna cosa para completar y tal, y bueno, se iba convirtiendo en los “apuntes de la asignatura”, en el mejor de los sentidos.

El tercer recurso utilizado por todos los participantes en sus clases fueron los audiovisuales. A menudo mostraban imágenes, canciones y vídeos para evitar la monotonía en sus clases y aclarar conceptos. En algunos casos grabaron los vídeos de escenas de aulas reales y, en otros, se trataba de vídeos ya creados. Asimismo, procuraban fomentar la participación de los estudiantes en la radio universitaria y grababan las clases virtuales para que sus estudiantes pudieran reproducirlas tantas veces como necesitaran desde sus hogares. Para garantizar la accesibilidad del material, los participantes siempre procuraban que los vídeos estuvieran subtitulados y las presentaciones de clase alojadas en el aula virtual con anticipación a las sesiones.

U24: Por ejemplo, cuando vemos el efecto Pigmalión, pues le meto un anuncio donde se ve muy claro esto. Les meto un trocito de una película, un vídeo de YouTube...Hombre, siempre que se corte la monotonía y vean que esto puede contarla otra persona y de otra manera. Yo creo que eso siempre ayuda,

El cuarto recurso que utilizaba algo más de la mitad de los participantes fueron los tecnológicos. Las razones que le llevaron a su implementación en las aulas fueron variadas: aumentar la implicación y la participación de los estudiantes, así como para transferir el conocimiento a la sociedad. Para ello, narraban que solían utilizar la plataforma de e-learning para mantener un contacto cotidiano con sus estudiantes, crear glosarios y grupos de trabajo, dar feedback sobre las actividades y subir material adicional. Otros participantes hacían uso de Google Classroom y una cuenta de Google Drive para compartir contenidos, anuncios, tareas y diarios de aprendizaje. Todos estos participantes, a su vez, coincidieron en la importancia de emplear los teléfonos móviles en las aulas, ya que facilitan el envío de enlaces en horarios determinados, la grabación de vídeos, la cumplimentación de cuestionarios, el escaneo de códigos QR y la recepción de correos electrónicos. Además, de esta manera, indicaron que sus estudiantes podían interactuar más fácilmente con las aplicaciones que utilizaban, para hacer más amena la asignatura, como Padlet, Kahoot! y Socrative o las redes sociales como blogs, YouTube, Twitter, Instagram, iVox y SoundCloud.

U4: Yo utilizo la Tablet para pasar lista en las sesiones prácticas con una aplicación que se llama Idoceo. Luego, también empleo recursos

tecnológicos como Padlet que me permite que todos participen de una manera interactiva con el móvil cuando quiero preguntarles sobre algo, saber sus ideas previas sobre un tema...

Por último, el quinto recurso utilizado por la mitad de los profesores fueron los naturales y del entorno Los participantes intentaron que sus estudiantes aprendieran en un contexto acogedor y en otros lugares, más allá de los muros de la facultad. Así, tendían a realizar actividades en un parque cercano a la facultad, en los pasillos de la institución o en el patio de la facultad. Además, con el objetivo de que sus estudiantes aprendieran los contenidos de la asignatura de forma significativa, solían realizar excursiones prácticas y visitas a huertos escolares, granjas escuelas, centros educativos y museos entre otros.

U23: Recuerdo que este año íbamos en el autobús de excursión y el bus es el aula. Cogemos el micrófono y empezamos a ver el paisaje. Recuerdo que fue una mañana donde hubo un tramo de niebla y no se veía nada. Entonces, cogemos el micrófono y decimos: ¿por qué se forma la niebla y hay niebla aquí? Entonces, empezamos a contar la condensación, el calor...

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

Una universidad inclusiva se construye con docentes que tienen un compromiso activo y una visión clara de las oportunidades disponibles. No hay excusas para avanzar en este sentido, ya que existen múltiples recursos y estrategias al alcance; solo es necesario querer identificarlos y utilizarlos. La diversidad no debe percibirse como un obstáculo, sino como una riqueza que debe inspirar a cada docente a implementar una variedad de estrategias y recursos que garanticen un entorno de aprendizaje valioso y que “merezca la pena” para todas las personas. En el caso de las Facultades de Educación, como ocurre con los participantes de esta investigación, esto es clave para que el futuro profesorado pueda actuar con coherencia y ejemplo en su profesión.

De este estudio se desprenden una serie de implicaciones prácticas en formato de acciones que la universidad puede promover, como es la creación de grupos de apoyo entre docentes que comparten los recursos que emplean y buenas prácticas. Esto podría materializarse en la co-construcción de un banco de recursos digitales

accesibles y en acceso abierto para toda la comunidad y reuniones periódicas para intercambiar experiencias en formatos abiertos como cafés educativos o tertulias dialógicas.

Agradecimientos

Este capítulo no habría sido posible sin el tiempo, la dedicación y las ganas que cada docente puso en compartir sus testimonios, narrativas y experiencias. Tampoco sin la voz del alumnado, que actuó como puente para acceder a un profesorado profundamente implicado en la construcción de una educación inclusiva. Esta investigación ha contado con el respaldo de la Ayuda Juan de la Cierva-Formación JDC2022-049600-I, financiada por MCIU/AEI/10.13039/501100011033 y la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR que la autora de este capítulo disfruta durante su etapa como investigadora posdoctoral.

Por otro lado, esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, la Agencia Estatal de Investigación y los fondos FEDER de la Unión Europea con el proyecto I+D+i "Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado" [EDU2016-76587- R]. También se agradece al Ministerio de Universidades del Gobierno de España mediante una Ayuda para Formación de Profesorado Universitario (FPU2017/01209) que la autora de este capítulo obtuvo para la realización de su Tesis Doctoral, vinculada al citado proyecto competitivo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(2), 123–134.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Barrera, M., Márquez, C., y Sánchez, S. (2024). ¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA? *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 27-42.
<https://www.cedit.es/redis/index.php/redis/article/view/1059>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Díez, E., & Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>

Domingo-Coscollola, M., Sancho-Gil, J. M., & Soler-Campo, S. (2025). El reto de enseñar y aprender en la universidad: Percepción del alumnado en torno al uso de las tecnologías digitales. *Revista de Investigación Educativa*, 43,1-17. <https://doi.org/10.6018/rie.590741>

Carballo, R., Orozco, I., & Cortés-Vega, M.D. (2021). Inclusive pedagogy in Health Sciences Spanish faculties: educational resources and methodologies for all students. *Health and Social Care in the community*, 0(0), 1-9. <https://doi.org/10.1111/hsc.13274>

CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345-356. <https://doi.org/10.1177/0022487116685754>

Gobierno de España. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, de 23 de marzo de 2023. Jefatura del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., Torrico, M. G.C., & Jiménez-Millán, A. (2024). Imagining inclusion in the university setting: plural discourse among Spanish university lecturers. *Culture and Education*, 36(1), 286- 311. <https://doi.org/10.1177/11356405241235080>

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Moallemi, R. (2024). The relationship between differentiated instruction and learner levels of engagement at university. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 17(1), 21-46. <https://doi.org/10.1108/JRIT-07-2022-0041>

Moriña, A., & Orozco, I. (2024). Inclusive faculty members who teach student teachers: an analysis from the learning ecologies framework. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1684-1700. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2015629>

Moriña, A., & Orozco, I. (2023). Facilitadores para la Inclusión: Claves para el Éxito Universitario. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 16(1), 31–45. <https://doi.org/10.15366/riee2022.16.1.002>

Moriña, A., & Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729–746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16(1), 6–13. <https://doi.org/10.26203/j15x-ym95>

Sandoval, M., Morgado, B., & Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: Faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730–749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>

Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Pearson Education

Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Factores que influyen en la calidad y sostenibilidad de los menús servidos en los comedores escolares

Ana Belén Romero Cañadillas

Enfermera Pediátrica Titular de la Zona Básica de Salud de Osuna, Profesora Asociada en el Grado de Enfermería en la Escuela Universitaria de Osuna

Francisco Villalba Alcalá

Médico de Familia Titular del Centro de Salud de Osuna, Profesor Titular en los Grados de Enfermería y de Fisioterapia en la Escuela Universitaria de Osuna.

Doctor en Medicina por la Universidad de Sevilla

Ana Belén Villalba Romero

Discente del Grado de Medicina por la Universidad de Sevilla, en proceso de formación integral en ciencias de la salud y compromiso por la excelencia clínica y académica.

RESUMEN

Introducción: Considerando la relevancia del entorno escolar como impulsor de un cambio hacia una alimentación más saludable y sostenible, el presente estudio se llevó a cabo como una revisión sistemática de los factores que mejoran la calidad y sostenibilidad de los menús escolares.

Objetivo: Analizar los factores que mejoran la calidad y sostenibilidad de los menús en los comedores escolares. La pregunta de investigación que guio este estudio fue: “¿Sobre qué factores puede actuar una enfermera escolar para mejorar la sostenibilidad y la calidad de los menús servidos en los comedores escolares?”

Métodos: La presente revisión sistemática se elaboró siguiendo las directrices de la guía PRISMA. Se obtuvieron 108 estudios para su revisión, y de estos, 19 informes cumplieron con los criterios de elegibilidad.

Resultados: Los resultados revelaron que, para promover hábitos de vida saludables y sostenibles, las intervenciones más comunes en el entorno escolar fueron actividades relacionadas con huertos escolares, educación en el aula sobre alimentación saludable y cocina. Asimismo, se encontró que los menús saludables y sostenibles deben basarse en alimentos de origen vegetal, los cuales también son más respetuosos con el medio ambiente y deben ser de producción local y estacional, lo que mejora la calidad de los menús. Estos fueron los que tuvieron menor huella de Carbono. La educación en sostenibilidad y la adecuación de las porciones redujeron los residuos de estos menús.

Conclusiones: Los hallazgos de esta revisión sistemática destacan la importancia de implementar intervenciones en los comedores escolares que promuevan una alimentación saludable y sostenible, tales como la incorporación de huertos escolares, la educación en el aula sobre alimentación y cocina, y la selección de alimentos de origen vegetal y de producción local. Asimismo, se resalta la necesidad de reducir los residuos generados en los menús escolares, adoptando medidas que fomenten la sostenibilidad y la conciencia ambiental entre los estudiantes.

Palabras clave: dieta saludable, dieta sostenible, escuela, enfermera escolar

ABSTRACT:

Introduction: Considering the relevance of the school environment as a driver of a change towards healthier and more sustainable eating, the present study was carried out as a systematic review of the factors that improve the quality and sustainability of school menus.

Objective: Analyse the factors that improve the quality and sustainability of menus in school canteens. The research question that guided this study was: "What factors can a school nurse act on to improve the sustainability and quality of the menus served in school canteens?

Methods: The present systematic review was prepared following the guidelines of the PRISMA guide. 108 studies were obtained for review, and of these, 19 reports met the eligibility criteria.

Results: The results revealed that, to promote healthy and sustainable lifestyle habits, the most common interventions in the school

environment were activities related to school gardens, classroom education on healthy eating and cooking. Likewise, it was found that healthy and sustainable menus should be based on foods of plant origin, which are also more respectful of the environment and should be of local and seasonal production. These were the ones with the lowest Carbon footprint. Sustainability education and portion reduction reduced waste from these menus.

Conclusions: The findings of this systematic review highlight the importance of implementing interventions in school canteens that promote healthy and sustainable eating, such as the incorporation of school gardens, classroom education on food and cooking, and the selection of foods from vegetable origin and local production. Likewise, the need to reduce the waste generated in school menus is highlighted, adopting measures that promote sustainability and environmental awareness among students.

Keywords: healthy diet, sustainable diet, school, school nursing

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación:

La alimentación es un principio fundamental durante todas las etapas de la vida y adquiere una especial relevancia durante la infancia ya que influye sobre el desarrollo físico y mental de los niños. Durante la infancia se crean hábitos de vida que perdurarán hasta la época adulta, de ahí la importancia de incidir en una alimentación saludable, sostenible y de calidad (Dudley, Cotton & Peralta, 2015).

Llevar a cabo una alimentación de calidad y sostenible implica realizar cambios hacia sistemas alimentarios más sostenibles, más respetuosos con el medio ambiente y que promuevan una alimentación de calidad (Berry E.M.,2019).

La escuela se convierte en un lugar ideal para adquirir conocimientos y habilidades sobre nutrición y sostenibilidad. Estos conocimientos deben extrapolarse a la familia y sociedad para que los cambios sean efectivos. Los comedores escolares tienen un papel educativo en alimentación, higiene y relaciones sociales, por lo que se convierten en un importante motor de cambio hacia sistemas alimentarios más saludables y sostenibles (Micha et al.,2018).

Con este estudio de revisión se pretende analizar qué factores influyen en la calidad y sostenibilidad de los menús en los comedores escolares.

1.2. Marco Teórico:

Un papel fundamental en la educación es promover un consumo más sostenible en todos los ámbitos. En lo que se refiere a alimentación sería promover sistemas alimentarios más sostenibles, dado que la producción alimentaria es uno de los principales responsables de la emisión de gases de efecto invernadero y altos niveles de residuos, dos factores que afectan negativamente al medioambiente con consecuencias importantes en el calentamiento global (Aguilera et al., 2020).

Este punto es de vital importancia, tal es así que en el año 2015 la ONU aprobó la agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, la agenda cuenta con 17 objetivos que van desde la eliminación de la pobreza, hambre cero, educación de calidad, acción por el clima , comunidades sostenibles y producción y consumo responsables entre otros (Moran, s. f.).

Para fomentar una alimentación escolar de calidad y más sostenible en España el Ministerio de Educación junto con la administración del Estado ha puesto en marcha el Plan Estratégico de Salud Escolar y estilos de vida saludables, en el que se establecen unos objetivos como son apoyar un modelo educativo hacia el desarrollo de la salud integral, proporcionar formación adecuada a los miembros de la comunidad educativa y proporcionar un desarrollo saludable desde la perspectiva física, psicológica , social y medioambiental (*Plan estratégico de salud escolar y estilos de vida saludable (2016-2020) - Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional*, s. f.).

La alimentación en el ámbito escolar es un tema de vital importancia ya que es uno de los pilares básicos para el buen desarrollo del niño, teniendo en cuenta además que la mayoría de los niños realizan al menos una de las comidas del día en el comedor escolar. Los menús en los comedores escolares están regulados por el Ministerio de Consumo, en la Ley 17/2011 del 5 de Julio, en el artículo 40 hace especial mención a las medidas a adoptar en el ámbito escolar, de las cuales se destaca que las autoridades competentes

promoverán en las escuelas infantiles y centros escolares la enseñanza en nutrición y alimentación; las comidas servidas en los comedores escolares serán variadas, equilibradas y adaptadas a las necesidades nutricionales de cada grupo de edad y estás serán supervisadas por un profesional acreditado en nutrición (*BOE-A-2011-11604 Ley 17/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición.*, s. f.).

En España los comedores escolares están regulados por la orden del Ministerio de educación y Cultura de 1992 donde se define el modelo de gestión de estos, en ella se especifica que el Consejo Escolar del centro velará por la correcta organización y funcionamiento del comedor escolar, así como todas las actividades relacionadas con el servicio de comedor escolar formaran parte de la programación general anual del centro (Orden de 24 de noviembre de 1992 por la que se regulan los comedores escolares, 1992).

1.3. Antecedentes del Estudio:

Los programas de alimentación escolar están presentes en distintos países del mundo, la preocupación por una alimentación más sostenible está llevando a que las políticas de los distintos países se dirijan hacia una compra de productos de proximidad y calidad, así como disminuir el desperdicio. El Programa Mundial de Alimentos tiene como objetivo para el año 2030 promover un entorno saludable en las escuelas y favorecer los alimentos nutritivos, de calidad y producidos de forma sostenible, preferentemente de producción local (*El estado de la alimentación escolar en todo el mundo 2022 | Programa Mundial de Alimentos*, 2023)

La estrategia NAOS se puso en marcha en España en el año 2005, dirigida prioritariamente a niños y jóvenes para fomentar los conocimientos en nutrición, la actividad física y prevenir la obesidad (*Aesan - Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición*, s. f.).

Los estudios de investigación que realizan intervenciones de sostenibilidad en los menús de los comedores escolares son relativamente recientes (Eustachio Colombo et al., 2019), (Ramos Vaquero et al., 2022),(Volanti et al., 2022).

Las iniciativas que incorporan criterios de sostenibilidad en el comedor escolar son novedosas en este ámbito, se necesitan más

investigaciones que respalden los posibles beneficios de sistemas alimentarios sostenibles para obtener menús más saludables y sostenibles en la escuela.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación que surgió para realizar esta revisión sistemática es la siguiente:

¿Sobre qué factores puede actuar una enfermera escolar para mejorar la sostenibilidad y calidad de los menús servidos en los comedores escolares?

3. OBJETIVOS

Con la presente revisión sistemática se trata de analizar los factores que influyen en la sostenibilidad y la calidad de los menús servidos en los comedores escolares, para ello nos marcamos los siguientes objetivos:

3.1. Objetivo general

- Analizar los factores que mejoran la calidad y sostenibilidad de los menús en los comedores escolares.

3.2. Objetivos específicos

- Evaluar acciones encaminadas a reducir los residuos.
- Evaluar la huella de carbono en los menús escolares.
- Identificar que alimentos deben incluir los menús escolares para garantizar una alimentación saludable, equilibrada y sostenible.
- Conocer cómo podemos fomentar hábitos alimentarios saludables y sostenibles en el entorno escolar.

4. MATERIAL Y MÉTODO

Diseño

Este estudio es una revisión sistemática realizada siguiendo las pautas de la Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analysis (PRISMA) (Page et al., 2021). Debido a que la revisión trata de identificar factores e intervenciones que mejorar la

alimentación escolar en términos de sostenibilidad ambiental, la revisión fue de síntesis cualitativa, no siendo oportuno realizar un metaanálisis.

Estrategia de búsqueda y bases de datos

La búsqueda se llevó a cabo sobre la sostenibilidad de la dieta en los comedores escolares. Se empleó el término “sostenible” extraído de las palabras clave de los descriptores de ciencias de la salud DeCS en español y sus versiones en inglés, términos MESH, se combinaron con los operadores boléanos AND y OR con términos no indexados en los anteriores Tesauros (términos libres) que con frecuencia aparecen en títulos y resúmenes de artículos íntimamente relacionados con la temática. Dicha combinación se expresó de la siguiente forma:

Sustainable AND (school meals OR school diet OR school menu)

La búsqueda se realizó en las principales bases de datos: Medline vía Pubmed, Embase, Cinahl, Scopus, Trip-database y Lillacsc.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión para su elegibilidad fueron aquellos artículos de investigación originales que realizaban intervenciones de sostenibilidad en los menús de los comedores escolares publicados en los últimos cinco años. Se aceptaron como intervenciones de sostenibilidad aquellas implementadas directamente en el menú escolar, en la gestión de residuos o intervenciones de tipo educativo que favorezca la concienciación de alumnos, padres o profesores sobre este tema.

Los criterios de exclusión fueron aquellos estudios que se identificaron como no originales del tipo cartas al editor, protocolos, abstracts procedentes de congresos, u otras revisiones. Estudios cuyo tema principal no era la sostenibilidad en los comedores escolares, sino que lo tocaban como tema puntual o aquellos que se centraban en aspectos económicos del comedor escolar. También se excluyeron los estudios que carecían de intervenciones escolares in situ, es decir, que se nutrían de información de bases de datos secundarias, tanto oficiales como particulares.

Procedimiento y extracción de la información

En una primera fase se revisaron los títulos de todos los estudios identificados en Pubmed, que se habían publicado desde el año 2018 (últimos cinco años) y que contenían el resumen, con esta estrategia abierta de búsqueda se identificaron un gran número de estudios, se realizó así para identificar la mayor parte de estudios relacionados con el tema.

Se hicieron búsquedas en las demás bases de datos, usando el mismo motor de búsqueda en inglés, añadiendo como límites, ensayo clínico controlado y ensayos controlados aleatorizados, de los últimos cinco años. Además, se examinó las referencias de los artículos elegidos para evitar que se perdieran artículos relevantes.

En segundo lugar, se quitaron los estudios duplicados, para ello se usó el gestor bibliográfico Zotero y otros tres estudios no identificados por el gestor como duplicados, se retiraron de forma manual.

A continuación, se realizó la lectura de los artículos. Se retiraron los artículos de revisión, artículos de libro, conferencias, comunicaciones a congresos, (n:26). Se continuó con la lectura y se identificaron aquellos artículos que no se llevaron a cabo en el entorno escolar (n:17) y también se retiraron aquellos estudios cuyo tema principal era la prevención de la obesidad infantil y otras enfermedades en la infancia y la sostenibilidad lo tocaban como tema puntual (n:30).

Una vez seleccionados los estudios, se agruparon por su capacidad de responder a uno o varios objetivos y se cumplimentó una ficha técnica para cada uno en la que se anotó la información relativa a las columnas observadas en la tabla 1 de resultados.

5. RESULTADOS

En la investigación se recuperaron 2050 estudios de las bases de datos electrónicas, se eligieron aquellos artículos en los que en su título y resumen se identificaron medidas de sostenibilidad en los comedores escolares, se excluyeron 1904 artículos y se eligieron 146 estudios para su lectura. Se eliminaron los estudios duplicados y obtuvimos 108 para su lectura.

De estos 108, se excluyeron los artículos de revisión, artículos de libro, estudios que no se realizaron en el entorno escolar y aquellos que usaron como base de datos fuentes secundarias, como se detalla en la figura 1. Un total de 19 estudios cumplieron con los criterios de elegibilidad y se incluyeron en la revisión sistemática. Los estudios incluidos fueron de los últimos cinco años desde el año 2018 hasta marzo del 2023, la mayoría de los estudios encontrados fue a partir del año 2020.

Un total de 19 estudios se obtuvieron para su lectura y revisión. De estos, se identificó un mismo estudio realizado en Suecia con distintas líneas de investigación, que se llevó a cabo en un periodo de tres años consecutivos. Resultó que se obtuvieron, por tanto, 17 estudios y 19 informes para la lectura y revisión definitiva.

De los estudios encontrados, la distribución por países fue la siguiente: en Estados Unidos se realizaron un 23.52% del total, seguido de España con un 17.64% e Italia que supuso el 11.76% y Suecia con un 11.76%. Los estudios encontrados en el resto de los países (Ghana, Japón, Irlanda, Australia, Brasil y Taiwán) supusieron el 5.88% del total cada uno. La mayor parte de los estudios identificados se realizaron en Europa, con un 47.04% del total de los estudios. En España se identificaron tres, en Italia dos, en Suecia dos y en Irlanda uno.

La Metodología Cuantitativa fue la más utilizada en los estudios identificados, supuso un 73,68% del total de estudios, estudios con metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) un 15,78% y con metodología cualitativa un 10,52% del total. En la tabla 1 se puede encontrar información pormenorizada respecto a las metodologías empleadas.

Las principales prácticas para mejorar la sostenibilidad en la alimentación escolar fueron reducir la huella de carbono e hídrica (González-García et al., 2021; Eustachio Colombo et al., 2020; Elinder et al., 2020; Volanti et al., 2022), disminuir el desperdicio en los comedores escolares (Izumi et al., 2020^a; Derqui et al., 2018; Karpouzis et al., 2021; Prescott et al., 2019), y mejorar la calidad de los menús escolares introduciendo frutas y verduras de temporada y de proximidad (Ramos Vaquero et al., 2022; Brennan et al., 2021^a; Wells et al., 2023; Prescott et al., 2019; Landry et al., 2021^a; Marshall et al., 2020; Singh & Fernandes, 2018)

En los estudios identificados el objetivo que más se repitió y se tuvo en cuenta en todos ellos, fue fomentar hábitos alimenticios saludables y sostenibles en la escuela en un 30.30% del total de los estudios revisados, seguido de la identificación de los alimentos que deben contener los menús escolares para garantizar una alimentación saludable, equilibrada y sostenibles con un 27.27% del total de los estudios. En un 21.21 % de los estudios se evaluaron las acciones encaminadas a reducir los residuos en los menús escolares. En los estudios revisados, se evaluó también la huella de carbono (CF) en los menús escolares siguiendo el ciclo de vida de los alimentos (LCA) que se dio en un 21.21% del total de estudios revisados.

Aquellos estudios que evaluaron acciones encaminadas a reducir el desperdicio en el menú escolar (Balzaretti et al., 2020^a; Derqui et al., 2018; Prescott et al., 2019; Izumi et al., 2020^a; Eustachio Colombo et al., 2020; Karpouzis et al., 2021; Chu et al., 2023), realizaron intervenciones como el conteo de los residuos del almuerzo escolar, educación en alimentación, adecuación del tamaño de las porciones para reducir el desperdicio, gestión del ambiente en el comedor y del tiempo empleado en la comida escolar, intervenciones educativas dentro del currículo escolar sobre sostenibilidad y de concienciación.

Con el objetivo de evaluar la Huella de Carbono (CF),)(Eustachio Colombo et al., 2019; Izumi et al., 2020^a; Eustachio Colombo et al., 2020; González-García et al., 2021; Elinder et al., 2020; Volanti et al., 2022; Eustachio Colombo et al., 2021a; Kluczkovski, Menezes, Da Silva, et al., 2022) , en estos estudios se compararon menús convencionales con menús optimizados más sostenibles, se calcularon las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) de cada uno de ellos, los cálculos se llevaron a cabo mediante el análisis del ciclo de vida de los alimentos (LCA), calculando los valores de CO₂ en equivalentes en ambos tipos de menús.

Con el objetivo de identificar los alimentos que deben incluir los menús saludables y sostenibles los siguientes estudios (Eustachio Colombo et al., 2020, Prescott et al., 2019; Marshall et al., 2020; Elinder et al., 2020; Brennan et al., 2021a; Eustachio Colombo et al., 2021b; Singh & Fernandes, 2018), realizaron una programación de menús , para obtener menús nutricionalmente adecuados y respetuosos con el medioambiente, en un estudio en Suecia (Eustachio Colombo et al., 2020) obtuvieron el menú mediante programación lineal, también

realizaron intervenciones escolares tanto teóricas (programas de alimentación saludable que incluyeron en el currículo escolar) como prácticas , las prácticas incluyeron actividades de cocina, jardinería y huertos escolares.

Para fomentar hábitos de vida saludables entre los escolares y sus familias (Singh & Fernandes, 2018; Prescott et al., 2019; Izumi et al., 2020a; Eustachio Colombo et al., 2020; Marshall et al., 2020; Brennan et al., 2021a, Landry et al., 2021a, Kluczkovski, Menezes, da Silva, et al., 2022; Ramos Vaquero et al., 2022; Wells et al., 2023), los estudios identificados realizaron intervenciones con programas escolares que incluían alimentación saludable y prácticas sostenibles, llevadas a cabo a través de huertos escolares para alumnos y padres, adaptabilidad cultural de los menús escolares, talleres de cocina para niños y padres, exponer a los niños a alimentos nuevos y nuevas formas de preparación de los platos , en otros estudios para elaborar el menú usaban alimentos producidos localmente, (Brennan et al., 2021b; González-García et al., 2021).

Figura 1: Flujograma

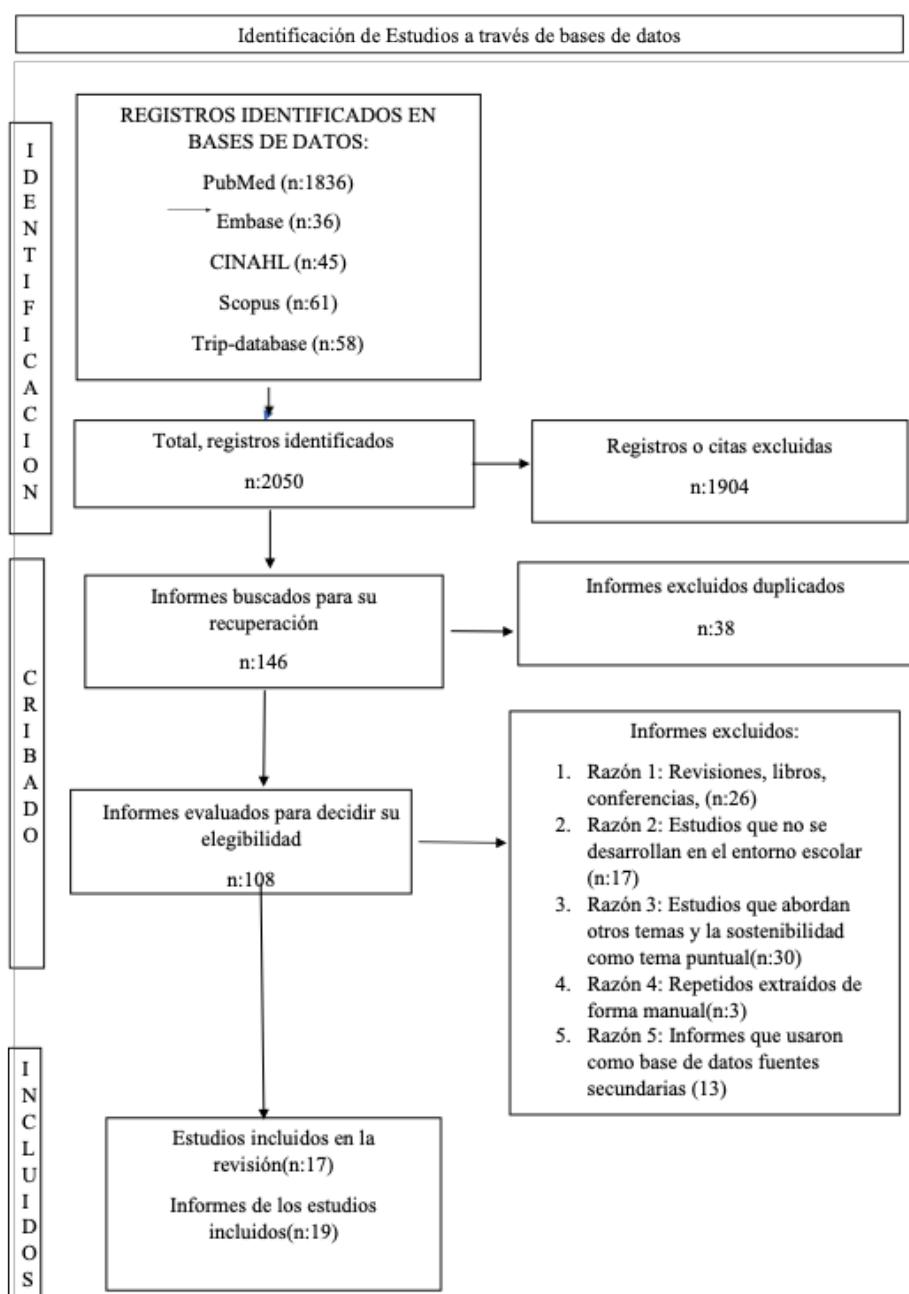


Tabla 1. Principales características de los estudios identificados y resultados asociados

AUTOR, AÑO, PAÍS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	TAMAÑO DE LA MUESTRA	PRÁCTICA PARA MEJORAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA CALIDAD DEL MENÚ	RESULTADOS
Samrat Singh 2018 Ghana	Promover la producción agrícola local mediante una intervención: "Alimentación Escolar con productos caseros" (HGSF)	Estudio Cuantitativo Casos - control	Se evaluaron 60 Distritos de Ghana Grupo intervención (n:30), Grupo control (n:30) De cada distrito se eligieron 2 escuelas primarias comparables 2 ^a Fuente de datos Conjunto de menús de alimentación escolar de 24 distritos HGSF	Promover la diversidad de la producción agrícola y la diversidad dietética en Ghana.	Mayor diversidad de alimentos en los menús de tubérculos y vegetales en el sur de Ghana (mayor proporción de hogares que producen estos alimentos) Mayor diversidad de cereales en los menús del Norte de Ghana (mayor producción en esta zona)
Balzaretti 2018 Italia	Mejorar la sostenibilidad del menú escolar atendiendo a las porciones de alimentos	Estudio Cuantitativo Análisis del peso de las porciones de cada tipo de alimento en los comedores escolares	Regiones Italianas(n:20) Alumnos de Educación Primaria(n:500.00)	Disminuir el residuo o desperdicio de alimentos	La provisión de comidas escolares en Italia está muy fragmentada. En la mayoría de los casos los resultados son porciones más grandes. El aumento de las porciones aumenta el residuo y el sobrepeso infantil
Derquia B 2018 España	Analizar los factores que determinan el desperdicio en los comedores escolares	Metodología Mixta -Entrevista exhaustiva semiestructurada -Auditoría de desperdicio en las escuelas	Entrevistas con 12 gerentes y personal de 9 organizaciones diferentes Auditoría de desperdicio en 4 escuelas participantes	Disminuir el desperdicio en los comedores escolares	Desperdicio total: 60-100g/alumno y día El desperdicio en los platos servidos fue la mayor fuente de desperdicio Disparidad en las escuelas estudiadas en función de sus diferentes perspectivas educativas
Pflugh Prescott 2019 EE. UU.	Examinar el impacto de una intervención de educación y promoción de sistemas alimentarios sostenibles impulsada por los estudiantes	Estudio Experimental con Método Mixto Metodología Cualitativa (Entrevista) y Cuantitativa	Estudiantes de 6 ^a grado(n:268) Estudiantes de 7 ^a y 8 ^a grado(n:426) En 2 escuelas	Calidad de la dieta Disminuir el desperdicio	Análisis de las entrevistas y fotografías digitales con AT Los alumnos que recibieron una intervención de educación y promoción de los sistemas alimentarios aumentaron consumo de frutas y verduras y disminuyeron el desperdicio

AUTOR, AÑO, PAÍS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	TAMAÑO DE LA MUESTRA	PRÁCTICA PARA MEJORAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA CALIDAD DEL MENÚ	RESULTADOS
Eustaquio C. 2019 Suecia	Reducir los gases de efecto invernadero (GEI) Al mismo tiempo que se garantiza la adecuación nutricional, asequibilidad y aceptabilidad cultural de los menús escolares	Investigación Cuantitativa Ensayo clínico Optimización del menú mediante programación lineal Se desarrollaron cuatro modelos de Intervención nutricionalmente adecuados	3 escuelas de Educación Primaria de Suecia (Distintas regiones de Suecia: Este y Suroeste)	Disminución de emisiones de gases de efecto invernadero (GEI)	Modelos 1y 2 reducción del 90% de GEI (omitieron categorías completas de alimentos: inviable) Modelo 3 y 4 reducción 20%- 60% de GEI (no omitieron ningún alimento, cambios en las proporciones) El coste del menú se redujo en los cuatro modelos
Izumi et al 2020 Tokio (Japón)	Investigar los factores que minimizan el desperdicio del almuerzo en las escuelas primarias de Tokio Para aplicarlo en las escuelas estadounidenses	Investigación Cualitativa Estudio Etnográfico Entrevistas, observación y observación participante	7 escuelas de E. primaria (4200comidas servidas) 3Esuelas de E. Secundaria (n:390 aN:650 comidas servidas)	Evitar el desperdicio en las comidas escolar. Exposición a alimentos nuevos Prácticas pedagógicas Reciclaje	Análisis temático -Refuerzo de normas sociales para comer sin desperdicio -Integración de la educación alimentaria en el currículo escolar -Tamaño de las porciones -Prácticas docentes a la hora del almuerzo -Manejo del tiempo en el almuerzo -Participación de los estudiantes (carteles, medir y reportar el desperdicio en los almuerzos...)
Eustaquio C. 2020 Suecia	Evaluar los efectos sobre las emisiones GEI, el desperdicio, el consumo y la satisfacción de los alumnos con un menú escolar optimizado	Investigación Cuantitativa Ensayo Clínico Los menús y los sobrantes fueron pesados diariamente durante 4 semanas La satisfacción se evaluó con cuestionario en línea	Tres Escuela de Educación Primaria para los grados (0-9) En tres municipios de Estocolmo	Disminuir los GEI, menús saludables, disminuir los residuos, coste de los menús	Menús nutricionalmente adecuados con una lista de alimentos con un 40%menos de GEI y un 11% menos de costo en comparación con el menú base

AUTOR, AÑO, PAÍS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	TAMAÑO DE LA MUESTRA	PRÁCTICA PARA MEJORAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA CALIDAD DEL MENÚ		RESULTADOS
Marshall et al. 2020 EEUU	Evaluar los efectos de la intervención de un programa de salud dirigido a aumentar la ingesta de fruta y verdura en los niños mediante una cooperativa escolar de alimentos frescos	Investigación Cuantitativa Estudio Longitudinal de dos años Evaluación mediante cuestionarios validados previos y postintervención	Seis escuelas (n:407 parejas de padres e hijos)	Mejorar la calidad de la nutrición escolar, aumentar el consumo de frutas y verduras Programa de cooperativa escolar	Cambios en el entorno de nutrición de los niños y padres Intervención escolar integral con impacto positivo sostenido en el tiempo	
Gonzalez-Garcia S. et al 2020 España	Evaluar el impacto Medioambiental (Huella de carbono y Huella Hídrica en los menús diarios (almuerzo y merienda) suministrados por guardería publica	Investigación cuantitativa Cuantificar la Huella de Carbono y Huella Hídrica de 10 menús, teniendo en cuenta toda la cadena de suministro	Niños(n:75) de 3 a 5 años N.º de menús supervisados(n:10)	Disminuir Huella de Carbono y huella hídrica Uso de alimentos de proximidad y temporada	Los menús ricos en productos de origen animal y en particular carne de res reportaron las emisiones de GEI más altas, así como mayor consumo de agua dulce	
Liselotte S.E. 2020 Suecia	Introducir a los niños en comidas escolares saludables puede promover un cambio y la dieta a largo plazo y reducir el impacto climático	Investigación Cuantitativa Método matemático Consumo diario de alimentos y desperdicio (ciclo de vida de los alimentos) Menú habitual (3 semanas) Menú optimizado (3 semanas)	4 escuela de Educación primaria (n:660 alumnos)	Menús saludables y sostenibles con menor impacto medioambiental Disminuir GEI	Se pueden diseñar menús nutricionalmente adecuados y amigables con el clima Los GEI por comida disminuyeron un 28% Se consiguieron niveles objetivo 500Co2/comida	
Brennan S.F. 2021 Irlanda	Mejorar la Calidad de vida, el bienestar, el conocimiento alimentario y los hábitos dietéticos de los niños a través de dos intervenciones de múltiples componentes	Investigación Cuantitativa Un ensayo por conglomerados de diseño factorial controlado aleatorizado Intervención "Nourish" e I "Engage"	Escuelas de diferentes niveles socioeconómicos(n:15) 903 alumnos (n:445 de 6 a 7 años y n:458 de 10 a 11 años)	Mejorar la calidad de la alimentación escolar Exponer a los niños a alimentos de producción local	Modificar el entorno alimentario en las escuelas de educación primaria de Irlanda tiene un efecto positivo en el bienestar de los niños, conocimiento sobre los alimentos e ingesta dietética adecuada	

AUTOR, AÑO, PAÍS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	TAMAÑO DE LA MUESTRA	PRÁCTICA PARA MEJORAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA CALIDAD DEL MENÚ	RESULTADOS
Eustaquio C. 2021 Suecia	Identificar las barreras y los facilitadores para la implementación exitosa de comidas escolares sostenibles	Método Cualitativo 9 discusiones de grupos focales(FGD) con alumnos 3 discusiones con grupos focales (FGD) con personal decocina	Alumnos de grado 5 y 8 (10 a 15 años) (n:29) Personal de cocina (n:13)	Menús escolares nutricionalmente adecuados y respetuosos con el clima, bajosen GEI (Gases de efecto invernadero) (Estudio OPTIMAT)	-La implementación de comidas escolares sostenible requería unos conocimientos de los alumnos y personal de cocina -Oportunidades para aumentarla alimentación basada en plantas. -Necesidad de un entorno de apoyo para el cambio
Karpaouzis et al. 2021 Australia	Evaluar el impacto del programa de educación alimentaria y capacitación en sostenibilidad (FEAST)	Modelo Cuantitativo Ensayo controlado no aleatorizado por conglomerados con medidasprevias y posteriores	20 escuelas de Educación primaria Grupo Intervención n:10 escuelas Grupo control, en espera n:10escuelas	Dietas saludables Alimentación sostenible Reducir el desperdicio	El protocolo de evaluación del programa FEAST contribuye ala investigación de la eficacia de las intervenciones escolares en educación sobre nutrición ysostenibilidad
Mathew J. Landry 2021 EE. UU	Analizar los efectos de Tx Sprouts un ensayo controladode jardinería (Huerto escolar)cocina y nutrición, durante unaño, en la ingesta y calidad de la dieta de los estudiantes	Metodología Cuantitativa Ensayo controlado aleatorio grupal Recopilación de datos: ingesta de 24 horas de 8 alumnos y 8 alumnas de los distintos gradosescogidos al azar	Se asignaron al azar 8 escuelas para el grupo intervención 8escuelas para el grupo control(intervención tardía) N:3302 niños Edad promedio 9.8 añosEl 48% eran hombres	Cocina y dieta saludable Actividades de jardinería (huertos escolares)	El grupo de intervención había aumentado las puntuaciones totales del componente de verdura en comparación con elgrupo control
Mirco Volanti 2022 Italia	Analizar el impacto medioambiental de las comidasproporcionadas en los comedores escolares	Metodología Cuantitativa Análisis del ciclo de vida (LCA)de las comidas de los comedores escolares. Se relacionó la Huella de carbono (CF) con el contenido de energía de los alimentos	Escuelas del municipio de, Bolonia, menús de invierno yverano (n:120) alimentos y características de todos los ingredientes	Reducir la Huella de carbono (FC)	Las comidas que contienen carne, pescado y lácteos son lasque tienen mayores valores de GEI Las frutas, verduras, cereales y legumbres son los alimentos con menor emisiones de GEI

AUTOR, AÑO, PAÍS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	TAMAÑO DE LA MUESTRA	PRÁCTICA PARA MEJORAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA CALIDAD DEL MENÚ		RESULTADOS
Kluczhosusky A, et al 2022 Brasil	Mejorar la calidad de la alimentación escolar Evaluar el impacto ambiental y la viabilidad nutricional del Programa Escuela Sostenible (SSP)	Metodología Cuantitativa -Comidas bajas en emisiones de carbono dos veces en semana, se eligieron las 15 comidas más repetidas del menú convencional y del sostenible y se relacionaron con nº de comidas/ estudiante, valor nutricional y GEI	155 escuelas de cuatro municipios de Bahía Brasil (n:32.000 estudiantes)	Calidad de la alimentación Disminuir la emisión de gases de efecto invernadero (GEI)	Se descubrió que tanto los menús convencionales como los menús sostenibles son equivalentes a nivel nutricional (a excepción del calcio, hierro y magnesio) En los menús sostenibles hubo una reducción de hasta un 17% de los GEI, dependiendo del grupo de edad analizado	
Vaquero P, et al. 2022 España	Evaluar una prueba piloto del proyecto "Comedores escolares más sanos y sostenibles analizando las mejoras en los menús y los factores que contribuyen o dificultan la implementación de estos cambios	Metodología Cuantitativa Estudio cuasiexperimental no aleatorizado. Evaluación mediante cuestionarios pre -post intervención	Comunidad educativa (n:389 centros de Educación infantil en la ciudad de Barcelona Comunidad educativa formada por: equipo directivo y profesores, monitores de comedor, empresa gestora del comedor, familias y alumnado	Calidad de los menús escolares más saludables y sostenibles con frutas y verduras de temporada y de proximidad	Todos los centros escolares después de la intervención mejoraron respecto a la sostenibilidad, la mayoría de las escuelas trabajaba con verduras y frutas de proximidad (69%), uso de alimentos ecológicos (45%) , otras escuelas desconocían la partida alimentaria	
Wells N. 2022 EE. UU.	Analizar como los huertos escolares afectan al consumo de frutas y verduras de los niños en la escuela	Modelo Cuantitativo Ensayo controlado aleatorizado longitudinal Intervención: huertos para cada aula, plan de estudios sobre nutrición, horticultura, contaminación del suelo y seguridad alimentaria	Escuelas de cuatro estados de EEUU de zonas con bajos ingresos (n:46 escuelas) Grupo de intervención (n:24 escuelas) Grupo control (n:22 escuelas) Niños de 2º, 4º y 5º (n:2767 alumnos)	Alimentación saludable Huerto Escolar	La Intervención con huertos escolares tuvo mayor efecto sobre el consumo de frutas que sobre el consumo de vegetales. Los resultados fueron modestos con aumentos del 15% en los porcentajes más altos de fidelización	

AUTOR, AÑO, PAÍS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	TAMAÑO DE LA MUESTRA	PRÁCTICA PARA MEJORAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA CALIDAD DEL MENÚ		RESULTADOS
Chun-Min C. 2023 Taiwán	Investigar el estado actual del desperdicio de alimentos en los servicios de catering de los comedores escolares en Taiwán y sus factores causales	Método Mixto Cualitativo y Cuantitativo Observación directa y medición de los desperdicios de alimentos Entrevista con 28 participantes	2 escuelas de la ciudad de Taipéi con cocinas independientes administradas por la misma empresa	Reducir el desperdicio de los alimentos en los comedores escolares		Factores que influyeron en el desperdicio: calidad de las comidas, presupuesto rígido, falta de retroalimentación de los servicios de proveedores, factores imprevistos como el absentismo.

6. DISCUSIÓN

La alimentación en el entorno escolar es un tema de especial relevancia en la actualidad ya que no solo influye en la salud y bienestar del niño y su familia, sino que tiene un impacto significativo en el medio ambiente. La conciencia social sobre nutrición y sostenibilidad está creciendo. Las comidas escolares no solo deben satisfacer las necesidades nutricionales de los niños, sino que deben contener alimentos de calidad y deben ser producidas y servidas de forma que causen el menor impacto medioambiental para preservar el entorno en el que vivimos.

En la revisión de los estudios se obtuvieron resultados del análisis de los factores que mejoran la calidad y sostenibilidad de los menús en los comedores escolares, como son la evaluación de las acciones encaminadas a reducir el desperdicio, evaluar la huella de carbono, identificar los alimentos que deben incluir los menús escolares para garantizar una alimentación saludable y fomentar hábitos de vida saludables y sostenibles. Los cuales se detallan a continuación:

En los resultados del trabajo se puede apreciar que **las principales acciones para disminuir el desperdicio en los comedores escolares** están relacionadas con la modificación de los comportamiento y actitudes sobre alimentación saludable y sostenible, en las escuelas en las que el comedor está incluido en el currículo escolar , es decir , la escuela educa en patrones de comportamiento alimentarios sostenibles como parte de una educación integral , las tasas de desperdicio alimentario son menores, que coincide con el estudio de (Derqui et al., 2018). Otro factor relacionado clave son las empresas de catering, en su mayoría se centran en el costo por lo que incluyen políticas de reducción de residuos, según el estudio anterior se pudo apreciar que en las auditorías de los residuos la mayor parte provino de los residuos de platos, que fue de unos 21 a 47 g por alumnos y día de escuelas de primaria y de 23 a 87 g por alumno y día de escuelas de secundaria. A mayor edad del alumno mayor nivel de desperdicio, relacionado también con las preferencias alimentarias del alumno (mayor volumen de residuos en los platos cuando se ofrecieron verduras y legumbres que cuando se ofrecieron pasta y arroz). El resultado del anterior estudio, mayor volumen de residuos en escuelas de secundaria con respecto a las de primaria no coincide con el estudio de (Izumi et al.,

2020b), que al cuantificar los desperdicios del almuerzo escolar eran mayores en alumnos de primaria (en los más pequeños) por la menor exposición que han tenido al almuerzo escolar. En este estudio (Izumi et al., 2020a) se trataba de proporcionar menús saludables y disminuir el desperdicio, mediante la integración de la educación alimentaria al currículo escolar, reforzaban normas sociales para comer sin residuo, manejo del tiempo en el momento del almuerzo escolar que se extendía a 40 minutos, todos los alumnos de 5º y 6º grado pertenecían al comité de almuerzo escolar, este comité está destinado a fomentar relaciones positivas entre los estudiantes, estos comités se encargaron de medir periódicamente el desperdicio de los almuerzos escolares y comunicarlo al dietista, querían conocer cómo se pueden modificar estos factores para aplicarlo en las escuelas estadounidenses. Otro de los estudios llevados a cabo para evaluar las acciones encaminadas a disminuir el desperdicio se realizó en Taiwán (Chu et al., 2023) el estudio trataba de identificar los factores que influyen en el desperdicio de los servicios de catering de los comedores escolares, se llevó a cabo mediante una metodología mixta. Además del conteo del desperdicio de alimentos, los investigadores observaban los comportamientos de los estudiantes, y realizaron entrevistas a alumnos, profesores, dietistas y gerentes de la empresa de catering que servían los almuerzos escolares.

La investigación también concluyó que para disminuir el desperdicio en los comedores escolares es fundamental que el comedor esté incluido en el currículo escolar, que los dietistas escolares colaboren con maestros y directores de los centros para realizar un plan escolar que pueda implementar estrategias educativas para que los estudiantes aprendan de nutrición y alimentación, así como de hábitos sostenibles y normas sociales que disminuyan el desperdicio, algo que coincide con este estudio de (Izumi et al., 2020a), en este estudio cualitativo, se evaluó también que normas sociales minimizan el desperdicio, los niños japoneses crecen con la sensación de que no deben de tener sobras, con un sentimiento de gratitud hacia la comida. En la mayoría de las escuelas primarias japonesas los estudiantes y los profesores de aula comen juntos la misma comida durante la hora del almuerzo, las comidas normalmente se preparan en una cocina escolar, son servidas por los mismos alumnos que van rotando semanalmente, cuatro dietistas involucraron a estudiantes en el proceso de cultivo y cosecha de

alimentos para usarlo en el comedor escolar, los alumnos tomaban más verduras y frutas cuando eran cosechadas por sus profesores y compañeros de clase, en este estudio también se llevó a cabo cambios en el horario de las comidas escolares , empleando unos 40', frente a los 30' con los que disponían en un principio, durante el tiempo de almuerzo de forma que los alumnos puedan socializar durante el momento del almuerzo , estas medidas disminuyeron el desperdicio de platos, que coincide con el estudio de (Prescott et al., 2019) en este último estudio en el grupo de intervención (alumnos de 6º grado) fue expuesto a intervenciones educativas en clase sobre sistemas alimentarios sostenibles y cultivo en huertos escolares, estos alumnos participaron activamente mediante una campaña promocional en el comedor escolar donde los alumnos de 6º grado realizaban carteles educativos que exponían en el comedor a la hora del almuerzo a sus compañeros de otros grados.

En el estudio de (Balzaretti et al., 2020b) se concluyó que el tamaño de las porciones servidas en los menús escolares de distintas regiones de Italia difería mucho, y que las porciones servidas en los menús escolares eran mayores que las recomendadas, lo que llevaba a un aumento del desperdicio de alimentos y a un sobrepeso de los niños.

En los resultados del trabajo también se puede apreciar que la falta de iniciativas para reducir el desperdicio, la falta de seguimiento y retroalimentación de las empresas de catering, la limitación presupuestaria y la calidad de la comida son factores que contribuyeron a aumentar los residuos, algo que coincide con en el estudio de (Chu et al., 2023).

Tras analizar la información relativa a la gestión de desperdicios en el comedor escolar podemos concluir que organizar el menú, en lo referente a determinar el tamaño de porciones, elección de alimentos que produzcan menos residuos, así que de aquellos cuyos residuos sean más fácil de asimilar o reciclar podría estar dentro de las competencias de la enfermera escolar en el marco de los cuidados de la alimentación infantil, de la salud global y sostenibilidad ambiental en el entorno escolar.

Según los resultados obtenidos para **evaluar la Huella de Carbono en los menús escolares** (CF), se concluyó que se pueden

obtener menús nutricionalmente adecuados , asequibles y aceptables consiguiendo una reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI), resultados que coinciden con el estudio de (Eustachio Colombo et al., 2019) Este último estudio llamado OPTIMAT se realizó en Suecia y se desarrolló como una estrategia para reducir las emisiones de los gases de efecto invernadero (GEI) a la vez que se garantizaba la adecuación nutricional, la asequibilidad y la aceptabilidad cultural del menú escolar. Las cantidades de alimentos en las comidas se optimizaron mediante programación lineal, es un tipo de programación matemática en la que se aplica un algoritmo para maximizar o minimizar una determinada función objetivo(meta) sujeta a un conjunto de restricciones (criterios a cumplir) en una lista de variables de decisión (variables que cambiarán el modelo). Obtuvieron cuatro modelos de menús escolares nutricionalmente adecuados y con bajos GEI. Siguiendo las líneas de este primer estudio, en el año 2020 en tres colegios de Suecia se implementó un menú optimizado con un impacto ambiental bajo (reducción de los GEI) y se midió preintervención y post-intervención, el consumo, la satisfacción de los alumnos de primaria y el desperdicio del menú escolar (Eustachio Colombo et al., 2020)

La optimización de los menús escolares dio como resultado una disminución del 40% de las emisiones de GEI y costó un 11% menos en comparación con el menú base. El desperdicio de los platos y la satisfacción con el almuerzo escolar no difirieron significativamente con el menú de base en ninguna de las escuelas. La implementación exitosa de comidas escolares sostenibles necesitó más conocimiento entre los alumnos y el personal de cocina, más capacitación del personal de cocina en la preparación de comidas sostenibles, (Eustachio Colombo et al., 2021b). Los resultados también muestran que la carne (sobre todo carne de res) , el pescado y los productos lácteos(mantequilla y queso) son los que más impactan en el medio ambiente, suponiendo también niveles más altos de emisiones de GEI, mientras que las legumbres, las frutas y los cereales tienen los niveles más bajos lo que concuerda con los estudios de (González-García et al., 2021; Volanti et al., 2022) ,sin embargo en un estudio que se realizó en Brasil (Kluczковski, Menezes, Da Silva, et al., 2022) los resultados de un programa escolar donde se implementó comidas bajas en carbono dos veces por semana, mostraron que los menús sostenibles contenían menos calcio, zinc y vitamina B12, el menú sostenible sólo

alcanzaba para cubrir las necesidades nutricionales de los niños de edades comprendidas entre 6-10 años, los resultados dieron un aumento de las grasas (no saturadas) en el menú sostenible por el aumento en las recetas de productos locales como maní, soja y coco, que a pesar de ser productos vegetales son altos en grasas no saturadas. Las emisiones de GEI se redujeron hasta en un 17%.

En España, uno de los estudios (González-García et al., 2021) midió la huella de carbono (CF) y huella hídrica (WF) en una guardería pública de Santiago de Compostela que tenía cocina propia y siguiendo las recomendaciones de la dieta atlántica, los menús incorporaban productos frescos y de proximidad evitando los platos precocinados, los menús ricos en productos de origen animal tuvieron mayores valores de emisiones de GEI y mayor consumo de agua dulce.

Al respecto de este objetivo, no parece que la enfermera escolar deba tener competencias para la investigación basada en modelos matemáticos, sin embargo, integrarse en equipos multidisciplinares o lecturas de artículos relacionados con el tema donde acaben especificando que comidas son más sostenibles desde el punto de vista de emisiones GEI pueden ser una buena herramienta para la enfermera escolar que le ayude a la toma de decisiones a la hora de confeccionar (o participar asesorando) el menú del centro.

De este estudio de revisión también se obtuvo como resultado **que los alimentos que deben incluir los menús escolares saludables y sostenibles**, deben de ser alimentos mayoritariamente basados en plantas, menús escolares ricos en legumbres, frutas y verduras, que obtuvieron también menores valores en huella de carbono (CF), hallazgos que coinciden con los estudios de (Eustachio Colombo et al., 2020; Eustachio Colombo et al., 2021b; Landry et al., 2021b), coincidiendo con este último estudio, practicar actividades al aire libre de jardinería, cultivo de huertos escolares, prácticas de cocina, aumentó el consumo de frutas y verduras de los niños, las intervenciones escolares para mejorar la dieta intentaban llegar tanto a niños como a padres, sin embargo los padres no tuvieron mucha participación (<7% de los padres participante asistieron a una o más clases para padres), esto fue una oportunidad perdida de conectar las lecciones que aprendieron los niños con su entorno familiar. Estos datos no coinciden con otro estudio (Marshall et al., 2020), en el que un programa de cooperativa de alimentos y educación nutricional

basada en la escuela para niños y sus familias, durante un periodo de seguimiento de dos años aumentó el consumo de frutas y verduras de los niños y sus familias además se consiguió un mantenimiento de los hábitos en el tiempo.

Al igual que en el apartado anterior, podemos decir que la enfermera, por su profesión ya tiene formación en alimentación saludable tanto a nivel clínico como comunitario, sin embargo, la gestión de la información de este tipo de estudio ayudará que tomé las decisiones más sostenibles en sus asesoramientos nutricionales.

Otros resultados encontrados **para fomentar hábitos de vida saludables y sostenibles**, se realizaron intervenciones relacionadas con educación en sistemas alimentarios más sostenibles, actividades en huertos escolares, prácticas de cocina con los productos cultivados en el huerto escolar, llevar a cabo programas de alimentación escolar y la participación activa del niño y la familia en estos programas, son las prácticas sostenibles más citadas en los estudios.(Landry et al., 2021b),(Marshall et al., 2020), por otro lado el estudio de (Wells et al., 2023) mostró que la fidelidad de los niños y familias a estas intervenciones era un factor predictor de mejoras en los hábitos dietéticos de los niños y sus familias. En Irlanda el proyecto DAIRE (Brennan et al., 2021c)tenía como objetivo mejorar la calidad de vida , el conocimiento en alimentación, y los hábitos dietéticos a través de dos intervenciones de múltiples componentes, la intervención "Nourish" destinada a alterar el entorno alimentario para toda la escuela ,proporcionar experiencias relacionadas con la comida y exposición a alimentos producidos localmente (nutrir, participar, alimentar, control) y la Intervención "Engage" fue una intervención educativa transversal , adecuada a la edad de los alumnos sobre alimentación, agricultura y ciencias de la nutrición.

En Estados Unidos en los los estudios de (Landry et al., 2021b; Marshall et al., 2020; Prescott et al., 2019; Wells et al., 2023), las intervenciones que en mayor medida se realizaron para obtener menús más sostenibles en el comedor escolar fueron intervenciones educativas mediante la promoción de los sistemas alimentarios sostenibles, fomentando hábitos alimentarios saludables a través del trabajo en los huertos escolares, incluyeron talleres de cocina y educación en el aula ,también evaluaron el desperdicio de los almuerzos escolares, uno de los estudios se realizó en un distrito de

ingresos económicos bajos (Marshall et al., 2020). Otro de los estudios (Prescott et al., 2019) trataba de promocionar sistemas alimentarios sostenibles mediante la intervención participativa de los alumnos de grado superior a sus compañeros de grados inferiores, mediante intervenciones educativas sobre la selección de alimentos y el desperdicio de los menús escolares.

Se observó en los resultados que el uso de alimentos locales y de temporada también mejora la calidad de los menús escolares, que se citó en los estudios analizados de Brennan et al., 2021c; Ramos Vaquero et al., 2022; González-García et al., 2021), otro de los estudios realizado en Ghana (Singh & Fernandes, 2018) mostró como la diversidad alimentaria en los menús escolares depende de la producción agrícola local, el estudio evaluó una intervención de mercado local llamada Alimentación local con productos caseros(HGSF sus siglas en inglés) , demostró que el éxito de la alimentación escolar con productos locales podía mejorarse con políticas agrícolas con objetivos de promover la producción y la diversidad dietética , los hallazgos del estudio pueden ayudar a fortalecer vínculos entre la producción agrícola y la nutrición escolar en este país del África occidental.

En cuanto a este objetivo fomentar hábitos de vida saludables y sostenibles en el entorno escolar , la enfermera escolar es el profesional más indicado para llevarlo a cabo por su formación en salud individual y comunitaria, colaborando con el equipo multidisciplinar que trabaja en el colegio, mediante educación en nutrición dirigida a alumnos , padres y personal de la escuela, mejorando las opciones de los alimentos que se eligen en los menús del comedor escolar , concienciando en reciclaje y sostenibilidad, promoviendo actividad física e higiene así como el apoyo emocional a los estudiantes.

Limitaciones del estudio. Esta revisión trata de hacer un primer acercamiento al entorno escolar como punto de difusión de hábitos saludables y sostenibles, centrándose en la alimentación. Por ello se han elegido varios objetivos con pocos puntos en común dando lugar al reclutamiento de estudios de diversa índole metodológica lo que incapacita la posibilidad de realizar un metaanálisis. Además, la distribución geográfica de los estudios incluidos, que resulta escasa, afecta a un posible un análisis global. Finalmente, es imprescindible

citar el sesgo de selección y el de publicación. El primero es derivado de las limitaciones idiomáticas, no obstante, debido a que el idioma principal de la ciencia es el inglés, esperamos que la mayoría de los estudios referentes a este tema hayan sido incluidos. El segundo también es típico en este tipo de trabajos y es derivado a que probablemente existan estudios con resultados negativos que no han sido publicados y por tanto desconocemos esta información

Implicaciones para la práctica enfermera. La enfermera escolar es un profesional formado en nutrición y alimentación saludable que puede evaluar la calidad de los alimentos y planificar de forma independiente, o integrada en un equipo multidisciplinar, comidas sostenibles y saludables que cubran los requerimientos nutricionales de los escolares a la vez que ayuda al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible.

La enfermera, como pilar fundamental de la educación y promoción de la salud, puede promocionar la alimentación sostenible entre los estudiantes, los padres y el personal escolar, educando sobre la importancia de elegir alimentos locales y de temporada, así como tomar medidas para minimizar el desperdicio de alimentos. Se trata de una figura profesional capacitada para trabajar en estrecha colaboración con un equipo multidisciplinar, personal de la escuela, chef del comedor, administradores locales, para desarrollar y promover programas de alimentación escolar sostenible. Educando y evaluando la seguridad alimentaria, asegurando que los alimentos sigan las normas de higiene y se manipulen y conserven adecuadamente; evitando el desperdicio de los platos, gestionando las alergias alimentarias y garantizando que se ofrezcan alternativas sostenibles, saludables y respetuosas con el medio ambiente.

La enfermera escolar es el profesional con la formación adecuada para promocionar hábitos de vida saludables y sostenibles, desempeñando un papel educativo en alimentación saludable y sostenible dirigido a alumnos, padres y personal escolar, como parte esencial de un estilo de vida saludable.

7. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio proporcionan una nueva comprensión del amplio alcance de la alimentación escolar y la

oportunidad que brinda para mejorar la dieta de los niños, que esta sea más saludable y sostenible, así como tener en cuenta la variabilidad de características entre las diferentes regiones, por lo que exigen soluciones adaptadas a cada contexto local.

De dichos resultados se desprenden las siguientes conclusiones:

- Se ha constatado que los menús que incorporan alimentos de proximidad y temporada tienen una menor huella de carbono y, por lo tanto, un menor impacto medioambiental al reducir las emisiones de los gases de efecto invernadero (GEI). Este beneficio aumenta si, además, están basados en alimentos de origen vegetal en detrimento de los de origen animal o procesado industrial.
- En base a lo anterior se recomienda que los menús escolares sean ricos en frutas y verduras, con varias tomas semanales de legumbres como eje principal de los mismo, reduciendo en la medida de lo posible los alimentos de origen animal (especialmente carne de mamíferos por ser más grasa) y eliminar totalmente los alimentos ultraprocesados densamente energéticos y con poco valor añadido desde el punto de vista nutricional.
- Se ha constatado que la gestión de residuos es un factor importante para llevar la alimentación en la escuela hacia la sostenibilidad. Las acciones que ha conseguido disminuir los residuos han sido identificadas, además como hábitos saludables dignos de ser promovidos en otras escuelas:
 - i) Reducir las porciones de los platos en el almuerzo escolar adecuándolas a la edad de los niños puede ayudar a controlar el número de calorías ingeridas, así como a disminuir el desperdicio de los platos.
 - ii) Exponer, desde una edad temprana, a sabores nuevos incluso si inicialmente estos le resultan desagradables, y familiarizarlos con diferentes formas de preparar los platos.
 - iii) La participación de los alumnos en actividades educativas relacionadas con el comedor escolar y los sistemas alimentarios sostenibles, así como ayudar repartir el almuerzo, servir segundos platos para evitar sobras, y registro de residuos.

- iv) Buena gestión del tiempo dedicado al almuerzo ya que ayuda a crear un ambiente más agradable, socializar y propiciar una alimentación más consciente.
- v) Los menús en los comedores escolares se pueden mejorar, con una buena programación y planificación haciéndolos más sostenibles y saludables.

8. BIBLIOGRAFÍA

Aesan—Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. (s. f.). Recuperado 3 de julio de 2023, de https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/web/subhomes/nutricion/aecosan_nutricion.htm

Aguilera, E., Piñero, P., Infante-Amate, J., Molina, M., Lassaletta, L., & Sanz-Cobena, A. (2020). *Emisiones de gases de efecto invernadero en el sistema agroalimentario y huella de carbono de la alimentación en España*.

Balzaretti, C. M., Ventura, V., Ratti, S., Ferrazzi, G., Spallina, A., Carruba, M. O., & Castrica,

M. (2020a). Improving the overall sustainability of the school meal chain: The role of portion sizes. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 25(1), 107-116. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0524-z>

BOE-A-2011-11604 Ley 17/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición. (s. f.). Recuperado 9 de septiembre de 2023, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-11604>

Brennan, S. F., Lavelle, F., Moore, S. E., Dean, M., McKinley, M. C., McCole, P., Hunter, R.

F., Dunne, L., O'Connell, N. E., Cardwell, C. R., Elliott, C. T., McCarthy, D., & Woodside, J. V. (2021a). Food environment intervention improves food knowledge, wellbeing and dietary habits in primary school children: Project Daire, a randomised- controlled, factorial design cluster trial. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01086-y>

Berry E. M. (2019). Sustainable Food Systems and the Mediterranean Diet. *Nutrients*, 11(9), 2229. <https://doi.org/10.3390/nu11092229>

Chu, C.-M., Chih, C., & Teng, C.-C. (2023). Food Waste Management: A Case of Taiwanese High School Food Catering Service. *Sustainability*, 15(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/su15075947>

Derqui, B., Fernandez, V., & Fayos, T. (2018). Towards more sustainable food systems.

Addressing food waste at school canteens. *Appetite*, 129, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.06.022>

Dudley, D. A., Cotton, W. G., & Peralta, L. R. (2015). Teaching approaches and strategies that promote healthy eating in primary school children: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12, 28.
<https://doi.org/10.1186/s12966-015-0182-8>

El estado de la alimentación escolar en todo el mundo 2022 | Programa Mundial de

Alimentos. (2023, marzo 21).
<https://www.wfp.org/publications/state-school-feeding-worldwide-2022>

Elinder, L. S., Colombo, P. E., Patterson, E., Parlesak, A., & Lindroos, A. K. (2020).

Successful implementation of climate-friendly, nutritious, and acceptable school meals in practice: The optimat™ intervention study. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1-16. Scopus.
<https://doi.org/10.3390/su12208475>

Eustachio Colombo, P., Elinder, L. S., Patterson, E., Parlesak, A., Lindroos, A. K., & Andermo, S. (2021a). Barriers and facilitators to successful implementation of sustainable school meals: A qualitative study of the OPTIMAT™-intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01158-z>

Eustachio Colombo, P., Patterson, E., Lindroos, A. K., Parlesak, A., & Elinder, L. S. (2020).

Sustainable and acceptable school meals through optimization analysis: An intervention study. *Nutrition Journal*, 19(1), 61.
<https://doi.org/10.1186/s12937-020-00579-z>

Eustachio Colombo, P., Patterson, E., Schäfer Elinder, L., Lindroos, A. K., Sonesson, U., Darmon, N., & Parlesak, A. (2019). Optimizing School Food Supply: Integrating Environmental, Health, Economic, and Cultural Dimensions of Diet Sustainability with Linear Programming. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3019.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16173019>

González, M. Á. S. J., Baviera, L. C. B., & Moreno-Villares, J. M. (2021). School lunch menus in Spain. A review on recommendations and policy. *Anales de Pediatría (English Edition)*, 95(1), 55.e1-55.e9.
<https://doi.org/10.1016/j.anpede.2021.01.006>

González-García, S., Esteve-Llorens, X., González-García, R., González, L., Feijoo, G.,

Moreira, M. T., & Leis, R. (2021). Environmental assessment of menus for toddlers serviced at nursery canteen following the Atlantic diet recommendations. *Science of the Total Environment*, 770. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.145342>

Izumi, B. T., Akamatsu, R., Byker Shanks, C., & Fujisaki, K. (2020a). An ethnographic study exploring factors that minimize lunch waste in Tokyo elementary schools. *Public Health Nutrition*, 23(6), 1142-1151. <https://doi.org/10.1017/S136898001900380X>

Karpouzis, F., Lindberg, R., Walsh, A., Shah, S., Abbott, G., Lai, J., Berner, A., & Ball, K. (2021). Evaluating OzHarvest's primary-school Food Education and Sustainability Training (FEAST) program in 10-12-year-old children in Australia: Protocol for a

pragmatic cluster non-randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 21(1), 967. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10302-0>

Kluczko夫ski, A., Menezes, C. A., Da Silva, J. T., Bastos, L., Lait, R., Cook, J., Cruz, B.,

Cerdeira, B., Lago, R. M. R. S., Gomes, A. N., Ladeia, A. M. T., Schmidt Rivera, X., Vianna, N., Reynolds, C. J., Oliveira, R. R., & Bridle, S. L. (2022). An Environmental and Nutritional Evaluation of School Food Menus in Bahia, Brazil That Contribute to Local Public Policy to Promote Sustainability. *Nutrients*, 14(7), 1519. <https://doi.org/10.3390/nu14071519>

Landry, M. J., van den Berg, A. E., Hoelscher, D. M., Asigbee, F. M., Vandyousefi, S., Ghaddar, R., Jeans, M. R., Waugh, L., Nikah, K., Sharma, S. V., & Davis, J. N. (2021a). Impact of a School-Based Gardening, Cooking, Nutrition Intervention on Diet Intake and Quality: The TX Sprouts Randomized Controlled Trial. *Nutrients*, 13(9), 3081. <https://doi.org/10.3390/nu13093081>

Marshall, A. N., Markham, C., Ranjit, N., Bounds, G., Chow, J., & Sharma, S. V. (2020).

Long-term impact of a school-based nutrition intervention on home nutrition environment and family fruit and vegetable intake: A two-year follow-up study. *Preventive Medicine Reports*, 20, 101247. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2020.101247>

Micha, R., Karageorgou, D., Bakogianni, I., Trichia, E., Whitsel, L. P., Story, M., Peñalvo, J. L., & Mozaffarian, D. (2018). Effectiveness of school food environment policies on children's dietary behaviors: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 13(3), e0194555. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194555>

Morán, M. (s. f.). La Agenda para el Desarrollo Sostenible. *Desarrollo Sostenible*.

Recuperado 4 de julio de 2023, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Orden de 24 de noviembre de 1992 por la que se regulan los comedores escolares, Pub. L. No. Orden, BOE-A-1992-27221 41648 (1992). [https://www.boe.es/eli/es/o/1992/11/24/\(3\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1992/11/24/(3))

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D.,

Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Plan estratégico de salud escolar y estilos de vida saludable (2016-2020)—Publicaciones— Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). Recuperado 13 de julio de 2023, de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-estrategico-de-salud-escolar-y-estilos-de-vida-saludable-2016-2020/educacion-salud/22124>

Prescott, M. P., Burg, X., Metcalfe, J. J., Lipka, A. E., Herritt, C., & Cunningham-Sabo, L. (2019). Healthy Planet, Healthy Youth: A Food Systems Education and Promotion Intervention to Improve Adolescent Diet Quality and Reduce Food Waste. *Nutrients*, 11(8), 1869. <https://doi.org/10.3390/nu11081869>

Ramos Vaquero, P., Barroso Alasà, M., Juárez Martínez, O., Martrat Sanfeliu, L., Pasarín Rua,

M. I., Sánchez Arciniega, N., & Blanquer Genovart, M. (2022). Healthier and more sustainable school canteens to combat the climate emergency. *Nutricion Clinica y Dietetica Hospitalaria*, 42(3), 86-96. Scopus. <https://doi.org/10.12873/423ramos>

Singh, S., & Fernandes, M. (2018). Home-grown school feeding: Promoting local production systems diversification through nutrition sensitive agriculture. *Food Security*, 10(1), 111-119. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s12571-017-0760-5>

Volanti, M., Arfelli, F., Neri, E., Saliani, A., Passarini, F., Vassura, I., & Cristallo, G. (2022).

Environmental Impact of Meals: How Big Is the Carbon Footprint in the School Canteens? *Foods (Basel, Switzerland)*, 11(2), 193. <https://doi.org/10.3390/foods11020193>

Wells, N. M., Todd, L. E., Henderson, C. R., Myers, B. M., Barale, K., Gaolach, B., Ferenz, G., Aitken, M., Hendrix, L., Taylor, C., & Wilkins, J. L. (2023). The effects of school gardens on fruit and vegetable consumption at school: A randomized controlled trial with low-income elementary schools in four U.S. states. *Preventive Medicine Reports*, 31, 102053. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2022.102053>

9. ÍNDICE DE ABREVIATURAS

C

CF

(Carbon footprint, Huella de carbono). La huella de carbono de un producto o actividad mide la cantidad de emisiones de GEI que se pueden asignar a ese consumo actividad, midiendo el impacto ambiental.

Carboon footprint, huella de carbono: 12, 16, 22, 26, 27

G

GEI

(Gases de efecto invernadero). Son gases que se acumulan en la atmósfera terrestre y que son capaces de absorber la radiación infrarroja del sol. Como consecuencia retienen y aumentan el calor en la atmósfera. Los gases de efecto invernadero más importantes son el dióxido de carbono(CO₂), el vapor de agua, el ozono (O₃), el metano(CH₄) y el óxido nitroso(N₂O)

Gases de efecto invernadero: 7, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 29

L

LCA

(Life Cycle Analysis) Análisis del ciclo de vida, es una herramienta que investiga y evalúa los impactos ambientales de un producto o servicio durante todas las etapas de su existencia:

Extracción, producción, distribución, uso y fin de vida (reutilización, reciclaje, reutilización, desecho) 16

P

programación lineal

Programación matemática, aplicación de un algoritmo para maximizar o minimizar una determinada función objetivo. Método utilizado para optimizar dietas e identificar matemáticamente las mejores compensaciones. Menús nutricionalmente adecuados con reducciones de GEI. 17

W

WF

Water footprint, huella hídrica. La huella hídrica es un indicador de toda el agua que utilizamos en nuestra vida diaria, producir nuestra comida, en procesos industriales, en generación de energía, así como la que ensuciamos y contaminamos a través de esos mismos procesos.

Factores influyentes y frecuencia de la práctica deportiva en la población rural. El caso de la ciudad de Osuna (Sevilla)

Diego Berraquero-Rodríguez

Doctor en Ciencias del Deporte. Profesor Titular Escuela Universitaria de Osuna.

Rocío de la Fuente Martín

Doctora en Psicología. Profesora Titular Escuela Universitaria de Osuna.

Carlos Chavarría-Ortiz

Doctor en Dirección y Organización de Empresas.
Profesor Titular Escuela Universitaria de Osuna.

Rafael Baena-González

Doctor en Ciencias del Deporte. Profesor Titular Escuela Universitaria de Osuna.

RESUMEN

El deporte es un elemento clave para la promoción de la salud y el bienestar en la sociedad. Este estudio analiza los hábitos deportivos de la población de Osuna en cuanto a los motivos, frecuencia y periodo del año de la práctica deportiva mediante una metodología cuantitativa basada en la obtención de los datos a través de un cuestionario. La muestra estuvo compuesta por 405 sujetos, de los cuales 236 declararon practicar deporte. Los principales motivos para la práctica deportiva en Osuna incluyen el ejercicio físico (23,6%), la diversión (18,2%) y la mejora de la salud (15,9%). Se identificaron diferencias significativas por género, los hombres destacan en motivos como la diversión y la competición, mientras que las mujeres priorizan la estética y la salud. Asimismo, la frecuencia más común fue practicar deporte tres veces por semana (56,4%), sin diferencias significativas entre géneros. Las preferencias estacionales reflejan que casi la mitad de los encuestados practica deporte de forma uniforme durante todo el año. Los resultados indican una clara asociación entre

factores sociodemográficos y patrones de práctica deportiva, lo que subraya la necesidad de diseñar estrategias específicas para fomentar el ejercicio físico y adaptadas a las características de cada grupo poblacional.

Palabras clave: Práctica deportiva, Frecuencia, Factores Influyentes, Rural.

ABSTRACT

Sport is a key element in promoting health and well-being across populations. This study examines the sports habits of Osuna's population in terms of the reasons, frequency and period of the year of sports practice using a quantitative methodology based on a survey. The sample was composed of 405 individuals, with a focused analysis on 236 participants who reported engaging in sports activities. Sociodemographic factors such as age and gender were considered to explore motivations, frequency, and seasonal activity patterns. The main reasons for engaging in sports in Osuna include physical exercise (23.6%), fun (18.2%), and health improvement (15.9%). Significant gender differences were observed, men prioritize fun and competition, while women emphasize aesthetics and health. The most common frequency was three times per week (56.4%), with no significant gender differences. Seasonal preferences revealed that nearly half of the respondents practice sports uniformly throughout the year. The findings highlight a strong association between sociodemographic factors and sports participation patterns, emphasizing the importance of tailored strategies to promote physical activity effectively for different population groups.

Keywords: Sport Practice, Frequency, Influencing Factors, Rural.

1. INTRODUCCIÓN

La práctica del deporte ha demostrado múltiples beneficios para la salud, y las investigaciones sobre hábitos y prácticas de actividad física reflejan un progresivo abandono de la vida sedentaria. Sin embargo, estos resultados suelen estar condicionados por determinantes sociales y geográficos. Diversos estudios aseguran que estos resultados suelen estar condicionados por determinantes sociales y geográficos (Vera et al., 2018). Según el Ministerio de Cultura y Deporte, en la *Encuesta de Hábitos Deportivos en España 2023*, las

mujeres practican deporte semanalmente en menor proporción que los hombres, y las personas con educación superior tienen una participación deportiva 20 puntos porcentuales mayor que aquellas con educación primaria o secundaria. Del mismo modo, el *I Estudio sobre los hábitos de salud de las personas con discapacidad* realizado por DVK *Instituto de la Vida Saludable* realizado por García et al. (2015), muestran que el 45% de las personas con discapacidad no practican ningún tipo de deporte.

En el contexto de investigaciones similares a nivel nacional y autonómico, como la *Encuesta de Hábitos Deportivos en España 2022* y los *Hábitos Deportivos de la Población Andaluza 2022* auspiciados por el *Consejo Superior de Deportes*, se observa un propósito más barométrico, ofreciendo valores generales sobre los hábitos deportivos en la población. La comprensión de estos factores resulta crucial para el diseño de programas que promuevan la salud y el bienestar, así como para la optimización de recursos destinados al deporte.

El incremento del ejercicio físico en la última década ha sido predominantemente urbano, masculino y joven, como también apunta Ispizua (2023), lo que explica por qué la mayoría de estudios en España no han centrado su interés en los ámbitos rurales. Según el *Banco Mundial*, el 80% de la población total en el país vive en núcleos urbanos, relegando las dinámicas del medio rural a un segundo plano. No obstante, investigaciones como la de Candala et al. (2019), ponen de manifiesto la necesidad de abordar el deporte en el ámbito rural para garantizar la equidad en el acceso y la práctica deportiva.

Según Muñoz et al. (2017), la regularidad en la práctica deportiva está vinculada a la motivación personal y los beneficios percibidos para la salud. Otros aspectos destacados son la socialización y el bienestar personal (Cerezo et al., 2012). Además, las preferencias estacionales con respecto a la práctica deportiva, permite adaptar las iniciativas deportivas a las condiciones climáticas locales y fomentar la práctica de ejercicio durante todo el año, así como integrar los programas deportivos al entorno (Ballester, 2017).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la misma es recoger información sobre los hábitos y prácticas deportivas de la población del municipio de Osuna, para obtener un diagnóstico sobre los valores y actitudes para con el deporte después de la crisis del denominado Covid-19.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer la frecuencia en la que los participantes practican deporte.
- Identificar los principales motivos de la práctica deportiva.
- Determinar las épocas del año en las que se practica más deporte.

3. METODOLOGÍA

3.1 Muestra

El tipo de muestreo que se ha aplicado en esta investigación se trata de un muestreo probabilístico (todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos), en concreto, el muestreo aleatorio simple. Se ha llevado a cabo una metodología cuantitativa basada en la obtención de datos a través de un cuestionario en el ámbito geográfico local de Osuna a individuos mayores de 16 años. La muestra estuvo compuesta por un total de 405 sujetos, 241 (59.5%) mujeres y 164 (40.5%) hombres, de los que 236 practican deporte y tienen edades comprendidas entre 17 y 82 años, con una media de 37.26 ± 16.70 .

3.2 Instrumento

El cuestionario está formado por 38 ítems divididos en 7 bloques sobre hábitos, comportamiento, actitudes, opiniones y valoraciones. En este estudio se han analizado los ítems que hacen referencia a la frecuencia, los motivos y el periodo del año en los que la población practica deporte.

3.3. Procedimiento

Para la cumplimentación del cuestionario se ha utilizado la difusión del mismo a través de los *Formularios* de la plataforma Google. Las respuestas han sido recolectadas tanto de forma online,

telefónica y presencial en diferentes zonas de la ciudad de Osuna, más concretamente, en lugares céntricos y centros deportivos.

3.4. Análisis de datos

Los datos recogidos se han ordenado en Microsoft Excel y se ha utilizado el programa para análisis estadístico SPSS versión 23. Se analizaron medias, porcentajes, mínimos y máximos de forma descriptiva. Para comprobar las diferencias entre grupos se utilizó la prueba de inferencia estadística de chi cuadrado.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados del análisis sobre los motivos y frecuencia de la práctica deportiva en la población de Osuna teniendo en cuenta variables sociodemográficas como la edad y el género.

Tabla 1
Motivos generales para la práctica de deporte de la población ursaonense

	Recuento	% de respuestas
N.C	4	0.7%
Otra razón	7	1.3%
Diversión y pasar el tiempo	102	18.2%
Establecer y/o mantener relaciones sociales	23	4.1%
Evasión	40	7.2%
Ejercicio físico	132	23.6%
Mantener la línea	55	9.8%
Mantener/mejorar la salud	89	15.9%
Me gusta el deporte	82	14.7%
Me gusta competir	21	3.8%
Prescripción médica	4	0.7%
Total	236	100%

Las principales razones por las que hacen deporte los encuestados son por Por hacer ejercicio físico (23.6%), Por diversión y pasar el tiempo (18.2%), y Por mantener y/o mejorar la salud (sobrepeso, dejar de fumar, problemas de espalda) (15.9%). Los motivos que son menos elegidos son por Prescripción médica (0.7%) y No contesta (N.C) (0.7%), Porque me gusta competir (3.8%) y Por establecer y/o mantener relaciones sociales (4.1%). Por tanto, la mayor motivación de los individuos se centra en la preocupación por

mantenerse saludable y el bienestar físico, aunque por elección propia, ya que uno de los motivos menos escogidos es la prescripción médica (Tabla 1).

En la tabla 2 se presenta un análisis de los motivos por los que se ha practicado deporte según el género de la población ursaonense con el total y el porcentaje correspondiente a cada grupo y selección. De los 236 casos que han respondido, 126 son *mujeres* y 110 son *hombres*.

Tabla 2
Motivos generales para la práctica de deporte según género

	Hombre*	Mujer*	Total
N.C	1 (0.4%)	3 (1.3%)	4 (1.7%)
Otra razón	2 (0.8%)	5 (2.1%)	7 (3%)
Diversión y pasar el tiempo	61 (25.8%)	41 (17.4%)	102 (43.2%)
Establecer y/o mantener relaciones sociales	14 (5.9%)	9 (3.8%)	23 (9.7%)
Evasión	18 (7.6%)	22 (9.3%)	40 (16.9%)
Ejercicio físico	65 (27.5%)	67 (28.4%)	132 (55.9%)
Mantener la línea	23 (9.7%)	32 (13.6%)	55 (23.3%)
Mantener/mejorar la salud	40 (16.9%)	49 (20.8%)	89 (37.7%)
Me gusta el deporte	55 (23.3%)	27 (11.4%)	82 (34.7%)
Me gusta competir	20 (8.5%)	1 (0.4%)	21 (8.9%)
Prescripción médica	1 (0.4%)	3 (1.3%)	4 (1.7%)
Total	110 (46.6%)	126 (53.4%)	236 (100%)

* Significación Test de Independencia Chi Cuadrado $p < .05$

El motivo *Por diversión y pasar el tiempo* es superior en *hombres* (25.8%) que en *mujeres* (17.4%), siendo esta opción una de las principales razones en general entre los individuos. *Por hacer ejercicio físico* es una de las razones más seleccionadas y, aunque mantienen una media muy similar, las *mujeres* se sitúan levemente por encima de los *hombres*. Los motivos *Porque me gusta el deporte* (23.3% *hombres* y 11.4% *mujeres*) y sobre todo *Porque me gusta competir* (8.5% *hombres* y 0.4% *mujeres*) resultan ser razones con diferencias significativas entre los *hombres* y las *mujeres*. En la aplicación del test de independencia Chi-cuadrado se ha obtenido un p-valor ($p < .05$), que sugiere que los motivos para practicar deporte varían en función del género en la muestra estudiada. Por tanto, podemos decir que existe una asociación significativa entre el sexo y los motivos de actividad física (Tabla 2).

En cuanto a la *Edad* (Tabla 3), la cual se ha definido por rango, 87 individuos se encuentran *entre 16-25 años*, 37 *entre 26-35*, 31 *entre 36-45 años*, 38 *entre 46-55 años*, 29 *entre 56-65 años* y 14 *con más de 65 años*. Entre estos grupos las respuestas más elegidas son *Por hacer ejercicio físico* (55.9%) y *Por diversión y pasar el tiempo* (43.2%).

Tabla 3
Motivos por los que se ha practicado deporte por rango de edad.

Motivo	16 - 25*	26 - 35*	36 - 45*	46 - 55*	56 - 65*	+65*	Total
N.C	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.4%)	2 (0.8%)	0 (0.0%)	1 (0.4%)	4 (1.7%)
Otra razón	2 (0.8%)	0 (0.0%)	3 (1.3%)	2 (0.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	7 (3.0%)
Diversión y pasar el tiempo	59 (25.0%)	16 (6.8%)	9 (3.8%)	8 (3.4%)	8 (3.4%)	2 (0.8%)	102 (43.2%)
Establecer y/o mantener relaciones sociales	12 (5.1%)	4 (1.7%)	1 (0.4%)	3 (1.3%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	23 (9.7%)
Evasión	16 (6.8%)	8 (3.4%)	8 (3.4%)	6 (2.5%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	40 (16.9%)
Ejercicio físico	50 (21.2%)	27 (11.4%)	17 (7.2%)	18 (7.6%)	13 (5.5%)	7 (3.0%)	132 (55.9%)
Mantener la línea	23 (9.7%)	14 (5.9%)	7 (3.0%)	7 (3.0%)	3 (1.3%)	1 (0.4%)	55 (23.3%)
Mantener/ mejorar la salud	26 (11.0%)	13 (5.5%)	18 (7.6%)	13 (5.5%)	13 (5.5%)	6 (2.5%)	89 (37.7%)
Me gusta el deporte	44 (18.6%)	16 (6.8%)	10 (4.2%)	9 (3.8%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	55 (23.3%)
Me gusta competir	15 (6.4%)	4 (1.7%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	21 (8.9%)
Prescripción médica	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	4 (1.7%)
Total	87 (36.9%)	37 (15.7%)	31 (13.1%)	38 (16.1%)	29 (12.3%)	14 (5.9%)	236 (100.0%)

* Significación Test de Independencia Chi Cuadrado p<.05

Para la población más joven, el motivo más frecuente es *Por diversión y pasar el tiempo*, este porcentaje disminuye conforme avanza la edad. El motivo *Por hacer ejercicio físico* es relevante en todos los rangos etarios de la muestra aunque se observa una mayor proporción entre los individuos de *entre 26-35* años con un recuento de 27 respuestas sobre 37 totales. Mientras que el motivo de prescripción médica en el rango de edad de *16-25* es del 0%, en edades más avanzadas el porcentaje va aumentando hasta alcanzar el 0.4% a

partir de los 36-45 años. En el caso del motivo *Por mantener la línea*, en edades más bajas es un motivo mucho más seleccionado que en edades mayores donde el peso de la motivación no reside tanto en la estética como en la salud. El motivo *Por mantener y/o mejorar la salud* (sobrepeso, dejar de fumar, problemas de espalda) en el rango etario de 16-25 años se mantiene el porcentaje más alto de elecciones con un 11.0%. En este caso, la prueba Chi-cuadrado también muestra un resultado significativo. La significación es de $p<.05$ informa de la existencia de diferencias entre los grupos etarios con respecto a los motivos para realizar deporte (Tabla 3).

En cuanto a la frecuencia de la práctica deportiva de la población ursaonense, los porcentajes más altos se deben a las opciones 2 veces por semana (21.6%) y 3 veces o más por semana (56.4%). Cabe destacar que la opción más seleccionada es 3 veces por semana. Según el género, no existen grandes diferencias (28.0% y 28.4%). Las mayores diferencias porcentuales de práctica deportiva entre hombres y mujeres se aprecian en las variables de 2 veces por semana (8.9% y 12.7%) y con menos frecuencia (2.5% y 6.4%). El test independiente Chi-cuadrado no muestra un resultado significativo ($p<.05$). Esto indica que no existen diferencias notables entre los géneros y la frecuencia de la práctica deportiva (Tabla 4).

Tabla 4
Frecuencia de la práctica deportiva por género

Frecuencia	Hombre	Mujer	Total
1 vez por semana	15 (6.4%)	11 (4.7%)	26 (11%)
2 veces por semana	21 (8.9%)	30 (12.7%)	51 (21.6%)
3 veces por semana o más	66 (28%)	67 (28.4%)	133 (56.4%)
Con menos frecuencia	6 (2.5%)	15 (6.4%)	21 (8.9%)
N.C	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
Sólo en vacaciones	2 (0.8%)	2 (0.8%)	4 (1.7%)
Total	110 (46.6%)	126 (53.4%)	236 (100%)

En lo relativo a la frecuencia según la edad, se observa en los diferentes grupos de edad que *3 veces o más por semana* es el mayor porcentaje en los más jóvenes, es decir, aquellas personas que tienen *entre 16-25*. Además, la mayor parte de la muestra practica deporte semanalmente, ya sea *1 vez por semana* o con mayor frecuencia. Por otra parte, la distribución de los motivos en cada grupo etario es similar. Esto se refleja también en el valor de p-valor del test Chi-

cuadrado, de .911 ($p>.05$), que es indicativo de que no existen diferencias significativas para los motivos entre los grupos de edad estudiados, a pesar de que existan diferencias descriptivas (Tabla 5).

Tabla 5
Frecuencia de práctica de deporte por edad

	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	+65	Total
1 vez por semana	7 (3%)	5 (2.1%)	4 (1.7%)	5 (2.1%)	3 (1.3%)	2 (0.8%)	26 (11%)
2 veces por semana	22 (9.3%)	7 (3%)	5 (2.1%)	9 (3.8%)	4 (1.7%)	4 (1.7%)	51 (21.6%)
3 veces o más por semana	49 (20.8%)	20 (8.5%)	19 (8.1%)	19 (8.1%)	19 (8.1%)	7 (3%)	133 (56.4%)
Con menos frecuencia	8 (3.4%)	4 (1.7%)	3 (1.3%)	4 (1.7%)	2 (0.8%)	0 (0%)	21 (8.9%)
N.C	0 (0%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
Solo en vacaciones	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	4 (1.7%)
Total	87 (36.9%)	37 (15.7%)	31 (13.1%)	38 (16.1%)	29 (12.3%)	14 (5.9%)	236 (100%)

Respecto a la época del año de la práctica deportiva, en la tabla 6 se observa la cantidad absoluta y el porcentaje del total de encuestados que han respondido cada opción del cuestionario según el género. La opción más seleccionada entre los encuestados es *En todas por igual* (48.7%), un total de 115 usuarios (casi la mitad de la muestra) practican deporte en todas las estaciones. En este caso, no se observan diferencias significativas entre *hombres y mujeres* (Tabla 6).

Tabla 6
Época según actividad deportiva según género

Época	Hombre	Mujer	Total
Durante el curso	10 (4.2%)	22 (9.3%)	32 (13.6%)
En todas por igual	58 (24.6%)	57 (24.2%)	115 (48.7%)
Más invierno	9 (3.8%)	23 (9.7%)	32 (13.6%)
Más en verano	30 (12.7%)	20 (8.5%)	50 (21.2%)
N.C	3 (1.3%)	4 (1.4%)	7 (3%)
Total	110 (46.6%)	126 (53.4%)	236 (100%)

La categoría de la época *Más en verano* ha sido seleccionada por 50 individuos (21.2%). En esta categoría, los *hombres* muestran una

proporción más alta (12.7%) en comparación con las *mujeres* (8.5%). En contraposición, la categoría *Más en invierno* (13.6%) que es junto con *Durante el curso*, las dos menos seleccionadas, las *mujeres* muestran una proporción más alta (9.7%) en comparación con los *hombres* (3.8%). La prueba independiente de Chi-cuadrado no muestra que haya significación ($p>.05$).

En la tabla 7 se observa la frecuencia en la práctica deportiva en cada época del año según la edad. La mayoría de los individuos practican deporte de manera uniforme en todas las estaciones (*En todas por igual*), aunque esta tendencia es más pronunciada en personas del rango etario 16-25, así como 46-55 años.

Tabla 7
Época de mayor actividad deportiva por edad

	16 - 25*	26 - 35*	36 - 45*	46 - 55*	56 - 65*	+65*	Total
Durante el curso	19 (8.1%)	7 (3.0%)	2 (0.8%)	0 (0.0%)	3 (1.3%)	1 (0.4%)	32 (13.6%)
En todas por igual	32 (13.6%)	16 (6.8%)	21 (8.9%)	24 (10.2%)	15 (6.4%)	7 (3.0%)	115 (48.7%)
Más en invierno	16 (6.8%)	3 (1.3%)	5 (2.1%)	3 (1.3%)	4 (1.7%)	1 (0.4%)	32 (13.6%)
Más en verano	19 (8.1%)	11 (4.7%)	2 (0.8%)	10 (4.2%)	7 (3.0%)	1 (0.4%)	50 (21.2%)
N.C.	1 (0.4%)	0 (0.0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0.0%)	4 (1.7%)	7 (3.0%)
Total	87 (36.9%)	37 (15.7%)	31 (13.1%)	38 (16.1%)	29 (12.3%)	14 (5.9%)	236 (100.0%)

* Significación Test de Independencia Chi Cuadrado $p<.05$

La época *Durante el curso* muestra valores más altos entre personas jóvenes, en concreto de 16-25 y de 26-35 años siendo 19 y 7 sobre 32 respectivamente. Las preferencias de épocas de mayor actividad de ejercicio físico varían según el rango etario de los encuestados. Las personas más jóvenes tienden a tener una mayor variabilidad en sus preferencias estacionales de ejercicio, mientras que las personas mayores tienden a practicar deporte de manera más uniforme durante todo el año. La asociación entre la edad y la época de mayor frecuencia deportiva según la prueba de independencia Chi-cuadrado refuerza la idea de que los datos están distribuidos de diferente forma dependiendo del grupo etario de las personas de la localidad ($p<.05$).

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación es conocer los motivos, frecuencia y época del año que la población ursaonense práctica deporte, igualmente analizar las diferencias según el género y la edad de los practicantes.

En cuanto a los motivos principales por los que se ha practicado deporte a nivel nacional, el 26% del total practica deporte para estar en forma, el 22,1% por diversión y el 14,2% para relajarse (Cabrera et al., 2015). En el caso de Osuna, estas motivaciones son por hacer ejercicio físico (32,6%), por diversión y pasar el tiempo (25,2%), por mantener y/o mejorar la salud (22,0%) y porque me gusta el deporte (20,2%).

Los diferentes informes, tanto a nivel autonómico (Hábitos deportivos en Andalucía 2022) como a nivel nacional (Encuesta de Hábitos Deportivos en España 2022), realizados por la División de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte junto al Consejo Superior de Deportes, tienen como objetivo principal proporcionar indicadores sobre los hábitos deportivos de la población española mayor de 15 años (en el caso del presente estudio es una población mayor de 16 años) (Moscoso et al., 2023).

Las diferencias de género en Osuna indican que los hombres practican más deporte por diversión o porque les gusta competir que las mujeres, mientras que las mujeres lo hacen por mantener la línea en una proporción mayor que los hombres (Pérez, 2013). Estos patrones también se reflejan a nivel nacional.

Se puede observar que a nivel local las disparidades entre géneros están disminuyendo gradualmente; sin embargo, persiste una mayor atención hacia la salud y la apariencia física entre las mujeres, mientras que los hombres valoran más el aspecto recreativo y el placer por la actividad deportiva, consideraciones que coinciden con otros estudios sobre la práctica deportiva (Rodríguez, 2004).

6. CONCLUSIONES

Existe una asociación significativa entre los motivos para la práctica deportiva con respecto al género y a la edad de los deportistas. La comprensión de cómo varían los patrones de actividad física a lo largo del ciclo de vida puede proporcionar información

valiosa para profesionales de la salud, educadores físicos y responsables de políticas públicas. Estos datos pueden orientar el diseño y la implementación de programas de promoción de la actividad física que sean efectivos y culturalmente apropiados para cada segmento de la población, lo que contribuirá a fomentar la inclusión y equidad en la práctica deportiva, promoviendo el bienestar integral de la población rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballester Lengua, R. (2017). *Relación entre ejercicio físico regular y vigilancia: influencia de la condición física y diferentes tipos de práctica deportiva* (Tesis doctoral). Universidad Católica de Valencia. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1670>

Cabrera, L., Navarro, V., & Rojas, R. E., (2015). Estudio de encuesta sobre hábitos deportivos de la población adulta de Tenerife: Análisis de necesidades para la prevención de la salud. Universidad de La Laguna (ULL). [https://www.deportestenerife.es/wp-content/uploads/2020/10/Preentaci%C3%B3n-
Estudio_Habitos_Deportivos_Tenerife-2019completa.pdf.pdf](https://www.deportestenerife.es/wp-content/uploads/2020/10/Preentaci%C3%B3n-Estudio_Habitos_Deportivos_Tenerife-2019completa.pdf.pdf)

Candala, A. A., Muñío, C. M., & Arque, I. A. (2019). El deporte en el ámbito rural. Revista Española de Educación Física y Deportes, 426 <https://doi.org/10.55166/reefd.vi426.824>

Cerezo, C. R., Tercedor, P., Delgado-Fernández, M., Baena, A. C. M., Chillón, P., Martín-Matillas, M., ... & Álvarez-Granda, L. (2012). Motivos de práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: Estudio AVENA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 391-398. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377023>

García, M., Camps, D., Aleu, M., Díaz P., Sesplugues, F., Otano, M. & Turon J. (2015).I Estudio DKV sobre los hábitos de salud de las personas con discapacidad. DKV Instituto de la Vida Saludable. <https://www.infocop.es/pdf/DKVdis.pdf>

Ispizua, M. (2023). 20 años en la evolución de los hábitos deportivos en Bizkaia (2001-2020). [https://mugiment.euskadi.eus/contenidos/informacion/mugiment_bideoak/
es_def/evolucion_habitos_deportivos_CAS.pdf](https://mugiment.euskadi.eus/contenidos/informacion/mugiment_bideoak/es_def/evolucion_habitos_deportivos_CAS.pdf)

Moscoso, D., Llinares, N. A., Álvarez-Sotomayor, A., Jiménez, M. B., & Flores, A. M. P. (2023). Hábitos, comportamientos y actitudes hacia el deporte entre la población andaluza. *Sociología del Deporte*. 4(1), 89-114. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.7060>

Muñoz, E. M., Garrote, D., & Sánchez, C. (2017). La práctica deportiva en personas con discapacidad: motivación personal, inclusión y salud. *Revista INFAD de psicología*, 1(4). <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/14700>

Observatorio del Deporte Andaluz de la Empresa Pública para la Gestión del Turismo y del Deporte en Andalucía. (2022). Hábitos deportivos de la población andaluza 2022. Informe Málaga.

Pérez, A. M. (2013). *Usos y significados del deporte en la España contemporánea: la amistad en los modelos de práctica deportiva* (Tesis doctoral) . Universidad Pablo de Olavide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=81694>

Rodríguez, R. J. (2004). Ayuda SPSS Chi cuadrado. Notas metodológicas. AYUDA SPSS-CHI CUADRADO-NOTAS METODOLÓGICA, 1, 19.

Vera, J. G., Arrebola, I. A., & García, N. A. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte [Gender and its Relationship with the Practice of Physical Activity and Sport]. Apunts. Educación física y deportes, 2(132), 123-141. [http://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](http://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)

Seguridad deportiva desde una perspectiva global hacia la implementación en el medio rural.

José Manuel Jurado-Castro^{1,2,3}, Carlos Gómez-García¹,
Rodrigo Ibáñez García¹, Salvador Vargas-Molina^{4,5}

¹ Ciencias De La Actividad Física y El Deporte, Escuela Universitaria de Osuna
(Centro Adscrito a la Universidad de Sevilla), Osuna, Spain.

² Instituto Maimónides de Investigación Biomédica de Córdoba (IMIBIC),
Hospital Universitario Reina Sofía, Universidad de Córdoba, Cordoba, Spain.

³ CIBER Fisiopatología de la Obesidad y Nutrición (CIBEROBN),
Instituto de Salud Carlos III, Madrid, Spain.

⁴ Physical education and Sport, Faculty of Medicine, University of Málaga,
Spain.

⁵ Research Division, Dynamical Business and Science Society-DBSS International
SAS, Bogotá, Colombia

Resumen

El deporte tiene hoy un papel crucial en la sociedad global. Sin embargo, su rápido crecimiento y la expansión de la industria deportiva han ocurrido sin un desarrollo paralelo de medidas de seguridad. Problemas como el acoso a menores, la violencia de género, la salud mental, las lesiones y los accidentes deportivos son factores, entre otros, que afectan la seguridad de la práctica deportiva. Estos problemas pueden poner en riesgo tanto la integridad física como emocional de los deportistas, afectando su desarrollo futuro. Es esencial que, con el apoyo de toda la comunidad deportiva, se implementen estrategias preventivas de seguridad, basadas en la colaboración entre ciencia, educación y políticas nacionales, adaptadas también a los contextos del medio rural.

1. INTRODUCCIÓN

La actividad física y el deporte ocupan hoy en día, más que nunca, un lugar importante en la sociedad global, siendo uno de los principales focos para la mejora de la salud de la población, pues son bien conocidos sus beneficios (Warburton & Bredin, 2017). A pesar de esta atención, la prevalencia de la inactividad física y de la epidemia del sobrepeso y la obesidad, y sus afecciones médicas crónicas asociadas en los países desarrollados es cada vez mayor, siendo una de las principales preocupaciones actuales de salud pública (Bull et al., 2020).

Desde los organismos de salud pública se ha promovido activamente el deporte y la actividad física, fomentando el mantenimiento de los hábitos de ejercicio con la edad. Sin embargo, progresivamente, la práctica deportiva como forma de juego para la diversión y el placer se ha visto acompañado por un énfasis competitivo y profesional (Keating, 2001). En solo unas pocas décadas, el deporte profesional se ha convertido en una industria internacional, que no solo involucra a deportistas, entrenadores, y gestores deportivos, sino también a empresas de medicina, fabricantes de equipos deportivos, constructores de infraestructuras, turismo deportivo, puestos de empleo, comercializadores y anunciantes. La industria del deporte genera hasta 700.000 millones de dólares anuales o el 1% del producto interior bruto mundial (Size, 2019).

Las áreas rurales presentan características particulares que impactan directamente en la promoción y seguridad de la práctica deportiva. Estas zonas suelen enfrentar limitaciones en infraestructuras deportivas adecuadas, transporte accesible y recursos económicos para mantener programas sostenibles. Además, los entornos rurales a menudo carecen de profesionales capacitados, como entrenadores o médicos del deporte, lo que dificulta garantizar prácticas seguras. Por otro lado, la menor densidad de población puede restringir la creación de ligas deportivas o actividades organizadas, relegando la actividad física a espacios informales, muchas veces sin supervisión (Luque-Gil, 2003). Estas limitaciones resaltan la necesidad de desarrollar estrategias específicas que adapten las políticas globales de seguridad deportiva a las realidades de estos contextos (Ramírez & Arregui, 2018).

Este capítulo se centra en analizar los desafíos globales relacionados con la seguridad deportiva, desde la promoción de entornos seguros hasta la prevención de riesgos asociados a la actividad física. Además, aborda cómo implementar estas medidas en áreas rurales, donde las infraestructuras deportivas y los recursos suelen ser limitados. El objetivo es ofrecer una perspectiva integral que combine enfoques globales con soluciones específicas y prácticas para el medio rural, fomentando así la equidad en el acceso a un deporte seguro y saludable.

2. PREOCUPACIONES MUNDIALES SOBRE LA SEGURIDAD EN EL DEPORTE.

El rápido desarrollo del deporte y la industria del deporte mundial se ha producido sin el desarrollo simultáneo de iniciativas de seguridad. Así como la seguridad se convirtió en un problema importante que tuvo que ser abordado en las fábricas durante la rápida revolución industrial de finales del siglo XIX, también estamos siendo testigos de una necesidad similar en los deportes de hoy a medida que se vuelven más "industrializados".

La seguridad ha sido definida por la OMS como el "estado en el que los peligros y las condiciones que conducen a daños físicos, psicológicos o materiales se controlan para preservar la salud y el bienestar de las personas y la comunidad" (Maurice et al., 1997). Atendiendo a esta definición, el deporte competitivo desafía la capacidad física y psíquica humana, con la alta probabilidad de asociarse con algún elemento de riesgo en la salud de los deportistas. No obstante, la mayoría de los riesgos asociados con la participación deportiva, en particular para los participantes a nivel comunitario, pueden minimizarse o controlarse con la adopción de estrategias de prevención adecuadas (Finch & McGrath, 1997).

Un meeting mundial sobre la demanda de seguridad deportiva, llevado a cabo en 2008 (Timpka et al., 2008), argumentó sobre la necesidad de establecer el problema de la seguridad en el deporte como un componente crítico de las agendas generales de políticas de salud global e introducir la seguridad deportiva como un componente obligatorio de todas las organizaciones deportivas sostenibles. Concluyendo que el establecimiento de una intersección explícita entre la ciencia y la formulación de políticas, es necesario para el

desarrollo futuro de los deportes y las ganancias de seguridad necesarias para los participantes en todo el mundo.

3. PROTECCIÓN EN LA ETAPA INFANTIL Y ADOLESCENCIA EN EL ÁMBITO DEPORTIVO

Millones de niños y niñas practican deporte, ya sea en clubes federados o de forma no organizada. El deporte fomenta valores, mejora la salud y desarrolla habilidades motrices (Jurado-Castro et al., 2019; Dapp et al., 2021), contribuyendo a la inclusión social, educación y desarrollo personal (Fernández-Gavira et al., 2018). Sin embargo, también puede exponer a menores a riesgos, como violencia y abusos. El 35% de los ciudadanos de la UE está preocupado por el abuso sexual infantil en el deporte. Investigaciones destacan consecuencias como bajo rendimiento, abandono, baja autoestima, problemas sociales y trastornos alimenticios y del sueño (European Commission, 2016).

La ONU estima que el 10% de los menores en deportes competitivos ha sufrido abusos y el 20% está en riesgo (Brackenridge, 2005). Estudios en Reino Unido (Lewis, 2014) y Dinamarca (Nielsen, 2016) muestran altos índices de acoso y abuso sexual. Globalmente, el 2%-8% de deportistas menores sufren agresiones sexuales (Unicef-Onu-Unesco, 2010). El 98% de acosadores son hombres, siendo entrenadores y médicos los principales agresores, y las niñas son más afectadas (European Commission, 2016).

Otras formas de violencia incluyen humillación, bullying, negligencia, sobreentrenamiento y discriminación. Por ello, se requiere atención específica y medidas preventivas, como legislación adecuada, programas educativos, infraestructuras seguras, control investigativo y evaluación de programas de prevención (Unicef-Onu-Unesco, 2010; European Commission, 2016).

4. VIOLENCIA DE GÉNERO Y PROTECCIÓN DE LA MUJER EN EL DEPORTE

Para comprender la protección de la mujer en el deporte, es esencial definir la violencia de género como “violencia dirigida contra una persona por su género o que afecta desproporcionadamente a un género” (Humbert & Hubert, 2021). Durante años, los roles de género tradicionales limitaron la participación femenina en el deporte. Desde los Juegos Olímpicos de 1900, con solo 22 mujeres entre 997 atletas,

su inclusión ha crecido gradualmente, alcanzando un 49% en Tokio 2020.

La desigualdad histórica ha expuesto a las mujeres en el deporte a violencia de género, como abuso, agresión sexual y violaciones (Mergaert et al., 2016). En las últimas dos décadas, las políticas han priorizado la prevención y protección, enfocándose en mujeres, menores y jóvenes. Más recientemente, se ha abordado la violencia homofóbica en el deporte en las políticas LGTBI de la Comisión Europea. Sin embargo, aún son escasas las iniciativas de recopilación de datos para dimensionar la violencia de género, establecer decisiones informadas y garantizar apoyo efectivo a las víctimas (Mergaert et al., 2016).

5. CUIDADO SOBRE LA SALUD MENTAL Y PSICOLÓGICA DE LOS DEPORTISTAS

Reciente evidencia muestra que los deportistas de élite tienen tasas más altas de problemas de salud mental que la población general, principalmente por ansiedad, depresión, estrés postraumático y trastornos del sueño (Gouttebarge et al., 2019; Rice et al., 2019). Factores como lesiones, sobreentrenamiento, tipo de deporte y aspectos sociales como la repercusión mediática o el apoyo social limitado son riesgos que contribuyen a estos problemas (Purcell et al., 2019). La importancia de estos factores varía según la etapa del deportista, como en niños y adolescentes, donde el apoyo de padres y entrenadores es clave para su salud mental (Caine et al., 2016).

El estigma y el miedo a buscar ayuda pueden empeorar los problemas de salud mental. Para abordarlos, se han propuesto recursos en asociaciones deportivas, como: i) responsabilidad de los clubes en el cuidado del deportista; ii) controles regulares para detectar cambios en el estado mental; iii) privacidad y confidencialidad como aspectos éticos clave; iv) preferencias de los deportistas sobre cómo y a quién buscar ayuda; v) consultar a profesionales externos cuando no haya experiencia dentro del entorno deportivo; y vi) el valor de los compañeros capacitados para apoyar y coordinar actividades relacionadas con el desarrollo profesional y metas postdeportivas (Purcell et al., 2019).

6. PREVENCIÓN DE LESIONES FÍSICAS Y ACCIDENTES EN EL DEPORTE

Aunque la actividad física y el deporte son beneficiosos, la intensidad y el calendario del deporte competitivo pueden generar riesgos, como las lesiones, que a menudo ponen fin a la carrera profesional de los deportistas. Se estima que una de cada cinco lesiones no intencionadas en países industrializados está relacionada con el deporte (Timpka et al., 2006). Los deportes con más lesiones en Europa son el fútbol y el baloncesto en hombres, y la gimnasia y el voleibol en mujeres (Azuara et al., 2016). Muchas de estas lesiones son fracturas, y alrededor del 4% requieren hospitalización (Timpka et al., 2006).

Conocer la prevalencia y las causas de las lesiones es clave para prevenirlas. Para ello, muchos países han implementado programas de seguridad deportiva, centrados en entornos deportivos y grupos de alto riesgo (Ahn et al., 2014). Estos programas siguen cuatro etapas: i) identificar el problema, ii) determinar las causas de la lesión, iii) aplicar medidas preventivas, y iv) evaluar su eficacia (van Mechelen et al., 1992).

Incluso después de una recuperación, una lesión puede causar recaídas, por lo que la infraestructura deportiva y los profesionales de rehabilitación son cruciales para permitir a los deportistas lesionados regresar a la actividad y la competencia. La seguridad también depende de los materiales, protecciones y terrenos de juego, con el avance científico y tecnológico mejorando continuamente la seguridad.

7. SEGURIDAD DEPORTIVA EN EL MEDIO RURAL: ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL, Y ACTIVIDAD FÍSICA LA POBLACIÓN RURAL

El análisis de la seguridad deportiva en el medio rural abarca dos aspectos principales: por un lado, la seguridad vinculada a la práctica de actividad física en el medio natural (AFMN) y, por otro, las diferencias en la práctica de actividad física entre la población rural y urbana.

En primer lugar, la A FMN se define como el “conjunto de actividades de carácter interdisciplinario que se realizan en contacto

con la naturaleza, con fines educativos, recreativos y deportivos, y con un cierto grado de incertidumbre asociado al entorno" (Tierra, 1996).

En los últimos años las AFMN han experimentado un incremento en sus formas y número de practicantes, llegándose a instalar como un modelo alternativo al deporte tradicional en nuestra sociedad (Ayora, 2012). Dicha proliferación de nuevas prácticas en entornos naturales hace necesario que, tanto los practicantes como los profesionales del sector, tomen conciencia de los posibles riesgos que puede acarrear su práctica. El entorno natural posee multitud de riesgos, y la capacidad para objetivar el riesgo (Estévez, 2015), como profesionales, es muy complejo debido a las innumerables variables que se dan en el espacio natural. Se considera que los factores de riesgo están formados por diferentes variables que se entrelazan y concurren para que se produzca un accidente. En este sentido, al abordar los factores que pueden desencadenar problemas, se puede reducir esa accidentabilidad (Albornoz, 2002). En la identificación del riesgo se tienen en cuenta los riesgos de las instalaciones, los materiales y los equipamientos deportivos.

Los Grupos de Rescate e Intervención en Montaña de la Guardia Civil (GREIM) informaron que en 2022 se registró un aumento sustancial de accidentes, significando un incremento del 10% con respecto al año anterior.

En cuanto a las modalidades deportivas, el porcentaje de personas rescatadas por el GREIM en relación con la actividad que practicaban en el 2018 fue: 58% senderismo, 15% terrenos abruptos, 13% barranquismo, 5% escalada de alta montaña, 5% esquí de montaña y 2% escalada deportiva.

De forma general, los motivos prevalentes de los accidentes ocurridos son la falta de conocimiento y la preparación física inadecuada por parte de muchos de sus practicantes.

Más concretamente, los motivos más comunes cifrados por el GREIM, representando el 52% de los casos, son las caídas (el más frecuente en entornos montañosos, como consecuencia de irregularidades del terreno, condiciones climáticas, intentos de escalar o trepar o falta de atención), los resbalones y los golpes.

Se resaltan como una fuente importante de accidentes los problemas en las tomas de decisiones, representando el 45%. Según este organismo, proceden de la falta de familiaridad con el terreno, el exceso de confianza o la ausencia de equipo adecuado.

Es innegable que a medida que crece el número de practicantes al aire libre, también crecen las posibilidades de accidentes y, por tanto, son más necesarias las acciones preventivas, entre las que se resaltan:

- La educación y concienciación: fundamentales para cambiar las decisiones y comportamientos de los excursionistas. Un 27% de las recomendaciones de prevención se enfocan en la educación, sugiriendo que los gestores de recreación al aire libre deben adoptar un enfoque sistémico para prevenir accidentes, considerando las interacciones entre los individuos y su entorno social y físico (Kortenkamp et al., 2017).
- Gestión del sitio: acciones como la instalación de señales educativas en los puntos de inicio de los senderos y la restauración de senderos informales con cercas bajas han demostrado ser efectivas para reducir el senderismo fuera de los senderos designados (Hockett et al., 2017).
- Afiliación y seguros: promover la afiliación a federaciones de senderismo y la contratación de seguros puede ofrecer una capa adicional de seguridad y respaldo en caso de incidentes (Nategh et al., 2021).
- Formación en rescate y primeros auxilios: puede resultar esencial para preparar a los excursionistas ante posibles emergencias (Nategh et al., 2021).

Por otro lado, tratando de definir cuán segura es la práctica de actividad física para la población rural, en comparación con la población urbana, se puede afirmar que existen desafíos y consideraciones específicas que deben abordarse para garantizar una práctica efectiva en el entorno rural.

El primer desafío consiste en crear una promoción de la actividad física de forma segura a través de una intervención multinivel que incluya mensajes de texto, grupos de caminata y eventos comunitarios. Estas intervenciones han demostrado ser efectivas para

aumentar la actividad física moderada a vigorosa entre los residentes rurales (Beck et al., 2019).

En segundo lugar, la construcción de parques y senderos, que influye positivamente en la actividad física en áreas rurales. Sin embargo, las características específicas del entorno rural, como la seguridad vial y la accesibilidad, pueden diferir de las urbanas y requieren adaptaciones específicas (Frost et al., 2010; Cleland et al., 2015)

Asimismo, cabe destacar que, aunque los parques rurales son visitados con frecuencia, la intensidad de la actividad física es menor en comparación con los parques urbanos. Esto sugiere que las estrategias de promoción de actividad física deben adaptarse a las características y necesidades específicas de las áreas rurales (Roemmich et al., 2018).

Por último, son resaltables la falta de motivación, el clima frío y el cansancio como barreras significativas para la actividad física en hombres rurales. De ahí que las intervenciones deben considerar estas barreras y ofrecer soluciones prácticas, como programas que se puedan realizar en casa (Gallagher et al., 2023).

Por tanto, como conclusión, la actividad física es segura y beneficiosa para la población rural, pero su promoción efectiva requiere intervenciones adaptadas a las características únicas de estas comunidades. Las estrategias deben considerar el entorno construido, las barreras específicas y las preferencias de la población rural para aumentar la participación y mejorar la salud general.

8. CARDIOPROTECCIÓN Y PREVENCIÓN DE EMERGENCIAS VITALES EN EL ENTORNO RURAL.

En España, se producen unas 52.300 paradas cardiorrespiratorias (PCR) anuales, 30.000 de ellas, en entorno extrahospitalario, provocando 46.900 muertes año, lo que equivale a una media de 128 diarias (Perales-Rodriguez de Viguri, 2019). Los espacios deportivos, por la propia naturaleza de la actividad son lugares de concentración de accidentes (Parkkari et al. 2004), y dada la escasez de medios y la distancias en el entorno rural, el tiempo de respuesta puede demorarse poniendo en riesgo la vida de la víctima. Los más graves tienen potencias de provocar emergencias vitales (Harmon et al.

2014). En el ámbito deportivo, las muertes se originan en un 50% accidentes, 16% de origen cardiaco y el resto por causas variadas como el neumotórax espontáneo, el tromboembolismo pulmonar, la anafilaxia por esfuerzo, o las denominadas genéricamente como Enfermedad de Riesgo Vital en el Deporte (ERVD) (Drobnic et al. 2015), sin olvidar los posibles ahogamientos.

Cuando se produce la emergencia vital, si ésta se concreta en una PCR, cada segundo disminuye las posibilidades de sobrevivir y de evitar las secuelas que pueden mermar la calidad de vida. Se estima en 4 minutos el tiempo en que se producen daños a nivel neuronal y aumenta un 10% cada minuto la probabilidad de fallecimiento (Vukmir, 2006)

La Cardioprotección se basa en la prevención para anticipar el problema y reaccionar a la máxima velocidad posible ante la emergencia (Perkins et al. 2021). Ésto implicará un esfuerzo de planificación, estudio de espacios y riesgos inherentes, materiales de rescate, entre los que no puede faltar el desfibrilador externo semiautomático (DESA), y, la formación en Soporte Vital Básico (SVB) de los gestores y monitores de la actividad deportiva e incluso de los participantes.

Una propuesta concreta de cardioprotección en el medio rural es la aplicación del sistema NCARDIOPROTEC, puesto que propone 4 dimensiones que contribuyen a prevenir y reaccionar ante estas situaciones que en el medio rural exigen un esfuerzo extra de planificación (Ibañez-García y Díaz-Suárez, 2018)

- Dimensión 1ª. Sistemas de cribado previos a la actividad física. Partiendo de la base de la autorresponsabilidad del deportista, realizar cribados sencillos con test previos y validados, es una medida costo-efectiva para prevenir muertes (Grazioli, 2017), limitando o excluyendo en su caso a los deportistas con factores de riesgo próximo de sufrir una emergencia vital.
- Dimensión 2ª. La dotación material y espacial. Siendo imprescindible la instalación o inclusión de los DESA que sean necesarios para aplicarse en un tiempo no superior a 2', ya que, la RCP realizada con DESA aumenta el potencial de supervivencia del 8,3% al 57,5% en PCR extrahospitalarias (Hansen et al., 2017). Así mismo, será obligatorio un botiquín completo que permita

atender diversas emergencias dentro de las capacidades y atribuciones formativas del personal que desarrolla la actividad. Además, se deberá asegurar los sistemas de comunicación que permitan alertar en caso necesario (Ibáñez-García y Díaz-Suarez, 2018).

- Dimensión 3^a. La formación en SVB y uso del DESA. Siendo este un asunto de vital importancia y tratado de forma muy desigual en la legislación. La recomendación de cumplir con los intervalos de formación legales se ha demostrado insuficientes, puesto que las guías ERC (2021) y AHA (2020) abogan por una formación continua en intervalos más breves y concentrados, mientras que las normativas regionales suelen requerir formaciones cada dos años.
- Dimensión 4^a. Protocolos y Planes de Cardioprotección. Que, no siendo obligatorios en su mayoría, sí son altamente recomendables por el esfuerzo de reflexión y planificación que exigen.

9. CONCLUSIONES

Actualmente, es necesario plantear con el apoyo de toda la comunidad deportiva, estrategias y medidas preventivas de seguridad en el deporte basadas en la interacción entre la ciencia, educación, y formulación de políticas nacionales centradas en los problemas que afectan en el entorno del deportista desde un enfoque global, considerando desde la protección del menor, la violencia de género, el cuidado de salud mental, la prevención de lesiones y accidentes, y las emergencias con riesgo vital. Los gestores deportivos, los instructores, entrenadores y participantes, deben adoptar una actitud proactiva ante estos riesgos, comenzando por una adecuada planificación y análisis de los riesgos de cada actividad, así como una responsabilidad compartida, para que la actividad física y el deporte en el medio natural, sigan siendo una fuente de salud y bienestar.

10. REFERENCIAS

Ahn, C.-W., Yi, E.-S., Park, D.-K., Lee, H.-W., Lee, K.-U., Min, B.-S., Cho, G.-S., & Chang, I.-Y. (2014). A study on the development of the protocol of leisure activity program for the elderly's deviant prevention. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 10(2), 106.

Albornoz, O. O. (2002). La práctica de la Educación Física y sus riesgos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(6), 189- 197

Ayora, A. (2012). *Riesgo y liderazgo. Cómo organizar y guiar actividades en el medio natural*. Madrid: Desnivel.

Azuara, D., Flores, D., & Alcolea, M. (2016). Epidemiología de las lesiones deportivas en países de la unión europea/Epidemiology of sports injuries in european union countries. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 55.

Beck, A., Eyler, A., Hipp, J., King, A., Tabak, R., Yan, Y., Reis, R., Reis, R., Duncan, D., Gilbert, A., Serrano, N., & Brownson, R. (2019). A multilevel approach for promoting physical activity in rural communities: a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 19, 1-10.

Brackenridge, C. (2005). Youth sport refocussed – a review essay on Paulo David's Human Rights in Youth Sport: A critical review of children's rights in competitive sports*. *European PE Review, August*, 1-18.

Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., ... & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British journal of sports medicine*, 54(24), 1451-1462.

Caine, D., Walch, T., & Sabato, T. (2016). The elite young athlete: strategies to ensure physical and emotional health. *Open Access Journal of Sports Medicine*, 7, 99–113.

Cleland, V., Hughes, C., Thornton, L., Venn, A., Squibb, K., & Ball, K. (2015). A Qualitative Study of Environmental Factors Important for Physical Activity in Rural Adults. *PLoS one*, 10(11), e0140659.

Dapp, L. C., Gashaj, V., & Roebers, C. M. (2021). Physical activity and motor skills in children: A differentiated approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 54, 101916.

Drobnic, F., Sala, A., Labrador, M., Unnithan, V., y Cardona, V. (2015). Enfermedad de riesgo vital de origen respiratorio o alérgico en el deporte. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 50(185), 35-42.

European Commission Expert Group on Good Governance. (2016). *Recommendations on the protection of young athletes and safeguarding children's rights in sport*. <https://www.uefa-safeguarding.eu/recommendations-protection-young-athletes-and-safeguarding-childrens-rights-sport-european-union>

Fernández-Gavira, J., Jiménez-Sánchez, M. B., & Fernández-Truan, J. C. (2018). Sports and Social Inclusion: Implementation of the Personal and Social Responsibility Program in adolescents. *Revista de Humanidades*, 34, 39-58.

Finch, C., & McGrath, A. (1997). SportSafe Australia: A national sports safety framework. *A Report Prepared for the Australian Sports Injury Prevention Taskforce. Canberra: Australian Sports Commission.*

Frost, S., Goins, R., Hunter, R., Hooker, S., Bryant, L., Kruger, J., & Pluto, D. (2010). Effects of the Built Environment on Physical Activity of Adults Living in Rural Settings. *American Journal of Health Promotion*, 24(4), 267 - 283.

Gallagher, J., Bayman, E. O., Cadmus-Bertram, L. A., Jenkins, N. D., Pearlman, A., Whitaker, K. M., & Carr, L. J. (2023). Peer Reviewed: Physical Activity Among Rural Men: Barriers and Preferences. *Preventing chronic disease*, 20.

Gouttebarge, V., Castaldelli-Maia, J. M., Gorczynski, P., Hainline, B., Hitchcock, M. E., Kerkhoffs, G. M., Rice, S. M., & Reardon, C. L. (2019). Occurrence of mental health symptoms and disorders in current and former elite athletes: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 53(11), 700-706.

Grazioli, G. C. (2017). *Prevención de muerte súbita en el deporte mediante el cribado pre-participativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona

Hansen, C., Wissenberg, M., Hansen, S., Lippert, F., Rajan, S., ... & Folke, F. (2019). Automated external defibrillator accessibility is crucial for bystander defibrillation and survival: a registry-based study. *Resuscitation*, 136, 30-37.

Harmon, K. G., Drezner, J. A., Wilson, M. G., & Sharma, S. (2014). Incidence of sudden cardiac death in athletes: A state-of-the-art review. *Heart*, 100(16), 1227-1234.

Hockett, K., Marion, J., & Leung, Y. (2017). The efficacy of combined educational and site management actions in reducing off-trail hiking in an urban-proximate protected area. *Journal of environmental management*, 203 Pt 1, 17-28.

Humbert, A. L., & Hubert, A. (2021). Gender equality index. In *Handbook on Diversity and Inclusion Indices* (pp. 117-132). Edward Elgar Publishing.

Ibáñez-García, R. y Díaz-Suárez, A. (2018) NCARDIOPROTEC. *Sistema de cardioprotección en instalaciones deportivas*. Editorial académica Española

Jurado-Castro, J.M., Llorente-Cantarero, F.J., Gil-Campos, M. (2019). Evaluación de la actividad física en niños. *Acta Pediátrica Española*, 77(5-6), 94-99.

Keating, J. W. (2001). Sportsmanship as a moral category. *Ethics in Sport*, 7-20.

Kortenkamp, K., Moore, C., Sheridan, D., & Ahrens, E. (2017). No Hiking Beyond this Point! Hiking Risk Prevention Recommendations in Peer-Reviewed literature. *Journal of outdoor recreation and tourism*, 20, 67-76.

Lewis, R. (2014). The Experiences of Children Participating in Organized Sport in the UK MAIN REPORT The Experiences of Children Participating in Organised Sport in the UK. October 2011.

Luque-Gil, A. M. (2003). *Las actividades recreativo-deportivas y el uso turístico del medio rural*. Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.

Maurice, P., Lavoie, M., Chapdelaine, A., & Bonneau, H. B. (1997). Safety and Safety Promotion: Conceptual and Operational Aspects. *Chronic Diseases in Canada*, 18(4), 179-186.

Mergaert, L., Arnaut, C., Vertommen, T., & Lang, M. (2016). *Study on gender-based violence in sport*.

Nategh, G., Chen, D., & Health, B. (2021). Assessing knowledge and preventive behavior of BC hikers towards Lyme disease. *BCIT Environmental Public Health Journal*.

Nielsen, J. T. (2016). The Forbidden Zone: Intimacy, Sexual Relations and Misconduct in the Relationship between Coaches and Athletes, 36(2), 165-182.

Parkkari, J., Kannus, P., Natri, A., Lapinleimu, I., Palvanen, M., Heiskanen, M., ... & Järvinen, M. (2004). Active living and injury risk. *International journal of sports medicine*, 25(03), 209-216.

Perales-Rodríguez de Viguri, N., González Díaz, G., Jiménez murillo, L., Álvarez Fernández, J. A., Medina Álvarez, J. C., Ortega Carnicer, J., Ruano marco, M., Tormo Calandín, C., Ferrández Santiveri, S., y Jiménez galindo, J. F. (2003). La desfibrilación temprana: conclusiones y recomendaciones del I Foro de Expertos en Desfibrilación Semiautomática. *Medicina intensiva*, 27(7), 488-494.

Perkins, G. D., Graesner, J. T., Semeraro, F., Olasveengen, T., Soar, J., Lott, C., ... y López-Messa, F. (2021). European Resuscitation Council Guidelines 2021 Resumen ejecutivo. *Resuscitation*, 161, 1-60.

Purcell, R., Gwyther, K., & Rice, S. M. (2019). Mental Health In Elite Athletes: Increased Awareness Requires An Early Intervention Framework to Respond to Athlete Needs. *Sports Medicine - Open*, 5(1), 1–8.

Ramírez, B. I., & Arregui, J. A. (2018). La conexión necesaria entre deporte y desarrollo rural: algunas reflexiones sobre el caso vasco. *Revista de humanidades*, (34), 107-128.

Roemmich, J. N., Johnson, L., Oberg, G., Beeler, J. E., & Ufholz, K. E. (2018). Youth and adult visitation and physical activity intensity at rural and urban parks. *International journal of environmental research and public health*, 15(8), 1760.

Size, M. (2019). *Value and benefits of the Sports industry*. 2014, 1–4.

Tierra, J. (1996). Actividades recreativas en la naturaleza. SOTO, A. (comp.): *Educación Primaria: Actividades en la Naturaleza*, Huelva: Universidad de Huelva, 159-171.

Timpka, T., Ekstrand, J., & Svanström, L. (2006). From sports injury prevention to safety promotion in sports. *Sports Medicine*, 36(9), 733–745.

Timpka, T., Finch, C. F., Goulet, C., Noakes, T., & Yammine, K. (2008). Meeting the global demand of sports safety: The intersection of science and policy in sports safety. *Sports Medicine*, 38(10), 795–805.

Unicef-Onu-Unesco. (2010). Protecting Children from Violence in Sport: A Review with a Focus on Industrialized Countries. *Unicef*.

van Mechelen, W., Hlobil, H., & Kemper, H. C. G. (1992). Incidence, Severity, Aetiology and Prevention of Sports Injuries: A Review of Concepts. In *Sports Medicine: An International Journal of Applied Medicine and Science in Sport and Exercise*, 14(2), 82–99.

Vukmir, R. B. (2006). Survival from prehospital cardiac arrest is critically dependent upon response time. *Resuscitation*, 69(2), 229-234.

Warburton, D. E. R., & Bredin, S. S. D. (2017). Health benefits of physical activity: A systematic review of current systematic reviews. In *Current Opinion in Cardiology*, 32(5), 541–556.

Capítulo 10

La composición corporal, condición física y capacidad cognitiva en niños de 6-12 años en entorno rurales: un enfoque hacia la Agenda 2030

Manuel Jesús Jiménez Roldán

Profesor en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctor en Ciencias de la Salud
por la Universidad de Sevilla.
ORCID: 0000-0002-8617-1067

Manuel Chavarrias Olmedo

Profesor en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctor en Ciencias de la
Actividad Física y del Deporte de Extremadura
ORCID: 0000-0003-0626-5328

José Antonio Páez Maldonado

Profesor en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctor en Ciencias de la
Actividad Física y del Deporte en la Universidad Pablo de Olavide.
ORCID: 0000-0002-6893-4585

Resumen:

Este estudio, realizado en Osuna (Sevilla, España), se analiza la composición corporal, condición física y capacidad cognitiva de niños de 6 a 12 años en un contexto rural, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, especialmente el ODS 3 (Salud y Bienestar). Con una muestra representativa de 851 participantes, se utilizó un diseño transversal cuantitativo para evaluar parámetros como la resistencia cardiorrespiratoria, fuerza muscular y funciones ejecutivas.

El análisis destaca el impacto del sobrepeso y la obesidad infantil en la salud, así como la relación entre la condición física y el desarrollo cognitivo, subrayando la importancia de fomentar hábitos saludables desde edades tempranas. Se presentan recomendaciones prácticas, como descansos activos, programas escolares adaptados y estrategias

tecnológicas para promover la actividad física y mejorar la salud integral en contextos rurales. Estas iniciativas, además de abordar problemas de sedentarismo, contribuyen a reducir desigualdades educativas y sanitarias en línea con los ODS.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.

1.1. Descripción del municipio

Este estudio ha sido realizado en Osuna, municipio español de la provincia de Sevilla (Andalucía), con una población de 17374 habitantes (INE 2024). Este pueblo cuenta con una extensión superficial de 592,49 km², repartida entre la Campiña, tierras llanas y arcillosas que se emplean para el cultivo de secano, y por otro lado la Sierra Sur (subbética) con una orografía más montañosa, dedicada fundamentalmente al cultivo del olivar.

1.2. Descripción de la muestra

En 2024, año en el que se realizó el análisis, aparecen censados 1774 niños/as con edad comprendida entre los 5 y 14 años (INE 2024), de los cuales 851 han participado en este estudio. Por lo tanto, teniendo en cuenta que únicamente hemos analizado a los niños de los cursos correspondientes a educación primaria, se podría afirmar que se ha analizado a un mayoritario porcentaje de la muestra existente con esa edad. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Tener una edad comprendida entre 6 y 12 años (Educación Primaria).
- Consentimiento informado por parte del padre/madre o tutor.
- No tener contraindicaciones para la práctica de ejercicio físico.
- No estar en terapia psicológica, ni tener ningún tipo de enfermedad mental.

1.3. Descripción del estudio

Se trata de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, con un diseño de corte transversal, en el que se ha tratado de describir la composición corporal, condición física y función ejecutiva de niños de 6 a 12 años. Para ello, se visitaron todos los colegios de educación primaria de la localidad y tras explicar el proyecto, los padres/madres o tutores firmaron un consentimiento en el que se informaba sobre

las mediciones que se realizan a sus hijos y el objetivo de ello. Las mediciones que se realizaron fueron las siguientes:

- Perímetros de cintura y cadera, y porcentaje de masa grasa y masa muscular (bioimpedancia eléctrica).
- Resistencia cardiorrespiratoria (test de course navette).
- Potencia en miembros inferiores (test de salto en contramovimiento).
- Fuerza manual (test con dinámómetro manual).
- Flexibilidad (test sit & reach en cajón).
- Funciones ejecutivas. Control inhibitorio (Stroop test), memoria de trabajo (Digit Span Test) y flexibilidad cognitiva (Wisconsin Card Test).

2. OBJETIVOS

El objetivo de desarrollo sostenible de la agenda 2030 que hemos perseguido con la realización de este estudio ha sido el de garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos, en todas las edades (ODS 3). En este caso, nos hemos enfocado en el análisis descriptivo sobre la salud infantil en la población rural de Osuna y concretamente, en niños/as de 6 a 12 años. Para ello, hemos fijado los siguientes objetivos específicos:

- Describir el estado actual de la composición corporal, condición física y capacidad cognitiva (funciones ejecutivas).
- Establecer una serie de propuestas y recomendaciones para la mejora de la salud infantil.

3. COMPOSICIÓN CORPORAL. CONCEPTO E IMPORTANCIA PARA UNA ADECUADA SALUD INFANTIL

El sobrepeso y la obesidad se consideran como la acumulación excesiva de grasa corporal, sin embargo, se trata de una patología multifactorial que está influenciada por la genética, componentes biológicos, factores psicosociales y comportamientos saludables (Bradwisch et al., 2020). Este exceso de grasa corporal surge de una mayor ingesta de calorías que las gastadas, desequilibrio que viene precedido de una serie de comportamientos poco adecuados como mala alimentación, bajos niveles de actividad y ejercicio físico, y

sedentarismo. El sobrepeso y la obesidad suponen en la sociedad actual un problema de salud de primer orden que afecta no solo a los adultos, ya que se estima que el 25% de los niños y adolescentes en edad escolar europeos padecen de sobrepeso u obesidad (Aranceta-Bartrina et al., 2020). En este sentido, según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2019, España se situaba como cuarto país con mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes de entre cuatro y 19 años dentro de la Unión Europea (Sánchez et al., 2021)

El sobrepeso y la obesidad infantil tienen una influencia negativa en la salud de las personas a lo largo de su vida, ya que implica un mayor riesgo de padecer sobrepeso u obesidad en la edad adulta (Fan & Zhang, 2022), lo que está asociado a un gran número de enfermedades como diabetes, problemas coronarios, diferentes tipos de cáncer (Greier & Drenowatz, 2018), así como también disfunciones pulmonares que pueden influir en la salud respiratoria en etapas posteriores (Peralta et al., 2019).

Otra de las consecuencias que afecta a la población infantil y juvenil es el rendimiento académico, puesto que, a las ya mencionadas patologías, se suma la baja autoestima y problemas de asistencia, desencadenando que el rendimiento académico se vea reducido (Seth, 2020).

4. CONDICIÓN FÍSICA. CONCEPTO E IMPORTANCIA PARA UNA ADECUADA SALUD INFANTIL

En primer lugar, debemos diferenciar los conceptos de actividad física, ejercicio físico y condición física. La actividad física es cualquier movimiento corporal producido por acciones musculares que aumentan el gasto energético, mientras que el ejercicio físico se refiere a la actividad física planificada, estructurada y con un propósito. Sin embargo, la condición física es el conjunto de la mayoría, sino todas, las funciones corporales (musculoesqueléticas, cardiorrespiratorias, neurológicas y metabólicas) implicadas en el desempeño de la actividad física diaria y/o el ejercicio físico. Los tres componentes principales de la condición física relacionados con la salud son la aptitud cardiorrespiratoria, la aptitud muscular y velocidad/agilidad. Por lo tanto, cuando se evalúa la condición física, en realidad se está verificando el estado funcional de todos estos

sistemas, por lo que la condición física se considera hoy en día uno de los marcadores de salud más importantes (Ortega et al., 2008).

El ejercicio físico es uno de los principales determinantes de la condición física, pero el desarrollo de patrones de conducta no saludables entre los más jóvenes españoles está aumentando y uno de los motivos es que los avances tecnológicos fomentan un estilo de vida más sedentario, lo que representa un grave problema, ya que la infancia y la adolescencia constituyen etapas claves en la adquisición de estilos de vida. Una vida físicamente activa, en la que el sujeto pueda adquirir un nivel de condición física adecuado y unos hábitos alimentarios saludables, son importantes determinantes de salud presente y futura (Ruiz et al., 2009) por lo que evaluar este parámetro desde edades tempranas puede ayudar a encauzar a los jóvenes hacia hábitos de vida saludables.

Con respecto a los beneficios de una mejora de la condición física en niños y adolescentes, Ortega et al. (2008) destaca los siguientes:

- Tanto la aptitud cardiorrespiratoria como la muscular están asociadas con factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares. También debemos destacar que es recomendado su desarrollo en pacientes pediátricos con cáncer, con el objetivo de compensar la neuropatía y las atrofias musculares inducidas por la quimioterapia, atenuar la fatiga y mejorar su calidad de vida.
- Las mejoras en la aptitud muscular y la velocidad/agilidad parecen tener un efecto positivo a nivel óseo, siendo recomendada en edades prepúberales la participación en deportes y ejercicios, y mantenerlos durante el desarrollo puberal.
- La literatura sobre la asociación entre la condición física y la salud mental en jóvenes es aún escasa. Hasta la fecha, la información disponible sugiere que las mejoras en la aptitud cardiorrespiratoria tienen efectos positivos a corto y largo plazo sobre la depresión, la ansiedad, el estado de ánimo y la autoestima en jóvenes, asociándose también con un mayor rendimiento académico.

5. CAPACIDAD COGNITIVA EN NIÑOS. CONCEPTO E IMPORTANCIA PARA UNA ADECUADA SALUD INFANTIL

El desarrollo de la capacidad cognitiva en los niños es un proceso crucial que implica cambios fundamentales en la forma en que piensan, entienden y responden a su entorno. A medida que desarrollan habilidades como la atención, la memoria, la lógica y la resolución de problemas, los niños mejoran su capacidad para interactuar con éxito en diversos contextos (Orozco-Hormaza et al., 2011).

El cerebro de los niños experimenta un crecimiento y desarrollo diferenciado a lo largo del tiempo, con la maduración de regiones específicas relacionadas con habilidades cognitivas particulares. Entre estas, destaca la corteza prefrontal, que alberga funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva (Diamond, 2020). Estas funciones ejecutivas, las cuales sufren una marcada evolución, siendo los 9 años un punto de inflexión crucial, son habilidades de orden superior que permiten la planificación, la toma de decisiones y la regulación del comportamiento, contribuyendo significativamente al desarrollo cognitivo en los niños, y estando relacionada directamente con el rendimiento académico (Dajani & Uddin, 2015).

Diversos factores influyen en el desarrollo y maduración de las funciones ejecutivas en los niños, entre los que se encuentran el descanso y la actividad física, entre otros. Además, se sabe que las funciones ejecutivas desempeñan un papel importante en el desarrollo motor, por lo que déficits en estas funciones durante la infancia pueden dar lugar a problemas de control motor y ejecución de acciones, afectando directamente a la capacidad de realizar movimientos precisos (Riva et al., 2013). Por estos motivos, en los últimos años ha habido un creciente interés por comprender el impacto del ejercicio físico en la función cognitiva, específicamente en las funciones ejecutivas, entre los jóvenes en edad escolar.

6. LA IMPORTANCIA DE LA CONDICIÓN FÍSICA Y LOS PROCESOS COGNITIVOS EN EDUCACIÓN

La prevalencia de conductas sedentarias y la disminución de actividad física vigorosa en niños y adolescentes representa un

problema significativo con implicaciones negativas para la salud (Hayes et al., 2019). Para abordarlo, se recomienda fomentar la actividad física mediante programas estructurados o actividades deportivas organizadas, priorizando ejercicios de intensidad moderada a alta (Herold et al., 2019). Sin embargo, muchos no alcanzan estos niveles, lo que refuerza la necesidad de promover su participación en entrenamientos físicos planificados y sostenidos para mejorar su salud integral.

La actividad física se asocia positivamente con la salud integral y el funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes (Westfall et al., 2018). Programas de ejercicio estructurados optimizan el sistema nervioso central y potencian habilidades cognitivas como memoria, funciones ejecutivas, atención y velocidad de procesamiento, fundamentales durante el desarrollo (Herold et al., 2020). Estos beneficios favorecen la adaptación al entorno adolescente y contribuyen al bienestar mental y psicosocial (Gale et al., 2012). Un ejemplo de interacción se da entre la competencia motriz y la memoria de trabajo en adolescentes. Los estudios indican que los jóvenes con un desarrollo motor más avanzado muestran un mejor desempeño en tareas que requieren memoria de trabajo, lo que resalta la importancia del desarrollo motor para fortalecer los procesos cognitivos durante la adolescencia (Ludyga et al., 2018).

La aptitud aeróbica es un factor clave para predecir la atención selectiva y la concentración en adolescentes. No obstante, investigaciones recientes amplían esta visión, mostrando que también están asociadas con el rendimiento en habilidades físicas como la fuerza explosiva y la velocidad-agilidad (Reigal et al., 2020). Otro estudio encontró una correlación significativa entre la condición aeróbica, el porcentaje de masa grasa y el desempeño en fuerza explosiva con la atención selectiva y la concentración en adolescentes (Reigal et al., 2020a). Estos resultados destacan la complejidad de las interacciones entre la condición física y las capacidades cognitivas, subrayando la importancia de evaluar múltiples dimensiones del estado físico para comprender su impacto en el desarrollo cognitivo.

Investigaciones previas han explorado las relaciones entre la actividad física, la condición física y el funcionamiento cognitivo, con un enfoque especial en la capacidad de atención (Khan & Hillman, 2014), particularmente en la atención selectiva y la concentración

(Fernandes et al., 2019). Estas habilidades son cruciales durante la adolescencia, ya que impactan significativamente en las tareas cotidianas y en el desarrollo de funciones cognitivas más complejas (Rabiner et al., 2016). La atención selectiva, que permite concentrarse en estímulos relevantes y filtrar distracciones, es fundamental para el éxito académico y social de los adolescentes (Giuliano et al., 2014).

Numerosos estudios (Reloba-Martínez et al., 2017) han demostrado que los adolescentes con mejor condición física tienden a tener un mejor desempeño en habilidades de atención y concentración. En particular, la capacidad aeróbica se ha identificado como el principal indicador del funcionamiento cognitivo. De manera consistente, investigaciones como la de Cadenas-Sánchez et al. (2017) encontraron una relación entre la capacidad aeróbica, el índice de adiposidad y la atención selectiva, sugiriendo que los jóvenes con mejor estado físico y una composición corporal más saludable obtienen mejores resultados en las evaluaciones de atención selectiva.

7. RELACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA CON LA ATENCIÓN Y LA CONCENTRACIÓN

Una investigación previa estudios ha mostrado una relación entre la práctica de actividad física y el funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes, evidenciando conexiones entre estas variables (Chaddock-Heyman et al., 2018). Hillman et al. (2009) han señalado que la condición física desempeña un papel fundamental en la comprensión de la conexión entre la actividad física y el funcionamiento cognitivo. Por otro lado, estudios previos han indicado que el desarrollo cerebral en la niñez y la adolescencia está influenciado por factores asociados a la salud, y que la condición física puede servir como un indicador del estado de salud cerebral (Reloba-Martínez et al., 2017).

Una investigación ha demostrado que la condición física, especialmente la capacidad aeróbica, se asocia positivamente con el funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes (Reloba-Martínez et al., 2017). Sin embargo, estudios recientes han comenzado a explorar otros aspectos de la condición física, como el control motor y la fuerza, encontrando que también influyen positivamente en el desarrollo cerebral (Esteban-Cornejo et al., 2019). La actividad física regular se ha

vinculado con mejoras en la atención, concentración y habilidades ejecutivas, como la memoria de trabajo y la resolución de problemas (Budde et al., 2008). Estos beneficios son clave en el contexto académico, ya que un mejor control de la atención favorece el éxito escolar y el bienestar emocional de los jóvenes.

8. IMPLICACIONES PARA LA AGENDA 2030

El Plan Nacional de Salud 2030 prioriza la modernización del sistema sanitario y la promoción de la salud comunitaria mediante estrategias de prevención, digitalización y participación comunitaria. En este marco, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus 17 ODS ofrecen una hoja de ruta para un mundo más inclusivo y equitativo, destacando el rol de los jóvenes como agentes de cambio en comunidades rurales (Domínguez, 2019).

La mejora de la capacidad cognitiva, condición física y composición corporal de los niños en entornos rurales está vinculada con los ODS 3 (Salud y Bienestar), ODS 4 (Educación de Calidad) y ODS 10 (Reducción de las desigualdades).

El ODS 3 busca garantizar vidas saludables. Los niños físicamente activos tienen menor riesgo de enfermedades no transmisibles como obesidad y diabetes tipo 2, además de mejorar su bienestar emocional y funciones cognitivas esenciales para el éxito académico (Janssen & LeBlanc, 2015).

El ODS 4 resalta la necesidad de entornos educativos que integren salud física y mental. Niños con buena condición física presentan mayor atención y creatividad, favoreciendo la igualdad educativa en zonas rurales mediante metodologías pedagógicas basadas en la actividad física (Méndez-Giménez et al., 2022).

El ODS 10, enfocado en reducir desigualdades, subraya la importancia de programas que rompan ciclos de pobreza y exclusión social mediante mejoras en salud y educación (Chelak & Chakole, 2023).

A pesar de los avances globales como el Plan de Acción Mundial sobre Actividad Física de la OMS y estrategias nacionales como la NAOS, es necesario adaptar estas iniciativas a entornos rurales. En el

siguiente apartado se presentan estrategias concretas y accesibles para estos contextos.

8.1. Propuestas y Recomendaciones

Para lograr estos objetivos, es fundamental diseñar e implementar estrategias adaptadas a las realidades de los entornos rurales. A continuación, se presentan propuestas específicas para intervenciones educativas y promoción de la actividad física.

8.1.1. *Intervenciones Educativas*

Las escuelas desempeñan un papel crucial al facilitar programas que fomenten el bienestar físico, mental y social, llegando a toda la población infantil. Por ello, se destacan las siguientes posibles intervenciones a desarrollar en este contexto.

8.1.1.1. Descansos Activos

Los descansos activos son breves períodos de actividad física moderada que se intercalan durante la jornada escolar, diseñados para interrumpir largos intervalos de inactividad. Estos descansos permiten a los estudiantes mejorar su concentración, reducir el estrés, y potenciar el bienestar físico y emocional. Incorporar descansos activos en las escuelas no solo favorece el rendimiento académico, sino que también contribuye a combatir el sedentarismo y a promover hábitos saludables desde edades tempranas (Méndez-Giménez, 2020).

En los últimos años, programas como DAME10, que introduce pausas de diez minutos con actividades físicas sencillas, han ganado protagonismo en las escuelas. Este enfoque, basado en evidencia científica, mejora funciones cognitivas y fomenta hábitos saludables mediante herramientas accesibles y adaptables para docentes (Abad et al., 2014). En uno de los últimos metaanálisis sobre esta temática (Masini et al., 2020), se puede observar que es una estrategia efectiva para el incremento de los niveles de actividad física, mientras que respecto al rendimiento cognitivo, se sugiere que el efecto podría ser más evidente con pausas activas centradas en el currículo y lecciones activas que integren la actividad física con aspectos clave del aprendizaje y el compromiso cognitivo.

8.1.1.2. Programas Adaptados a Entornos Rurales

El desplazamiento activo al colegio (DAC), como caminar o ir en bicicleta, puede ser una excelente oportunidad para mejorar la salud

de los jóvenes promoviendo hábitos saludables desde la infancia con beneficios a largo plazo. Este tipo de transporte no solo incrementa la actividad física y mejora la capacidad cardiorrespiratoria, sino que también potencia el rendimiento académico, en comparación con el uso de medios motorizados. Además, el uso de medios no contaminantes, como la bicicleta, contribuye a la sostenibilidad al reducir el impacto ambiental y fomentar la interacción social entre los estudiantes (Aranda-Balboa et al., 2020).

Iniciativas como los autobuses escolares a pie y proyectos como PACO (Pedalea y Anda al Cole) han demostrado mejorar la condición física y el bienestar de los niños, apoyando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En áreas rurales, la bicicleta puede ser una excelente opción, ya que fomenta la actividad diaria y se puede integrar en clases de educación física o educación vial. Sin embargo, existen barreras identificadas por los padres, como las barreras ambientales (entorno construido), personales (horarios y comodidad) y sociales (falta de compañeros) (Aranda-Balboa et al., 2020).

8.1.2. Promoción de la Actividad Física. Estrategias Escolares e Integración de Tecnología

En la actualidad, la tecnología ofrece herramientas innovadoras para fomentar la actividad física. Por ello, desde los propios centros educativos, y a través de estrategias transversales a todas las asignaturas, se pueden introducir elementos de juego, como recompensas virtuales o competencias en línea que mantengan el interés de los niños (gamificación), con la única intención de motivar a los niños con retos diarios de actividad física y monitorear su progreso.

A modo de ejemplo, en la promoción de los DAC representa una oportunidad valiosa para aumentar la participación de los niños en actividades físicas. En un mundo cada vez más digitalizado, las herramientas tecnológicas pueden desempeñar un papel crucial al ofrecer soluciones innovadoras que no solo facilitan la práctica de ejercicio, sino que también la hacen más atractiva y divertida. Las aplicaciones móviles, por ejemplo, son una herramienta poderosa para motivar a los niños a incorporar más actividad física en su rutina diaria, incluyendo los desplazamientos activos. Estas aplicaciones pueden ofrecer retos diarios, seguimiento del progreso y

recompensas, lo que incentiva a los niños a caminar o ir en bicicleta al colegio, mientras mejoran su salud física (Matthews et al., 2016).

Además, la gamificación es otro enfoque tecnológico que puede transformar los desplazamientos al colegio en una experiencia entretenida y competitiva. Introducir elementos de juego en las rutinas de ejercicio, como recompensas virtuales, competencias entre amigos o desafíos semanales, mantiene a los niños motivados y comprometidos con la actividad física. La incorporación de estas dinámicas lúdicas no solo aumenta el interés por moverse, sino que también fomenta hábitos saludables a largo plazo. Por ejemplo, los niños pueden competir para ver quién llega primero al colegio caminando o en bicicleta, o establecer metas de pasos diarios que se pueden compartir con amigos a través de una aplicación. Esta forma de incorporar la tecnología en la actividad física resalta la importancia de la motivación extrínseca y la interacción social en el comportamiento físico de los niños.

El uso de tecnología también puede ser fundamental para monitorear y evaluar los beneficios de los desplazamientos activos en la salud de los niños. Las aplicaciones pueden proporcionar datos sobre la cantidad de actividad realizada, el tiempo de ejercicio y las mejoras en la condición física, como la capacidad cardiorrespiratoria. Estos datos no solo son útiles para los niños y sus familias, sino que también pueden ser valiosos para los educadores y profesionales de la salud, quienes pueden ajustar estrategias y ofrecer recomendaciones personalizadas. De acuerdo con, el monitoreo constante de la actividad física mediante la tecnología puede mejorar la adherencia a comportamientos activos, pues permite a los usuarios ver sus avances de manera inmediata. Al incorporar estas herramientas tecnológicas, los desplazamientos activos al colegio no solo contribuyen a la salud física de los niños, sino que también promueven el uso inteligente de la tecnología para mejorar su bienestar general.

REFERENCIAS

- Abad, B., Cañada, D., & Cañada, M. (2014). ¡DAME 10! Descansos Activos Mediante Ejercicio físico. In Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (p. 38).

Aranda-Balboa, M. J., Huertas-Delgado, F. J., Herrador-Colmenero, M., Cardon, G., & Chillón, P. (2020). Parental barriers to active transport to school: a systematic review. *International Journal of Public Health*, 65(1), 87–98. <https://doi.org/10.1007/s00038-019-01313-1>

Bradwisch, S. A., Smith, E. M., Mooney, C., & Scaccia, D. (2020). Obesity in children and adolescents. *Nursing*, 50(11), 60–66. <https://doi.org/10.1097/01.NURSE.0000718908.20119.01>

Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietraßyk-Kendziorra, S., Ribeiro, P., & Tidow, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience Letters*, 441(2). <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2008.06.024>

Cadenas-Sánchez, C., Vanhelst, J., Ruiz, J. R., Castillo-Gualda, R., Libuda, L., Labayen, I., De Miguel-Etayo, P., Marcos, A., Molnár, E., Catena, A., Moreno, L. A., Sjöström, M., Gottrand, F., Widhalm, K., & Ortega, F. B. (2017). Fitness and fatness in relation with attention capacity in European adolescents: The HELENA study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(4). <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.08.003>

Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Kienzler, C., Drollette, E. S., Raine, L. B., Kao, S. C., Bensken, J., Weisshappel, R., Castelli, D. M., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2018). Physical Activity Increases White Matter Microstructure in Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00950>

Chelak, K., & Chakole, S. (2023). The Role of Social Determinants of Health in Promoting Health Equality: A Narrative Review. *Cureus*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.7759/cureus.33425>

Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571–578. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>

Diamond, A. (2020). *Executive functions* (pp. 225–240). <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>

Domínguez, J. (2019). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Public Services*, 8, 1–18. <https://doi.org/10.22400/cij.8.e047>

Esteban-Cornejo, I., Rodriguez-Ayllon, M., Verdejo-Roman, J., Cadenas-Sanchez, C., Mora-Gonzalez, J., Chaddock-Heyman, L., Raine, L. B., Stillman, C. M., Kramer, A. F., Erickson, K. I., Catena, A., Ortega, F. B., & Hillman, C. H. (2019). Physical fitness, white matter volume and academic performance in children: Findings from the activebrains and FITKids2 projects. *Frontiers in Psychology*, 10(FEB). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00208>

Fan, H., & Zhang, X. (2022). Recent trends in overweight and obesity in adolescents aged 12 to 15 years across 21 countries. *Pediatric Obesity*, 17(1). <https://doi.org/10.1111/ijpo.12839>

Fernandes M. de Sousa, A., Medeiros, A. R., Del Rosso, S., Stults-Kolehmainen, M., & Boullosa, D. A. (2019). The influence of exercise and physical fitness status on attention: a systematic review. In *International Review of Sport and Exercise Psychology* (Vol. 12, Issue 1). <https://doi.org/10.1080/1750984X.2018.1455889>

Gale, C. R., Cooper, R., Craig, L., Elliott, J., Kuh, D., Richards, M., Starr, J. M., Whalley, L. J., & Deary, I. J. (2012). Cognitive function in childhood and lifetime cognitive change in relation to mental wellbeing in four cohorts of older people. *PLoS ONE*, 7(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0044860>

Giuliano, R. J., Karns, C. M., Neville, H. J., & Hillyard, S. A. (2014). Early auditory evoked potential is modulated by selective attention and related to individual differences in visual working memory capacity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 26(12). https://doi.org/10.1162/jocn_a_00684

Greier, K., & Drenowitz, C. (2018). Bidirectional association between weight status and motor skills in adolescents. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 130(9–10), 314–320. <https://doi.org/10.1007/s00508-017-1311-y>

Hayes, G., Dowd, K. P., MacDonncha, C., & Donnelly, A. E. (2019). Tracking of Physical Activity and Sedentary Behavior From Adolescence to Young Adulthood: A Systematic Literature Review. In *Journal of Adolescent Health* (Vol. 65, Issue 4). <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.03.013>

Herold, F., Müller, P., Gronwald, T., & Müller, N. G. (2019). Dose-Response Matters! – A Perspective on the Exercise Prescription in Exercise-Cognition Research. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02338>

Herold, F., Törpel, A., Hamacher, D., Budde, H., & Gronwald, T. (2020). A discussion on different approaches for prescribing physical interventions—four roads lead to rome, but which one should we choose? *Journal of Personalized Medicine*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/jpm10030055>

Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3). <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057>

Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2015). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *School Nutrition and Activity: Impacts on Well-Being*, 7(40), 183–219. <https://doi.org/10.1201/b18227-18>

Khan, N. A., & Hillman, C. H. (2014). The relation of childhood physical activity and aerobic fitness to brain function and cognition: A review. In *Pediatric Exercise Science* (Vol. 26, Issue 2). <https://doi.org/10.1123/pes.2013-0125>

Ludyga, S., Herrmann, C., Mücke, M., Andrä, C., Brand, S., Pühse, U., & Gerber, M. (2018). Contingent Negative Variation and Working Memory Maintenance in Adolescents with Low and High Motor Competencies. *Neural Plasticity*, 2018. <https://doi.org/10.1155/2018/9628787>

Matthews, J., Win, K. T., Oinas-Kukkonen, H., & Freeman, M. (2016). Persuasive Technology in Mobile Applications Promoting Physical Activity: a Systematic Review. *Journal of Medical Systems*, 40(3), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10916-015-0425-x>

Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E., Rochira, A., & Dallolio, L. (2020). Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(4), 377–384. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.008>

Méndez-Giménez, A., Pallasá-Manteca, M., & Cecchini, J. A. (2022). Effects of Active Breaks on the Primary Students' Physical Activity. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 22(87), 491–506. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.87.004>

Méndez-Giménez, Antonio. (2020). Academic, cognitive and physical outcomes of two strategies to integrate movement in classroom: Active lessons and active breaks. *Sport TK*, 9(1), 63–74. <https://doi.org/10.6018/sportk.412531>

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>

Peralta, G. P., Fuertes, E., Granell, R., Mahmoud, O., Roda, C., Serra, I., Jarvis, D., Henderson, J., & Garcia-Aymerich, J. (2019). Childhood Body Composition Trajectories and Adolescent Lung Function. Findings from the ALSPAC study. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 200(1), 75–83. <https://doi.org/10.1164/rccm.201806-1168OC>

Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2). <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.250-267>

Reigal, R. E., Moral-Campillo, L., Morillo-Baro, J. P., de Mier, R. J. R., Hernández-Mendo, A., & Morales-Sánchez, V. (2020). Physical exercise, fitness, cognitive functioning, and psychosocial variables in an adolescent sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph17031100>

Reigal, R. E., Moral-Campillo, L., Mier, R. J. R. de, Morillo-Baro, J. P., Morales-Sánchez, V., Pastrana, J. L., & Hernández-Mendo, A. (2020a). Physical Fitness Level Is Related to Attention and Concentration in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00110>

Reloba-Martínez, S.; Reigal-Garrido, R.E.; Hernández-Mendo, A.; Martínez-López, E.J.; Martín-Tamayo, I.; Chirosa-Ríos, L.J. Effects of vigorous extracurricular physical exercise on the attention of schoolchildren. *Rev. Psicol. Deporte* 2017, 26, 29–36

Riva, D., Cazzaniga, F., Esposito, S., & Bulgheroni, S. (2013). Executive functions and cerebellar development in children. *Applied Neuropsychology: Child*, 2(2), 97–103. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.791092>

Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 43(12), 909–923. <https://doi.org/10.1136/bjsm.2008.056499>

Sánchez, G. L., Solé-Llussà, A., & Bautista, C. V. (2021). La obesidad. Un enfoque multidisciplinario como paradigma para enseñar en el aula (The obesity. A multidisciplinary approach as a paradigm for teaching in the classroom). *Retos*, 42, 353–364. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87153>

Seth, A. (2020). Global perspectives on childhood obesity. *Indian Journal of Medical Research*, 151(1), 108-109.
https://doi.org/10.4103/ijmr.IJMR_1276_19

Westfall, D. R., Gejl, A. K., Tarp, J., Wedderkopp, N., Kramer, A. F., Hillman, C. H., & Bugge, A. (2018). Associations between aerobic fitness and cognitive control in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9(AUG).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01298>

Impacto de los títulos del ámbito jurídico-económico en la empleabilidad rural: un análisis aplicado a la Escuela Universitaria de Osuna

Jesús Marquina de la Ossa

Profesor en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctor en Ciencias Económicas, Empresariales y Sociales por la Universidad de Sevilla.

ORCID: 0000-0003-3331-2011

Antonia García-Parejo

Profesora en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctora en Administración, Dirección de Empresas y Marketing por la Universidad de Sevilla.

ORCID: 0000-0003-2673-4304

María José Camargo Fernández

Profesora en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctoranda en Administración y Gestión de Empresas en la Universidad de Sevilla.

ORCID: 000-0002-2809-0103

Resumen

En este trabajo se analiza el impacto de los títulos del ámbito jurídico-económico de la Escuela Universitaria de Osuna en la empleabilidad rural. El objetivo principal se centra en analizar la situación laboral de los egresados, su nivel de satisfacción con los estudios cursados y la influencia de estos títulos en el empleo femenino. Además, se analiza cómo contribuye este centro universitario en alcanzar los ODS relacionados con educación de calidad (ODS 4), igualdad de género (ODS 5), empleo decente (ODS 8) y reducción de desigualdades (ODS 10). La metodología empleada es cuantitativa, basada en encuestas a una muestra de egresados que finalizaron en el periodo 2019-2024. Los resultados de todos estos títulos muestran altas tasas de empleo entre sus egresados. La gran mayoría se emplean en el entorno, fortaleciendo el tejido económico local. También se reflejan avances en cuanto al empleo femenino. En definitiva, la Escuela Universitaria de Osuna y, en concreto, los títulos del ámbito jurídico-económico son

un modelo exitoso para promover el desarrollo sostenible en entornos rurales.

Palabras claves: Empleabilidad; Entorno rural; Educación; Universidad; ODS.

1.- INTRODUCCIÓN

Las zonas rurales se caracterizan por el difícil acceso a la educación superior, por la falta de empleo y de tejido empresarial. En este contexto, la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla) ha supuesto desde sus inicios un importante beneficio económico y social para el entorno rural que lo rodea (Benneworth et al., 2024) en términos de empleabilidad de sus habitantes. Esto ha contribuido a solucionar problemas tales como la despoblación y el éxodo masivo de jóvenes a ciudades en busca de un futuro laboral (Llorent-Bedmar et al., 2021), además de facilitar el acceso a los estudios superiores.

Este centro universitario se ha convertido en un pilar fundamental para el desarrollo económico de su entorno rural, pues son muchas las empresas de su alrededor las que demandan a sus egresados para la realización de las tareas jurídico-económicas. Esta es una de las ramas principales y pioneras en este centro, en la que se imparten los grados en Finanzas y Contabilidad (en adelante FYCO), Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante RRLL y RRHH) y el doble grado de ambos. Así, las distintas materias que componen estos títulos aportan a su alumnado las herramientas fundamentales a la hora de enfrentarse al mercado laboral, preparándolos para la realización de diversas tareas.

En este sentido, dada la relevancia que poseen estos títulos para el entorno rural que lo rodea y para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), a lo largo de este capítulo se va a analizar el grado de empleabilidad de sus egresados. El estudio es relevante porque aporta una información sólida y consistente sobre aspectos fundamentales, tanto a los empleadores como a los estudiantes potenciales. De hecho, se han llevado a cabo trabajos de investigación similares por gran parte de la comunidad científica, con el fin de proporcionar una información útil y contrastada (Álvarez-González et al., 2017).

En definitiva, este análisis permite evaluar la importancia de la formación en el ámbito jurídico-económico para impulsar la innovación y el desarrollo del tejido empresarial en un entorno rural, con el propósito de dar información a las empresas empleadoras que buscan este perfil formativo y a los estudiantes potenciales que desean acceder a estos títulos. El presente estudio se basa en tres pilares fundamentales: la revisión de literatura previa, el análisis de datos estadísticos obtenidos a través de encuestas realizadas a los egresados de estos grados universitarios y la obtención de resultados acerca de la situación laboral de éstos en el entorno rural que los rodea.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1.- Contexto de la Escuela Universitaria de Osuna.

La Escuela Universitaria de Osuna se ubica al sur de España, en la región de Andalucía y dentro de la provincia de Sevilla. La zona rural donde se encuentra se ha caracterizado tradicionalmente por ostentar una economía basada en la agricultura (Entrena et al., 2000).

No obstante, la evolución de la economía de la región, dado el crecimiento en el grado de innovación y desarrollo en las últimas décadas, ha originado una merma en el peso de la ocupación de las actividades agrícolas, lo que ha desencadenado un desplazamiento de la mano de obra hacia otros sectores económicos (Carmona-Torres et al., 2023). De hecho, el sector agrícola ha pasado de representar el 22% de la población ocupada en 1981 al 11% en 2022 (IECA, 2022). En este sentido, el sector servicios es el que más se ha visto incrementado con el paso del tiempo, dados los cambios tecnológicos y estructurales de la economía regional, ocupando el 74% del empleo de la región en 2022, con 2,25 millones de empleados, seguido del sector agrícola (11%), el industrial (0,08%) y el de la construcción (0,07%) (IECA, 2022). Dentro del sector servicios, el ámbito de la Administración Pública, la Educación y la Sanidad son las que más empleados acapara, con 681 mil trabajadores en 2022 (24% de los ocupados en el sector servicios) (IECA, 2022). El último lugar lo ocupa el ámbito de la banca y seguros, con 45 mil empleados en 2022 (casi el 2% de los ocupados del sector servicios) (IECA, 2022).

La localidad de Osuna cuenta con 17.418 habitantes en 2022 y su tasa de desempleo se sitúa en torno al 24% en ese mismo año (IECA, 2022). Siguiendo la misma estructura, por sectores económicos, el sector servicios es el que más trabajadores ocupa, con el 45% de la población empleada. El segundo lugar, lo ocupa el sector agrícola con el 38% y, el tercero, el sector de la construcción con el 10%, siendo el sector industrial el que se encuentra en el último lugar con el 7% de población empleada (IECA, 2022).

Entre las actividades desarrolladas por los distintos sectores económicos y, especialmente por el sector servicios, las actividades relacionadas con el ámbito jurídico-económico representan un papel relevante, pues suponen un eslabón importante de la cadena a la hora de desarrollar de manera positiva dichas tareas, que son vitales tanto para las empresas privadas como las administraciones públicas (Ali et al., 2016). Así, la necesidad de profesionales formados en este ámbito de actividad ha incentivado a que sean muchas las universidades, tanto públicas como privadas, las que hayan optado por implantar los grados universitarios en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos en su oferta formativa. Según datos de ANECA (2024) son diez los centros universitarios andaluces los que incluyen estas titulaciones, entre los que se encuentra esta Escuela Universitaria.

2.2.- La Escuela Universitaria de Osuna, su relación con los ODS y su impacto en un entorno rural.

La Escuela Universitaria de Osuna ha conseguido ofrecer oportunidades de aprendizaje de enseñanzas superiores y ha fomentando el desarrollo económico, social y cultural de la zona, mostrando siempre su compromiso con la excelencia y la calidad, así como su apuesta por una formación integral (Chavarría et al., 2006). Su existencia es clave para la revitalización de la región, ya que su amplia oferta académica ha posibilitado a estudiantes jóvenes el acceso a una educación superior que, de otra manera, hubiese sido difícil de alcanzar. Por ello, este Centro Universitario incide indirectamente en la fijación de las poblaciones al territorio rural y contribuye a ralentizar la despoblación (Pérez-Conde et al., 2017).

Adicionalmente, esta institución favorece la dinamización económica de la zona, a través del empleo directo e indirecto que se

genera. Así, comercios, hostelería, transporte y servicios de alojamiento, han visto favorecido su crecimiento (Pérez-Conde y Morán-Álvarez, 2015).

Además, la educación superior es generadora de conocimiento y contribuye a la gestión de desarrollo sostenible desde su quehacer institucional y su vinculación con el entorno empresarial y social (Lacruhy, 2024). Según Effendi y Mardiana (2024) el papel de las universidades en el apoyo a los ODS es fundamental. En esta misma línea la Escuela Universitaria de Osuna es una institución concienciada con la Agenda 2030. Su labor está centrada en ofrecer una formación de calidad (ODS 4), juega un papel importante como generador de empleo tanto en el ámbito académico como en el económico local (ODS 8) y facilita la educación superior en un entorno rural para reducir las desigualdades socioeconómicas (ODS 10).

En definitiva, la Escuela Universitaria de Osuna, no solo es un pilar fundamental en la formación de los jóvenes de la comarca, sino también es un agente transformador que impulsa el desarrollo sostenible en un entorno rural.

2.3.- La empleabilidad en los estudios del ámbito jurídico-económico.

En un entorno laboral cambiante, los estudios universitarios en el ámbito jurídico-económico son una base fundamental para mantener la empleabilidad. Títulos como el grado en FYCO o el grado en RRLL y RRHH, ofrecen una formación completa alineada con la demanda del mercado laboral.

La demanda de profesionales capaces de gestionar recursos económicos eficazmente está a la orden del día, debido a la compleja situación de los mercados financieros y del entorno cambiante para las pequeñas y medianas empresas. El grado en FYCO forma a los estudiantes en materias como contabilidad financiera, fiscalidad, auditoría, gestión de costes, análisis de riesgos, bolsa y mercados financieros, banca, etc. un perfil demandado por empresas de cualquier sector empresarial.

Por lo tanto, este título de grado contribuye a desarrollar la capacidad de análisis de sus estudiantes para sustraer las causas y las consecuencias, así como un razonamiento deductivo y flexible para

solvantar problemas nuevos (EUO, 2024a). Su plan de estudios se ajusta a la Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad de Sevilla, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Finanzas y Contabilidad (BOE, 2011).

El grado en RRLL y RRHH capacita a sus estudiantes para el asesoramiento en el ámbito laboral y el ejercicio de la profesión del Graduado Social. Para lograrlo, orienta su formación hacia el asesoramiento jurídico-laboral, la gestión en materias de Seguridad Social o la dirección de los Recursos Humanos, así como la mediación de conflictos, la negociación colectiva, la prevención de riesgos laborales, las políticas sociolaborales o la economía social (EUO, 2024b). Su plan de estudios se ajusta a la Resolución de 2 de noviembre de 2023, de la Universidad de Sevilla, por la que se publica modificación del plan de estudios de Graduado o Graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (BOE, 2023).

Ambos títulos comparten cierta formación transversal muy valorada por los empleadores. El pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas, adaptación a los cambios, manejo de herramientas digitales, conocimiento en idiomas, además del trabajo en equipo, comunicación, toma de decisiones o la ética y la sostenibilidad, hacen que la capacitación de los egresados sea máxima.

Estudios previos demuestran que la empleabilidad en este ámbito se mantiene en un nivel elevado, con tasas de inserción laboral superiores al promedio de otras áreas de especialización. Los egresados en estas titulaciones no sólo están capacitados para trabajar en pequeñas y medianas empresas, en sectores tradicionales, sino que también están preparados para emprender proyectos innovadores y trabajar en grandes empresas (Jurado y Delgado, 2022).

En definitiva, los estudios en el área jurídico-empresarial, ofrecen una sólida preparación para enfrentar los retos del mercado laboral, proporcionando capital humano con habilidades que garantizan el desarrollo profesional de un entorno laboral competitivo y cambiante.

2.4.- La igualdad de oportunidades y el empleo femenino en este ámbito.

El desarrollo sostenible parte del principio fundamental de igualdad de oportunidades. La igualdad de género y el fortalecimiento del empleo femenino son la clave para el desarrollo sostenible de las zonas rurales (Ramos et al., 2024). El papel de la educación superior es vital para conseguir esta igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Shuayto y Walters, 2023). Para ello, los títulos de grados en FYCO y RRLL y RRHH, preparan a jóvenes y profesionales del futuro, que serán las líderes transformadoras del ámbito laboral y económico.

De este modo, la promoción de la igualdad de oportunidades a través de la educación superior, especialmente en estos títulos de grado, es esencial para construir un mercado laboral más inclusivo y resiliente, en línea con los ODS y, en concreto, con objetivos tales como la igualdad de género (ODS 5), el trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8) o la reducción de las desigualdades (ODS 10) (Gómez et al., 2022).

A pesar de que se ha evolucionado en materia de igualdad de género, las mujeres siguen enfrentando situaciones adversas de acceso a puestos de responsabilidad, sigue existiendo en algunos territorios brecha salarial y la conciliación familiar y laboral sigue siendo una utopía. No obstante, sectores como las finanzas y los recursos humanos son propicios para alcanzar ese liderazgo femenino tan necesario (Ganis, 2024).

Las egresadas en estos títulos luchan por estar cada vez más presentes en roles como dirección financiera, auditoría o consultoría, promoción de políticas de igualdad dentro de las organizaciones y en la creación de marcos laborales que reducen las desigualdades de género.

Como corolario, el empleo de la mujer en el ámbito jurídico-económico es un tema de justicia social y una estrategia a tener en cuenta en las organizaciones, más si cabe en una zona rural como la Sierra Sur sevillana, una de las regiones de Andalucía donde las mujeres se siguen enfrentando a grandes retos en el acceso a empleo de calidad. Por lo tanto, la existencia de un centro universitario en un entorno como el que se describe abre puertas a las mujeres hacia sectores estratégicos vinculados a las finanzas y las relaciones laborales. Además, les permite vencer los miedos ante la posibilidad de crear o liderar su propia empresa (Arivumani, 2024). En este

contexto rural, la igualdad de género no es solo un objetivo social, sino también una estrategia clave para el progreso sostenible.

3. OBJETIVOS

Con este trabajo de investigación se pretende analizar la situación de empleabilidad de los egresados de la Escuela Universitaria de Osuna que han cursado los títulos que conforman la oferta formativa del ámbito jurídico-económico (grado en FYCO, RRLL y RRHH y el doble grado de ambas titulaciones). Igualmente, se pretende conocer el grado de satisfacción de los egresados con estos títulos y cómo valoran la formación adquirida en estos estudios para su incorporación al mercado de trabajo. Finalmente, se analizan cómo ha influido la formación en estos grados en el empleo femenino y en qué sectores de actividad han sido empleados los citados egresados, y si estos títulos cumplen con los ODS de formación de calidad (4), de igualdad de género (5), de empleo y trabajo decente para todos (8) o de reducción de desigualdades (10).

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha utilizado una metodología cuantitativa. Concretamente, se trata de una investigación descriptiva de una población a través de una encuesta realizada a una muestra de la misma (Monje, 2010). Los estudios realizados mediante encuestas nos permiten obtener datos e información que en algunos casos no pueden recopilarse sin el uso de cuestionarios (Nayak et al., 2019). Por lo tanto, a través de los cuestionarios pretendemos conocer distintas características de los egresados en estos títulos como son; la situación en la que se encuentran actualmente, la satisfacción con los estudios cursados en este ámbito, cómo ha incidido la realización de estos estudios en el empleo femenino y en qué sectores de actividad desarrollan su actividad laboral o profesional. Todo ello, con el propósito de destacar la incidencia que representa la realización de los estudios del ámbito jurídico-económico en un entorno rural.

Para diseñar la encuesta se consideró un horizonte temporal que abordaba los cursos académicos comprendidos entre 2019 y 2024. Respecto a los ítems del cuestionario, se incorporaron diversas variables para realizar el diagnóstico de los objetivos establecidos,

enmarcándose éstos en cuatro grupos: la situación de los egresados, la satisfacción con los títulos cursados, el empleo femenino y los sectores de actividad. Una vez diseñadas las encuestas, éstas fueron enviadas a los alumnos egresados a través de un cuestionario y, una vez recibidas las respuestas, se procedió a realizar su análisis cuantitativo. Para ello, se elaboraron tablas y gráficos que reflejan las estadísticas y los resultados finales de la investigación.

El porcentaje de participación por parte de los egresados se situaba en torno al 50% de los encuestados. Así, tal y como se recoge en la Tabla 1, los egresados en RRLL y RRHH fueron los que más participaron, con un porcentaje de respuestas del 50,68%. Por su parte, los egresados en FYCO participaron en un 45,45%. Igualmente, cabe destacar que del total de la muestra (67 egresados), el 13,43% representan a egresados del doble grado de ambas titulaciones.

En resumen, el índice de participación hizo posible que se pudiese ejecutar dicho trabajo de investigación, ya que siguiendo a Story et al. (2019), los informes de investigación mediante encuestas proporcionan resultados con respuestas válidas y fiables cuando existe un índice de participación de al menos el 40%. De este modo, el número de respuestas obtenidas se consideran válidas para la obtención de resultados fiables en este estudio, ya que existe un porcentaje de participación de casi el 50% de los encuestados.

*Tabla 1.
Datos de la muestra por promoción.*

Promoción	Grado	Población	Muestra	%
2019/2020	FYCO	12	6	50,00%
2020/2021	FYCO	13	5	38,46%
2021/2022	FYCO	17	12	70,59%
2022/2023	FYCO	15	5	33,33%
2023/2024	FYCO	9	2	22,22%
TOTAL		66	30	45,45%
2019/2020	RRLL y RRHH	15	10	66,67%
2020/2021	RRLL y RRHH	20	10	50,00%
2021/2022	RRLL y RRHH	14	10	71,43%
2022/2023	RRLL y RRHH	12	4	33,33%
2023/2024	RRLL y RRHH	12	3	25,00%
TOTAL		73	37	50,68%

5. RESULTADOS

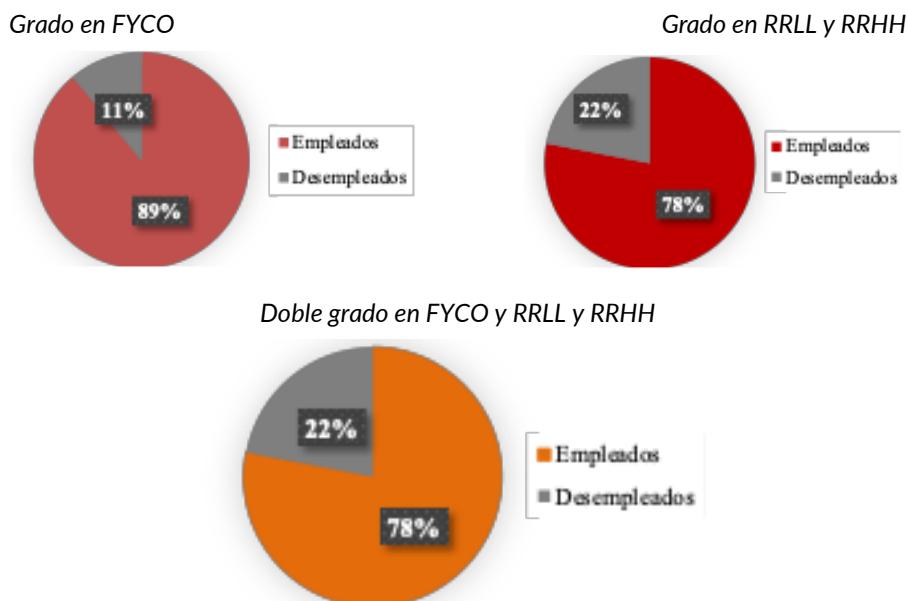
5.1. Situación de los egresados.

Para el periodo analizado (2019-24) existe un elevado porcentaje de egresados en el ámbito jurídico-económico de la Escuela Universitaria de Osuna que se encuentran en activo en el momento en el que se realizan las encuestas.

Los egresados en FYCO son los que ostentan una mayor tasa de empleo (ver Figura 1). En el momento de realización de las encuestas se encontraban trabajando el 89% de sus egresados, tan sólo el 11% estaban desempleados. No obstante, cabe mencionar que este 11% de desempleados se encontraba estudiando un título de máster.

En el caso de los egresados en RRLL y RRHH y el doble grado de ambas titulaciones, los egresados empleados representaban el 78%, frente al 22% que se encontraban en desempleo. En este caso, de los egresados en desempleo, el 17% se encontraba estudiando oposiciones para la Administración Pública o un título de máster y el resto (5%), en búsqueda activa de empleo o en paro voluntario.

*Figura 1.
Situación Laboral de los egresados (Unidad: porcentajes).*

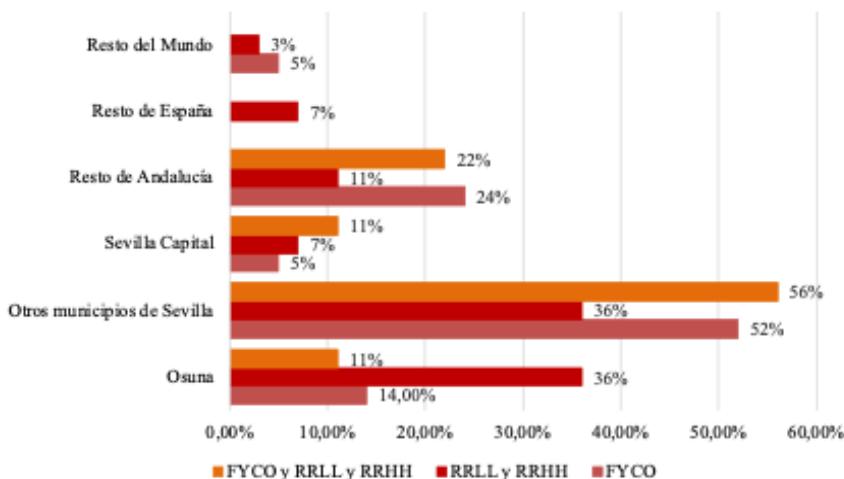


Asimismo, atendiendo a la respuesta de los cuestionarios, podemos revelar la calidad del puesto de trabajo según su remuneración y la temporalidad de los egresados empleados. Así, el 50% los egresados empleados en FYCO afirma permanecer en el mismo puesto de trabajo desde su egreso, algo más del 81% expresa que ha aumentado su remuneración desde su incorporación y el 56,25% ha promocionado profesionalmente desde que se insertaron en el mercado laboral. En el caso de los egresados en RRLL y RRHH, el 55,55% permanece en el mismo puesto de trabajo, habiendo aumentado su remuneración en un 83,33% y cerca del 78% ha promocionado profesionalmente. Por último, el 71,43% de los egresados en el doble grado en FYCO y RRLL y RRHH asegura no permanecer en el mismo puesto de trabajo. No obstante, el 57,14% ha aumentado su remuneración y ha promocionado profesionalmente.

Las respuestas también nos informan sobre la localización del puesto de trabajo de estos egresados, poniendo de manifiesto el importante papel que representa la Escuela Universitaria de Osuna en el desarrollo del entorno rural en el que interactúa, pues su gran mayoría se encuentra trabajando en sus poblaciones de origen o cercanas.

Si observamos la Figura 2, el 66% de los egresados en FYCO, el 72% en RRLL y RRHH y el 67% en el doble grado de ambas titulaciones, ejerce su actividad laboral en Osuna y otros municipios de Sevilla. De este modo, cabe concluir destacando que sólo una pequeña proporción de egresados se encuentran en el resto de Andalucía o en el resto del mundo (3% y el 5% de los egresados en FYCO y RRLL y RRHH).

Figura 2.
Destino laboral de los egresados ocupados (Unidad: porcentajes).

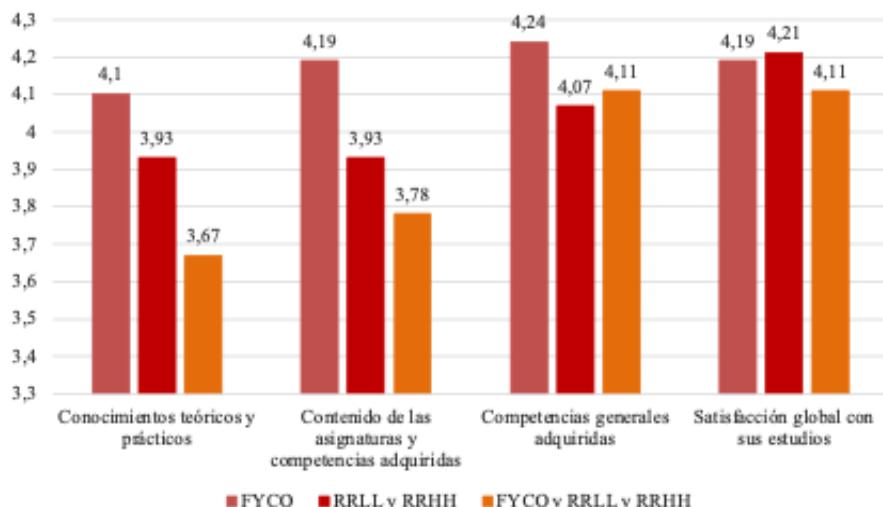


5.2 Satisfacción con los títulos cursados.

El análisis de la satisfacción del egresado en las titulaciones jurídico-económicas de la Escuela Universitaria de Osuna se ha materializado en la valoración de tres variables: la satisfacción de los egresados con la formación recibida; la satisfacción de los egresados con las competencias adquiridas y la satisfacción de los egresados por realizar sus estudios en la Escuela Universitaria de Osuna.

Los egresados expresan un nivel medio-alto de satisfacción con la formación recibida a lo largo de su trayectoria universitaria (Figura 3). La satisfacción global con sus estudios es el ítem al que conceden una mayor puntuación de media. Inmediatamente después se sitúan las puntuaciones dadas a la satisfacción con las competencias generales adquiridas, a la satisfacción con la correspondencia entre el contenido de las asignaturas y las competencias adquiridas y a la satisfacción con la proporción entre conocimientos teóricos y prácticos. Para la mayoría de los ítems analizados, los egresados en FYCO adjudican una valoración superior que los egresados en RRLL y RRHH y el doble grado en FYCO y RRLL y RRHH.

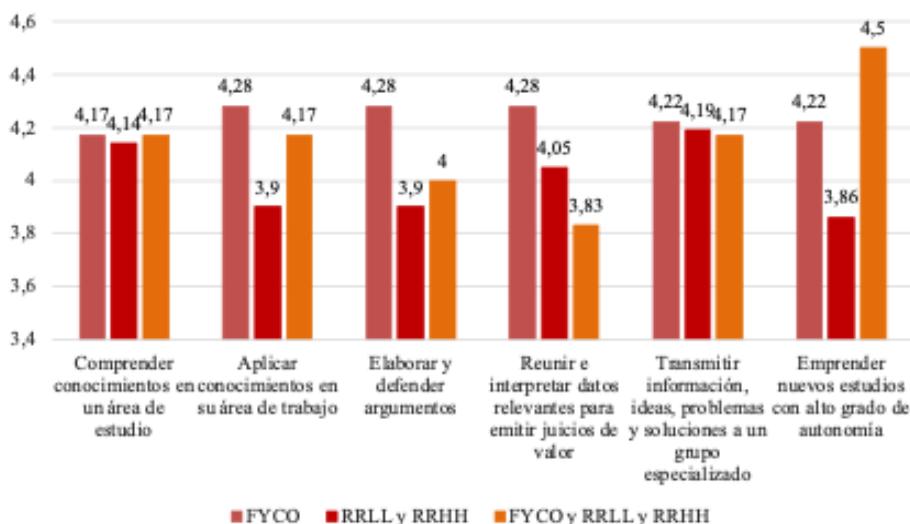
*Figura 3.
Satisfacción de los egresados con la formación recibida (Unidad: escala del 1 al 5).*



La satisfacción de los egresados con las competencias adquiridas, representada en la Figura 4, se ha medido a través de la valoración de distintas capacidades: capacidad para comprender conocimientos en un área de estudio; capacidad para aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional; capacidad para elaborar y defender argumentos en su área de estudio; capacidad para reunir e interpretar datos relevantes y para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; y capacidad para emprender nuevos estudios con alto grado de autonomía. En este análisis se muestra que los tres grupos de titulados están bastante satisfechos con las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria universitaria. La valoración media de todas las competencias alcanza 4,24 para los egresados en FYCO, 4,01 para los egresados en RRLL y RRHH y 4,14 para los egresados en el doble grado en FYCO y RRLL y RRHH. Por lo tanto, queda constatado que los egresados en FYCO se perciben a sí mismos con un mayor nivel de competencias que el resto de egresados. Aunque la diferencia es leve, a éstos les seguirán los egresados en el doble grado en FYCO y RRLL y RRHH y los egresados en RRLL y RRHH, respectivamente.

Figura 4.

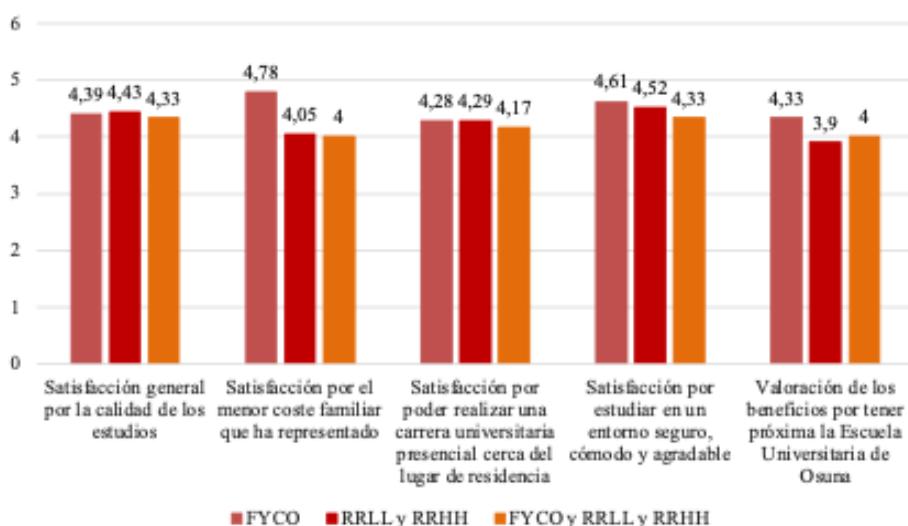
*Satisfacción de los egresados con las competencias adquiridas
 (Unidad: escala del 1 al 5).*



Finalmente, se ha valorado la satisfacción de los egresados referente a los beneficios obtenidos por realizar sus estudios en la Escuela Universitaria de Osuna (ver Figura 5). En todas las razones ofrecidas que puedan justificar la elección de este centro universitario, los egresados en FYCO conceden de media una mejor puntuación que los egresados en RRLL y RRHH y los egresados en el doble grado en FYCO y RRLL y RRHH, aunque la diferencia es leve, ya que estos últimos también ofrecen una buena valoración. El argumento más valorado por los egresados en FYCO es la satisfacción por el menor coste para la unidad familiar, seguido de la consideración del centro universitario en un entorno cómodo, seguro y agradable; la satisfacción general por la calidad de los estudios, los beneficios percibidos por la proximidad del centro universitario a su lugar de residencia y, como última motivación, la satisfacción por poder realizar una carrera universitaria presencial cerca del lugar de residencia. En cambio, los egresados en RRLL y RRHH presentan ciertas diferencias, pues ofrecen una mayor valoración a la satisfacción por estudiar en un entorno seguro, cómodo y agradable. Asimismo, se encuentran satisfechos por la calidad de los estudios ofrecidos por este centro universitario. Seguidamente, también expresan una valoración positiva por haber podido realizar una carrera universitaria presencial cerca de su lugar de residencia. Las valoraciones más bajas, aunque con escasa

diferencia, se las conceden a la satisfacción por el menor coste familiar que ha representado y a los beneficios por tener próxima la Escuela Universitaria. Finalmente, los egresados en el doble grado de ambas titulaciones, presentan una similitud cuando valoran la satisfacción general por la calidad de los estudios y el beneficio que les ha aportado estudiar en un entorno seguro, cómodo y agradable. Seguidamente, se encuentran satisfechos por haber podido realizar una carrera universitaria presencial cerca de su lugar de residencia y, en último lugar, ofrecen, igualmente, una valoración similar para expresar su satisfacción con el coste familiar que ha supuesto y con los beneficios aportados por tener próximo este centro de educación superior.

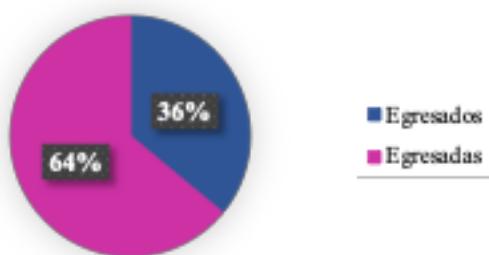
*Figura 5.
Satisfacción de los egresados por realizar sus estudios en la Escuela Universitaria de Osuna (Unidad: escala del 1 al 5).*



5.3. Empleo femenino.

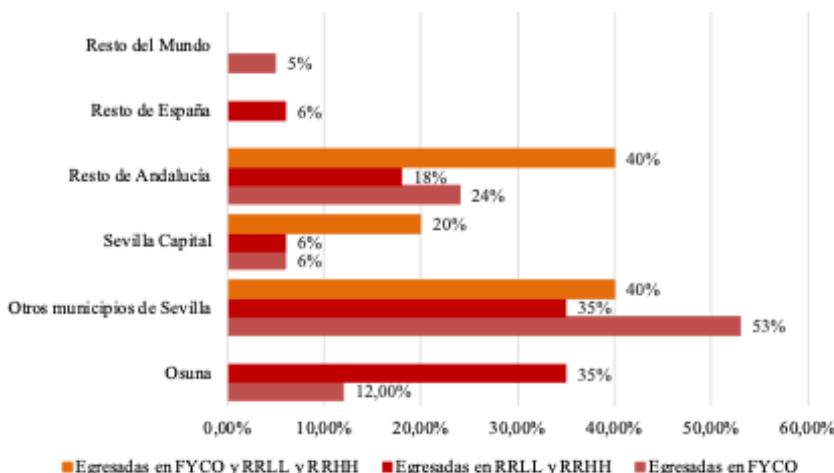
La Escuela Universitaria de Osuna ha supuesto un papel importante en el empleo femenino en un entorno rural. Del total de egresados encuestados que cursaron estudios universitarios en el ámbito jurídico-económico durante el periodo 2019-24, el 64% eran mujeres y el 36% restante eran hombres (ver Figura 6).

Figura 6.
Proporción de hombres y mujeres egresados/as en la Escuela Universitaria de Osuna durante el periodo 2019-24 (Unidad: porcentajes).



La gran mayoría de las egresadas estaban desarrollando su actividad laboral o profesional en Osuna y otros municipios de la provincia de Sevilla. Así, atendiendo a la Figura 7, de los egresados en FYCO durante estos cursos académicos el 65% se encuentran trabajando en localidades cercanas a la Escuela Universitaria. Igualmente ocurre con las egresadas en RRLL y RRHH, pero en este caso, representan el 70% de las egresadas. No obstante, de las egresadas en el doble grado de ambas titulaciones sólo el 40% de éstas se encuentra trabajando en otros municipios de Sevilla y en Sevilla capital y el resto de Andalucía, el 60% restante. De cualquier forma, cabe destacar el elevado número de egresadas que consiguen trabajo en la zona donde residen.

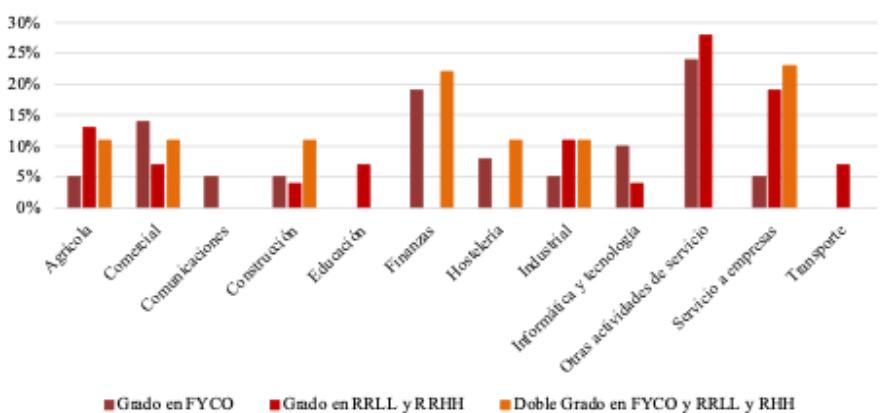
Figura 7.
Destino Laboral de las egresadas en los grados universitarios del ámbito jurídico-económico de la Escuela Universitaria de Osuna (Unidad: porcentajes).



5.4. Sectores de actividad.

Entre los sectores de actividad más relevantes y en los que se encuentran empleados los egresados del ámbito jurídico-económico destacan: el sector de las finanzas, servicios a empresas y otras actividades del sector servicio. En estos sectores se encuentran empleados cerca del 50% de los egresados (ver Figura 8). Otra parte de los egresados (cerca del 40%) se encuentra trabajando en el sector agrícola, comercial, construcción, industrial o la informática y la tecnología. En estos sectores los egresados desarrollan funciones de gestión financiera, asesoramiento laboral o consultoría, entre otras. Finalmente, cabe destacar que una pequeña parte de la población de egresados (3%) se dedica al sector de la educación, impartiendo docencia en centros educativos, o al sector del transporte (3%), realizando tareas de administración y gestión.

*Figura 8.
Sector de actividad donde ejercen su empleo los egresados de los cursos académicos 2019/20 a 2023/24 (Unidad: porcentajes).*



6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio resalta el papel transformador de la educación superior en entornos rurales. Los resultados demuestran una relación positiva entre la formación universitaria ofrecida por la Escuela Universitaria de Osuna y la inserción laboral de sus egresados. Destacan las tasas de empleabilidad de los títulos objeto de análisis. Esto confirma la relevancia de dichos programas para abordar desafíos locales, como la despoblación y la falta de oportunidades laborales (Llorent-Bedmar et al., 2021).

Un elevado porcentaje de los egresados permanece en la comarca, contribuyendo al desarrollo económico local, y reafirmando los trabajos de Pérez-Conde et al. (2017), donde las instituciones académicas en zonas rurales fomentan la fijación de población y dinamizan la economía local. Los títulos universitarios están en consonancia con los ODS, especialmente en los ámbitos de educación de calidad (ODS 4), igualdad de género (ODS 5) y empleo decente (ODS 8). La elevada participación femenina y su incorporación al mercado laboral reflejan un avance significativo hacia la reducción de desigualdades (ODS 10) (Effendi y Mardiana, 2024).

El nivel de satisfacción con la formación recibida y las competencias adquiridas confirman la calidad de la enseñanza. La valoración media de competencias adquiridas alcanza 4,24 en FYCO, demostrando la efectividad del plan formativo (EUO, 2024a).

Aunque predominan los sectores de finanzas y servicios, un porcentaje importante de egresados trabaja en sectores como la educación, tecnología y consultoría, diversificando el tejido económico de la región (Ali et al., 2016).

En conclusión, la Escuela Universitaria de Osuna y, concretamente, los títulos del ámbito jurídico-económico constituyen un ejemplo claro de cómo la educación superior puede ser un agente catalizador en el desarrollo rural. Estos títulos proporcionan a los egresados herramientas y competencias esenciales para enfrentar los retos del mercado laboral. Su contribución al desarrollo sostenible es evidente, al fomentar la educación inclusiva y reducir desigualdades en entornos rurales (Pérez-Conde y Morán-Álvarez, 2015; Lacruhy, 2024). El compromiso continuo con la excelencia educativa, la igualdad de género y el desarrollo sostenible consolidarán su impacto positivo en las generaciones futuras. Este modelo puede servir de referencia para otras instituciones en contextos rurales, promoviendo un desarrollo inclusivo y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2024). *Buscador de titulaciones*. Disponible en: <https://srv.aneca.es>ListadoTitulos/>. Último acceso el 14/07/2024.

Ali, I.M.; Khairunnisak, K.; Suriani, N.A.; Saad, N.Z. & Afandi, Z.A.M. (2016) Perception of Employers and Educators in Accounting Education. *Procedia Economics and Finance*, 35, 54-63. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)00009-5)

Álvarez-González, P.; López-Miguens, M.J. & Caballero, G. (2017). Perceived employability in university students: developing an integrated model. *Career Development International*, 22(3), 280-299. <https://doi.org/10.1108/CDI-08-2016-0135>

Arivumani, P. D. (2024). Empowering Women: Economic Participation And Leadership Development. *Journal of Social Science (JoSS)*, 3(10), 1800-1807. <https://doi.org/10.57185/joss.v3i10.372>

Benneworth, P.; Maxwell, K. & Charles, D. (2024). Measuring the effects of the social rural university campus. *Research Evaluation*, 33, rvac027. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvac027>

Boletín Oficial del Estado (BOE) (2011) no. 17, de 20 de enero de 2011, por el que se publica el plan de estudios de Graduado en Finanzas y Contabilidad.

Boletín Oficial del Estado (BOE) (2023) no. 279, de 22 de noviembre de 2023, por el que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado o Graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Carmona-Torres, C.; Parra-López, C.; Sayadi, S. & Reina-Usuga, L. (2023) Abandonment factors and alternatives in sloping olive growing: The case of Andalusia, Spain. *Land Use Policy*, 132, 106836. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2023.106836>

Chavarría-Ortiz, C.; Díaz Pérez, A.; Montaño Valle, A. (2006). *Andalucía Centro: turismo, comercio e inmobiliario*. Fundación Pública de Estudios Universitarios Fco. Maldonado. ISBN 84-689-4307-X.

Effendi, C. & Mardiana, M. (2024). Peran Universitas dalam Mendukung Pencapaian ODS. *Revista de Contabilidad, Finanzas, Impuestos y Auditoría (JAFTA)*, 6 (1). <https://doi.org/10.28932/jafta.v6i1.8695>

Entrena, F. & Gömez-Mateos, J. (2000). Globalization and socio-economic restructuring in Andalusia. Challenges and possible alternatives. *European Sociological Review*, 16(1), 93-114. <https://doi.org/10.1093/esr/16.1.93>

Escuela Universitaria de Osuna (EUO) (2024a). *Presentación del título de grado en Finanzas y Contabilidad*. Disponible en: <https://www.euosuna.org/index.php/es/presentacion-528>. Último acceso el 26/09/2024.

Escuela Universitaria de Osuna (EUO) (2024b). *Presentación del título de grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*. Disponible en: <https://www.euosuna.org/index.php/es/informacion-basica>. Último acceso el 26/09/2024.

Ganis Setyaningrum, J. (2024). Gender-based challenges in women's leadership careers: A literature synthesis. *Technium Soc. Sci. J.*, 63, 252. doi: 10.47577/tssj.v63i1.11929

Gómez Marcos, M., Ruiz Toledo, M., & Ruff Escobar, C. (2022). Towards Inclusive Higher Education: A Multivariate Analysis of Social and Gender Inequalities. *Societies*, 12(6), 184. doi: 10.3390/soc12060184

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA) (2021). *Datos estadísticos y geoespaciales - Población ocupada por sector económico y provincia*. Disponible en: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía - Mercado de Trabajo (juntadeandalucia.es). Último acceso el 14/07/2024.

Jurado Arjona, R. & Delgado Vela, M.C. (2022). Empleabilidad de los egresados en FYCO, RR. LL y RR. HH y Doble Grado en FYCO y RR. LL y RR. HH de la Escuela Universitaria de Osuna. Tipos de contratos. *Revista Iberoamericana de Economía, Gestión y Recursos Humanos Osuna Journals*, (1), 93-128.

Lacruhy Enríquez, C. C. (2024). Agenda 2030 en el contexto de la educación superior y su incidencia en la contribución de la creación de valor compartido. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1853>

Llorent-Bedmar, V.; Cobano-Delgado Palma, V.C. & Navarro-Granados, M. (2021). The rural exodus of Young people form empty Spain. Socio-educational aspects. *Journal of Rural Studies*, 82, 303-314. 10.1016/j.jrurstud.2021.01.014

Monje, E.C. (2010) El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la administración y la dirección de Empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54. <https://doi.org/10.22458/rna.v1i2.332>

Nayak, S.D.P. & Narayan, K.A. (2019). Strengths and weaknesses of online surveys. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 24, 31-38. Doi: 10.9790/0837-2405053138

Pérez-Conde, J. M. & Morán-Álvarez, J. C. (2015). *Evaluación del impacto de la Escuela Universitaria de Osuna y el Hospital de la Merced sobre el Desarrollo Socioeconómico de Osuna y su área de influencia*. Ed. Escuela Universitaria de Osuna. ISBN: 978-84-608-3918-7. Depósito legal: SE 1911-2015.

Pérez-Conde, J. M.; Morán-Álvarez, J. C.; Chavarría, C. (Coord.) & Jiménez, J. A. (Coord.) (2017). *El impacto socioeconómico de las iniciativas públicas en el medio rural: Área de Gestión Sanitaria y Escuela Universitaria de Osuna en la Sierra Sur Sevillana*. ISBN: 978-84-697-8552-2.

Ramos Farroñán, E. V., Arbulú Ballesteros, M. A., Mogollón García, F. S., Heredia Llatas, F. D., Farfán Chilicaus, G. C., Guzmán Valle, M. D. L. Á., ... & Arbulú Castillo, J. C. (2024). Sustainability and Rural Empowerment: Developing Women's Entrepreneurial Skills Through Innovation. *Sustainability*, 16(23), 10226. <https://doi.org/10.3390/su162310226>

Shuayto, N. & Walters, F. (2023). *Role of Women in the Higher Education System*. En: Azoury, N., Yahchouchi, G. (eds.) Gobernanza en la educación superior. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40586-0_6

Story, D.A. & Tait, A.R. (2019). Survey Research. *Anesthesiology*, 130, 192-202. Doi: 10.1097/ALN.0000000000002436

Impacto y transformación de las redes sociales en la comunidad universitaria rural de Osuna: Una apuesta por los Objetivos de la Agenda 2030

Impact and transformation of social networks in the rural university community of Osuna: A commitment to the goals of the 2030 Agenda

Diego Berraquero-Rodríguez

Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla.

diegobr@euosuna.org

Carlos Chavarría-Ortiz

Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla.

cchavarria@euosuna.org

Resumen:

Este trabajo de investigación analiza el uso de las redes sociales en la Escuela Universitaria de Osuna, un centro adscrito a la Universidad de Sevilla, dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. A través de un análisis cuantitativo y cualitativo, se exploran los patrones de comportamiento comunicativo de la institución, destacando su papel como piedra angular para el desarrollo tecnológico, económico y de igualdad en una zona rural. Los resultados revelan un firme compromiso de la Escuela con las redes sociales, utilizándose más como herramienta de comunicación institucional que de marketing. Se evidencia cómo estas plataformas refuerzan su contribución al desarrollo local, promoviendo la educación de calidad, la igualdad de género y la innovación tecnológica. El estudio enfatiza la importancia de las instituciones educativas en áreas rurales, no solo como centros de formación, sino también como agentes clave en el progreso y la cohesión social.

Abstract:

This research analyzes the use of social media at the University School of Osuna, a center affiliated with the University of Seville, within the framework of the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda. Through a quantitative and qualitative analysis, the study explores the institution's communication patterns, highlighting its role as a cornerstone for technological, economic, and equality-driven development in a rural area. The results show a strong commitment by the School to social media, using it primarily as a tool for institutional communication rather than marketing. These platforms enhance the institution's contribution to local development, promoting quality education, gender equality, and technological innovation. The research emphasizes the importance of educational institutions in rural areas, not only as centers for learning but also as key agents in driving social progress and cohesion.

Palabras claves: comunicación corporativa; universidad; redes sociales; marketing educativo; ámbito rural.

Keywords: communication; university; social networks; educational marketing; rural area

INTRODUCCIÓN:

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la educación han trazado nuevas demandas hacia los educadores, los usuarios, las instituciones educativas y en general a las distintas esferas de la sociedad, abriendo procesos de reajuste y transformación que se manifiestan en nuevos usos culturales que encaminan a la innovación educativa (Amaya y Cantú, 2014). En esta perspectiva, Berraquero et al. (2024) manifiesta como las redes sociales son herramientas que nos dan la oportunidad de mantener una comunicación constante, teniendo acceso a la información en tiempo real y sin importar las distancias.

A día de hoy, García (2018) indica que la presencia institucional y corporativa de las universidades españolas en los medios sociales es una realidad pero muy lejos de lo que demandan las tendencias estratégicas en el ámbito de la comunicación corporativa - bidireccionalidad- (Berraquero et al., 2024). No es suficiente con crear

un perfil corporativo en las redes más populares sino que dicha presencia debe responder a objetivos estratégicos (Saari et al., 2022). En esta línea, el futuro de la estrategia comunicativa de los centros universitarios debe pasar por realizar un planteamiento multicanal y aprovechar la ventaja que ofrece el entorno digital (Digital Group, 2018).

En esta perspectiva, García (2018) comentaba, cómo Internet ha complicado, a través de más exigencias, y fomentado, mediante un abanico más extenso de posibilidades, el contexto universitario, convirtiendo a las universidades en instituciones globales donde los públicos internacionales tienen tanta presencia como los locales. Concretamente, este hito fortalece a instituciones universitarias en zonas rurales, como es el caso de la Escuela Universitaria de Osuna, la cual con sus características la erige como un pilar clave para el desarrollo sostenible y la dinamización económica de su entorno (Pisoni, 2024). La presencia de esta universidad no solo fomenta el acceso a la educación superior en áreas geográficamente alejadas, sino que también impulsa la retención del talento local, el emprendimiento y la innovación, contribuyendo de manera decisiva al progreso social y económico de la región (Sánchez-Castillo y Gómez-Cano, 2024).

En este marco relacional, la comunicación sostenible, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fomenta principios esenciales como la sostenibilidad, el diálogo, la identidad, la transparencia, la legitimidad y la gobernabilidad. A través de una gestión comunicativa adecuada, se busca no solo informar, sino también construir y consolidar comunidades comprometidas con el desarrollo sostenible, lo que a su vez contribuye al aumento de la sostenibilidad del sistema en su totalidad (Ramírez y Barrero, 2024). Esta visión refuerza la importancia de la comunicación digital no sólo como un instrumento de marketing, sino como un vehículo clave para promover valores que fortalezcan el tejido social y económico de las regiones (Carrión-Martínez et al., 2024)

Es así como el uso de redes sociales permite a las instituciones educativas no solo aumentar su visibilidad, sino también fomentar un diálogo abierto y transparente con su comunidad, contribuyendo a la construcción de una identidad institucional sólida y promoviendo la legitimidad y gobernabilidad de sus acciones (Cardeño-Portela et al.,

2023). A través de estos medios, la universidad puede alinearse con los principios de la comunicación sostenible al generar conversaciones, fomentar la participación activa de sus grupos de interés y visibilizar sus compromisos con los ODS. Aseguró González-Cadena y Coronado (2018) que las instituciones relacionadas con el mundo educativo debían agregar otras actividades a su misión tradicional para poder ser más competitivos.

El perfil del alumnado ha cambiado drásticamente. Los estudiantes actuales son millennials o "nativos digitales" (Paulin y Arceo, 2021), que dedican gran parte de su tiempo a actividades ligadas a la tecnología: videojuegos, correo electrónico, Internet, teléfonos móviles y mensajería instantánea (IAB Spain, 2023). Esta realidad exige que las universidades comprendan y se adapten a estos cambios para poder conectar de manera coherente y atractiva con sus estudiantes, utilizando estrategias de comunicación adecuadas a sus hábitos y expectativas (Alcolea et al., 2020). La visibilidad es crucial, como nos lo recuerdan constantemente las redes sociales. La comunicación entre la universidad y la sociedad ya no se limita a los medios tradicionales con sus habituales "filtros" informativos; ahora es mucho más directa, frecuentemente sin intermediarios, y se caracteriza por ser bidireccional (Simón, 2014) donde amigos o personas con intereses comunes se conectan y comparten.

Este trabajo tiene como objetivo contribuir al conocimiento y la mejora de las estrategias de comunicación llevadas a cabo por universidades en entornos rurales, con especial atención a la utilización de redes sociales como herramienta clave en la comunicación corporativa. En particular, se examina cómo una universidad ubicada en una localización rural, como es la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla), emplea las redes sociales para la difusión, promoción y visibilidad de hechos, actividades y eventos que, alineados con la Agenda 2030, contribuyen a la mejora social, cultural y económica del territorio.

El análisis se centra en cómo estas instituciones no solo promueven su oferta educativa, sino también cómo sus acciones impactan en su comunidad local e impulsan el cumplimiento de los ODS. Según Cavallo et al., 2020, entre los más relevantes, destacan: ODS 4 (educación de calidad), ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico), ODS 10 (reducción de las desigualdades) y ODS 17

(alianzas para lograr los objetivos). Los tiempos han cambiado y, con ellos, las formas de comunicar. La sociedad ha experimentado transformaciones tecnológicas profundas, lo que ha provocado una evolución en los medios a través de los cuales nos comunicamos. Aunque solemos centrar nuestra atención en estos cambios en los ámbitos social y empresarial, a menudo pasamos por alto el enorme potencial de las redes sociales en el contexto educativo, particularmente en la comunicación de los centros universitarios.

OBJETIVOS

Objetivo principal:

OI 1. Realizar un estudio cuantitativo y cualitativo sobre cómo la Escuela Universitaria de Osuna está utilizando las redes sociales en su comunicación corporativa. Este análisis identificará los canales empleados, la frecuencia y tipo de contenido compartido, así como la respuesta e impacto generado en su audiencia.

Objetivos secundarios:

OI 1.1. Analizar las formas de participación que promueve la institución universitaria en sus publicaciones en redes sociales. Este objetivo explora cómo las publicaciones fomentan la interacción activa de la comunidad, ya sea a través de comentarios, reacciones o participación en eventos y actividades concretas.

OI 1.2. Investigar las técnicas de difusión e interacción que utiliza la universidad para aumentar su alcance y visibilidad en redes sociales. Este objetivo se centrará en estudiar el uso de estrategias de marketing digital, tales como campañas promocionales, colaboraciones y contenido visual atractivo, para maximizar la difusión y el compromiso de la comunidad.

METODOLOGÍA:

Este trabajo adopta un enfoque descriptivo mediante el uso del análisis de contenido como una técnica fundamental de la investigación social, ampliamente empleada durante todo el siglo XX. Siguiendo los cánones establecidos por los autores citados, esta técnica se distingue por su rigor científico en el tratamiento de la información recopilada y analizada, lo que facilita su clasificación e

interpretación (Cuevas-Molano et al., 2019). Por tanto, el análisis cuantitativo y cualitativo se aplicó sobre las publicaciones en los perfiles oficiales de Instagram (@euosuna), Facebook (Escuela Universitaria de Osuna), Twitter (@euosuna) y LinkedIn (Escuela Universitaria de Osuna) de la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla, durante un periodo de tiempo de tres meses, concretamente, entre el 18 de julio y el 18 de octubre de 2024. Esta metodología se construye desde los modelos utilizados por Berraquero et al., (2024), Capriotti et al. (2021), la adaptación de Kaiser-Moro y Sánchez-Mesa (2023) sobre la participación en medios digitales de organizaciones e instituciones.

Para abordar los objetivos de la investigación, se utilizó la herramienta online Fanpage Karma. Esta plataforma permitió extraer información pública clave de cada uno de los perfiles analizados, incluyendo: número de seguidores en el perfil, número de publicaciones por día, alcance por día, interacción por impresión, engagement, impresiones por publicación, número de me gustas totales, número de comentarios totales, tasa de interacción por publicación, número de publicaciones totales y media de publicaciones por día. Para conocer los datos descriptivos se implementó el programa de datos estadísticos SPSS 29.0.10 con el que se realizó pruebas descriptivas para extraer la media.

Key Performance Indicators (KPI)	Descripción
Número de seguidores en el perfil	Número de usuarios que han seguido o les ha gustado el perfil o canal.
Número de publicaciones por día	Número total de publicaciones, videos, etc. realizados en el período seleccionado.
Alcance por día	Número total de personas que han visto un post
Interacción por impresión	Reacción generada por las impresiones del número total de veces que el contenido fue mostrado a las personas.
Engagement	Promedio de interacciones en publicaciones por seguidor por día. Los valores posibles están entre 0 y 100 por ciento, siendo 100% el valor máximo.
Impresiones por publicación	Número total de veces que el contenido fue mostrado a las personas.
Número de me gustas totales	Número de me gustas en publicaciones, videos, etc.
Número de comentarios totales	Número de comentarios en publicaciones, videos, etc.
Tasa de interacción por publicación	Promedio de interacciones en publicaciones por seguidor por publicación

Key Performance Indicators (KPI)	Descripción
Número de publicaciones totales	Número de publicaciones, videos, etc, totales en el periodo analizado
Media de publicaciones por día	Número promedio de publicaciones, videos, etc. por día

RESULTADOS

La investigación ofrece unos resultados que presentan la información en forma de tablas, las cuales sintetizan y detallan las tendencias, peculiaridades y patrones en el uso de la comunicación digital corporativa implementada por la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla, en las distintas redes sociales analizadas.

La tabla 1 presenta la intencionalidad de las publicaciones realizadas por el caso de estudio en los perfiles oficiales en Facebook, Instagram, Twitter y LinkedIn. Entre todos los segmentos posibles según la intencionalidad y fin de la publicación se observa un claro predominio en la modalidad de “divulgación”. La modalidad “información alumnos” recoge una gran parte de las publicaciones realizadas a través de las cuales el Centro Universitario detalla el calendario escolar, periodo de automatrícula, reconocimiento de créditos, plazo extraordinarios de solicitudes de plazas entre otras cuestiones. La modalidad “publicidad” también se hace presente en con un importante volumen de publicaciones. Especialmente, con la oferta de titulaciones donde aún quedan plazas vacantes tras la finalización del proceso de preinscripción determinado por el Distrito Único Andaluz. Para ofrecer detalles de la vida universitaria, el centro universitario utiliza la modalidad “comunidad”. En cambio, la modalidad “reconocimientos” recoge todas aquellas publicaciones en relación algún premio u logro alcanzado por algún miembro de la comunidad universitaria de la Escuela Universitaria de Osuna. Por último, la modalidad “otros” agrupa todas aquellas publicaciones como efemérides del ámbito educativo, lanzamiento de podcast u otras cuestiones de carácter genérico. Por su parte, la tabla 1 también detalla los resultados ofrecidos por el análisis descriptivo, dónde indica que la media de publicaciones de la modalidad “divulgación” es de 43,75 publicaciones por red social, 25 publicaciones en la modalidad de “información alumnos”, 14 publicaciones en la modalidad de “publicidad”, 4,5 publicaciones para la modalidad

"comunidad", 3 para "reconocimientos" y 18,75 publicaciones en cada red social para la modalidad "otros".

Tabla 1.

Modalidad de publicación usada por la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla.

	Divulgación		Info. alumnos		Publicidad		Comunidad		Reconocimientos		Otros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Facebook	52	29,71%	28	28,00%	14	25,00%	5	27,78%	3	25,00%	24	32,00%	126	28,90%
Instagram	49	28,00%	28	28,00%	14	25,00%	5	27,78%	3	25,00%	24	32,00%	123	28,21%
Twitter	43	24,57%	25	25,00%	14	25,00%	5	27,78%	3	25,00%	17	22,67%	107	24,54%
LinkedIn	31	17,71%	19	19,00%	14	25,00%	3	16,67%	3	25,00%	10	13,33%	80	18,35%
Media	43,75		25		14		4,5		3		18,75			
Total	175	100,00%	100	100,00%	56	100,00%	18	100,00%	12	100,00%	75	100,00%	436	100,00%
		%		%		%						%		

Los datos estadísticos son recogidos en la Tabla 2, la cual muestra cómo las redes sociales de Facebook e Instagram de la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla, recogen los mejores registros entre las métricas extraídas. En este caso, el número de seguidores en Facebook e Instagram es idéntico con 3.883, alcanzando un número muy superior al resto de redes sociales como Twitter con 1.190 seguidores o LinkedIn con 1.263 seguidores. En este sentido, el número de publicaciones por día en Facebook e Instagram refleja resultados similares, los cuales elevan a ambas redes sociales a un mayor uso (1,35 y 1,32 post respectivamente) que a Twitter (1,15 post por dia) y LinkedIn (0,86 post por día). El alcance por día detalla a Facebook como la red social con mayor dimensión entre la sociedad internauta con 3.880,5 usuarios alcanzados frente a los 1.436,9 de Instagram, los 210,17 de Twitter o los 191,10 de LinkedIn. Por su parte, las interacciones por impresión no superan en ninguno de los casos 1,5% usuarios a los que provoca una reacción en Instagram. Las tasas de Engagement en Instagram son las más positivas (1,53%) frente a los ratios bajos y similares de Facebook (0,23%), Twitter (0,27%) y LinkedIn (0,12%). En el mismo sentido, las tasas de interacción por publicación son similares, 1,68% para Instagram, 0,17% para Facebook, 0,33 para Twitter y 0,23 para LinkedIn. Respecto a las impresiones por publicación, 864,09 para Facebook, 2.127,87 para Instagram, 194,383 para Twitter y 98,01 para la red social de LinkedIn. En el sentido de las interacciones, el número de me gustas detalla unos datos muy dispares pero con grandes resultados en Instagram (8.735), la cual es seguida por los me gustas de Facebook (552), Twitter (420) y LinkedIn (447) en último lugar. El número de comentarios es mucho más bajo al presentar Instagram la red social con más interacción de este tipo (29), seguida de Facebook

(18), LinkedIn (8) y Twitter (2). Por último, el número de publicaciones representa el mismo patrón que los resultados anteriormente citados, Facebook (126) e Instagram (123) son las redes sociales con mayor actividad, seguidas de Twitter (107) y LinkedIn (80).

Tabla 2.

Métricas extraídas de FanPage Karma sobre las publicaciones en redes sociales de la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla.

Perfil	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Facebook	3.883	1,35	3880,5	0 %	0.23%	864,09	552	18	0.17%	126
Instagram	3.883	1,32	1436,9	1.5%	1.53%	2127,87	8735	29	1.68%	123
Twitter	1.190	1,15	210,17	1 %	0.27%	194,383	420	2	0.33%	107
LinkedIn	1.263	0,86	191,10	-	0.12%	98,01	447	8	0.23%	80

Nota: A: Número de seguidores en el perfil; B: Publicaciones por día; C:Alcance por día; D: Interacción por impresión; E: Engagement; F: Impresiones por publicación; G: Número de me gustas; H: Número de comentarios; I: Tasa de Interacción por publicación; J: Número de publicaciones.

El análisis cualitativo refrenda lo presentado por el enfoque descriptivo-cuantitativo, las publicaciones, las publicaciones realizadas en el marco de la “comunidad”, como la visita de centros de Educación Superior Obligatoria para conocer las oferta académica e instalaciones del Centro Universitario de Osuna (Figura 2), o “reconocimientos” como el logro de algún miembro de la comunidad, generan un mayor impacto en la sociedad internauta de que las publicaciones enmarcadas en términos de “información alumno” o “divulgación” como muestra la Figura 1.

Figura 1.

Publicaciones en Instagram de la Escuela Universitaria de Osuna.



Del mismo modo, las publicaciones “otros”, como las efemérides, también presentan interesantes registros en cuanto a la interacción generada por la comunidad internauta (Figura 2).

*Figura 2.
Publicaciones en Instagram de la Escuela Universitaria de Osuna.*



El análisis cualitativo también representa el cuidado en cada una de las publicaciones realizadas por la institución universitaria en cuanto a recursos gráficos y el tono y el lenguaje utilizado. En este marco, las publicaciones analizadas manifiestan el uso de un diálogo abierto y ético basado en hechos reales dónde se apoya profundamente la diversidad e igualdad de género con un lenguaje inclusivo y positivo en la estrategia comunicativa. El uso de estas modalidades de publicaciones plasma el poder de la comunicación actual.

DISCUSIÓN

El objetivo de la investigación ha sido analizar las estrategias de participación y comunicación implementadas en Facebook, Instagram, Twitter y LinkedIn, las redes sociales más influyentes en la actualidad (IAB Spain, 2023), por la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla, la cual se localiza en un enclave rural de la provincia de Sevilla (España).

Como refleja toda la literatura presente, las redes sociales se utilizan en la actualidad en todos los sectores, y, cada vez con mayor frecuencia, en el ámbito universitario. Manifiesta Alcolea et al. (2020) como las universidades, públicas y privadas, avanzan hacia una profesionalización completa en la gestión de la comunicación corporativa (Ortega-Maldonado et al., 2017).

Los resultados reflejan como existe un trabajo de comunicación corporativa digital implementado por el Centro Universitario de Osuna como consecuencia de la presencia activa oficial en las principales redes sociales del momento (Facebook, Instagram, Twitter y LinkedIn). A pesar de ello, la participación y actividad de la sociedad internauta y de la comunidad universitaria registra valores distintos según la red social.

Los datos extraídos indican como el Centro Universitario de Osuna utiliza un uso sencillo y eficiente dentro de su estrategia de comunicación digital con las características de una comunicación unidireccional y no bidireccional como recomiendan Kaiser-Moro y Sánchez-Mesa (2023) para cubrir las necesidades del consumidor del S.XXI.

El contenido publicado dentro de la modalidad “comunidad”, “reconocimientos” y “otros” especialmente con el caso de las efemérides representa una propuesta más participativa y atractiva para generar engagement y un mayor registro en el número de reacciones (comentarios, me gustas y compartidos) que puede ofrecer la comunidad universitaria dentro del mundo digital para favorecer la aparición de consumidores con las peculiaridades del prosumidor (Lavilla y Sánchez, 2023). No obstante, la mayoritaria presencia de formas de participación de las modalidades “divulgación” y “información alumno” sobre el resto de las modalidades de participación impiden explotar el potencial de la comunidad

internauta y una mayor recolección de beneficios en términos de gestión de marca, reputación, difusión, visibilidad con predominio orgánico (Kierkegaard, 2010), las cuales podrían fomentar la función de las instituciones universitarias en la era de las redes sociales como el vehículo de creación y transmisión del conocimiento (Aurell, 2015) en el escenario sociocultural y tecnológico actual que nos encontramos a las universidades como instituciones con una responsabilidad social que cubrir en el contexto de la sociedad y unas necesidades específicas en cuanto a cuestiones comunicativas se refiere.

La presencia de la modalidad “publicidad” de forma minoritaria es un claro ejemplo de un mayor compromiso con la reputación corporativa e imagen de marca que con el paradigma comunicativo anterior donde sólo existían dos tipos de acciones comunicativas “información general” y “publicitarias” (Almansa-Martínez y Castillo-Esparcia, 2013). Además, el uso de estas publicaciones coincide con el periodo de preinscripción y un periodo extraordinario para solicitar plazas vacantes, una vez finalizado el proceso ordinario, el cual se encuentra dentro del periodo analizado en esta investigación.

En esta misma línea, las métricas extraídas según los KPIs de marketing digital analizados confirman la intención por parte de la institución universitaria de adaptarse al uso de nuevas plataformas comunicativas, especialmente, como en este caso, son las redes sociales, impregnadas de una comunicación bidireccional (Amaya y Cantú, 2024), pero aún poco implementadas en el ámbito universitario. Los bajos niveles de Engagement e interacción registrados en cada una de las publicaciones analizadas detallan la poca reacción que están originando entre los consumidores, salvo en el caso de Instagram, red social más importante y la que mayor población adolescente (IAB Spain, 2023) agrupa, la cual forma parte del buyer persona (Romero et al., 2024) universitario.

La distancia entre los resultados obtenidos por Facebook e Instagram y Twitter y LinkedIn se debe al volumen de trabajo realizado por la corporación universitaria. Facebook e Instagram cuentan con fechas de creación mucho más anteriores que a las redes sociales de Twitter y LinkedIn, las cuales son de reciente implantación.

Por último, la Escuela Universitaria de Osuna promueve un diálogo abierto y una comunicación ética basada en hechos reales, sirviendo como un ejemplo de comunicación responsable a través de sus redes sociales. Estas plataformas reflejan su compromiso con la diversidad y la igualdad de género, utilizando un lenguaje inclusivo y positivo en su estrategia comunicativa. Aunque aún se requiere un avance hacia una mayor bidireccionalidad en la interacción con su comunidad, ya se están tomando medidas importantes para maximizar el impacto de su comunicación en el entorno universitario y reforzar su función social en la transmisión de conocimiento y valores.

CONCLUSIÓN

Las conclusiones del análisis reflejan que la Escuela Universitaria de Osuna está implementando estrategias de comunicación digital en redes sociales, pero predomina aún una comunicación unidireccional, limitando el potencial de engagement. Aunque Instagram destaca en términos de interacción, otras redes como Twitter y LinkedIn muestran menor actividad, debido en parte a su reciente adopción. Las modalidades de contenido más participativas, como "comunidad" y "reconocimientos", son las que generan más reacciones, mientras que la preeminencia de contenido informativo limita la interacción y el desarrollo del prosumidor.

Además, la institución está trabajando activamente en mejorar estas cuestiones a través de sus canales oficiales, permitiendo a los usuarios acceder a novedades diarias sobre programas formativos, cursos, y oportunidades ERASMUS que antes no eran tan visibles. Estas redes también facilitan la resolución de cuestiones administrativas y fomentan la comunicación entre la comunidad universitaria, ofreciendo una conexión en tiempo real, superando barreras geográficas.

Por último, los resultados de este artículo confirman que las universidades están en proceso de adaptación al contexto tecnológico y comunicativo actual. Instagram, en particular, demuestra su capacidad para aumentar la visibilidad online de estos centros y facilitar la interacción con públicos más jóvenes. Si se implementara de manera más profesional, esta plataforma podría convertirse en una herramienta clave para la comunicación institucional, permitiendo a las universidades mejorar su posicionamiento en un entorno altamente competitivo y expandir el alcance hacia nuevos públicos.

REFERENCIAS:

Alcolea, M., Rodríguez, D., & Núñez, V. (2020). El uso corporativo de Instagram en las universidades privadas españolas. Estudio comparativo de treinta y cinco universidades. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación* 47, 109-134. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i47.06>

Almansa-Martínez A., Fonseca, O., & Castillo-Esparcia, A. (2013). Social Networks and Young People. Comparative Study of Facebook between Colombia and Spain. *Comunicar*, 20(40), 127-135. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>.

Amaya. A., & Cantú, D. (2024). De ecosistemas presenciales a multimodales: un cambio evolutivo en las universidades. *Campus Virtuales*, 13(2), 179-197. <https://doi.org/10.54988/cv.2024.2.1256>

Aurell, J. (2015). La Universidad en la Edad Media. Reflexiones sobre la identidad de sus orígenes y su continuidad histórica. *Revista Empresa y Humanismo*, 18(1), 141-151. <https://cutt.ly/Ve5eX5K>

Berraquero-Rodríguez, D., Baena-González, R., Chavarría-Ortiz, C., & Gallardo-Guerrero, A. M. (2024). Social Media En El Balonmano: Una Revisión Sistemática. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 19(60). <https://doi.org/10.12800/ccd.v19i60.2107>

Berraquero-Rodríguez, D., Gallardo, A. M., Chavarría-Ortiz, C., & Baena-González, R. (2024). Instagram as a communication tool in sports: A case study of handball. *Journal of Digital & Social Media Marketing*, 12(2). <https://doi.org/10.69554/HCPW9766>.

Capriotti, P., Zeler, I., & Oliveira, A. (2021). Assessing dialogic features of corporate pages on Facebook in Latin American companies. *Corporate Communications: An International Journal*, 26(5), 16-30. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-10-2020-0149>

Cardeño-Portela, N., Cardeño-Portela, E. J., & Bonilla-Blanchar, E. (2023). Las TIC y la transformación académica en las universidades. *Región Científica*, 2(2), 202370. <https://doi.org/10.58763/rc202370>

Carrión-Martínez, J., Rosa, A., Fernández-Cerero, J., & Montenegro-Rueda, M. (2020). Information and Communications Technologies (ICTs) in Education for Sustainable Development: A Bibliographic Review. *Sustainability*, 12, 3288. <https://doi.org/10.3390/su12083288>

Cuevas-Molano, E., Sánchez-Cid, M., & Matosas-López, L. (2019). Análisis bibliométrico de estudios sobre la estrategia de contenidos de marca en los medios sociales. *Communication & Society*, 1-25. <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7441>

Digital Group (2018). Estudio digital de universidades privadas en España y Portugal 2018. <https://bit.ly/2sbNJQF>

García, M. (2018). Universidad y medios sociales. Gestión de la comunicación en la en la universidad española. *Revista Prisma Social*, (22), 20-36. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2535>

González-Cadena, M. & Coronado, M. (2018). La tercera misión de las instituciones de educación superior: una lectura desde los teóricos de la globalización y la teoría crítica. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, 3(6). <https://doi.org/10.29057/est.v3i6.2950>

Interactive Advertising Bureau Spain. (2023). Estudio de redes sociales 2023. Edita Elogia. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>

Kaiser-Moro, A., & Sánchez-Mesa, D. (2023). Instagram como herramienta participativa: análisis comparativo de seis museos españoles. *Communication & Society*, 36(2), 49.66. <https://doi.org/10.15581/003.36.2.49-66>

Kierkegaard, S. (2010). Twitter thou doeth?. *Computer Law & Security Review: The International Journal of Technology and Practice*, 26 (6), 577-594. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2010.09.002>.

Lavilla, D., & Sánchez, V. (2023). Empresa informativa y gamificación en la pandemia: Aproximación hacia la interacción del prosumer. *Global Media Journal México*, 20(38), 52-70. <https://doi.org/10.29105/gmjmex20.38-492>.

Ortega-Maldonado, Á., Rendón-López, L. M., & Ortega-Carrillo, J. A. (2017). La profesionalización del community manager: claves para una formación especializada de posgrado. *Revista lasallista de investigación*, 14(1), 217-232. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69551301020.pdf>

Paulin, A. M., & Arceo, F. D. B. (2021). Videos educativos en YouTube: una herramienta promotora de habilidades clínicas en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 22, 277-282. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.03.001>

Pisoni, L. (2024). El desafío de la integración: el papel del derecho al desarrollo en las áreas rurales. *Cuaderno de Ciencias Humanas*, (4), 127-135. revistas.unsta.edu.ar/index.php/CCH/article/view/1024

Ramírez, B., & Guerrero, B. (2024). Responsabilidad social corporativa, criterios ESG y su comunicación en el sector textil español. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-897>

Romero, A., Sellers-Rubio, R., & Cely, A. M. (2024). ¿Conoces a tu Buyer Persona? Identifica a tu cliente para mejorar tu estrategia de Inbound Marketing. *Investigaciones Turísticas*, (27), 53-76. <https://doi.org/10.14198/INTURI.23961>

Saari, M., Haapanen, L., & Hurmelinna-Laukkanen, P. (2022). Social media and international business: views and conceptual framing. *International Marketing Review*, 39(7), 25-45. <https://doi.org/10.1108/IMR-06-2021-0191>

Sánchez-Castillo, V., & Gómez-Cano, C. A. (2024). Escuelas rurales como estrategia para la transferencia de conocimiento. *Revista Perspectivas*, 9(1), 77–89. <https://doi.org/10.22463/25909215.4662>

Simón, J. E. (2014). El uso de las Redes Sociales en el ámbito de la comunicación universitaria andaluza. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 4(8), 139–160. <https://doi.org/10.5783/revrrpp.v4i8.285>

Nuevas perspectivas del suelo rústico en la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía

Julio David Moreno Prieto

Abogado en el Grupo de Derecho Público de Cuatrecasas. Profesor en el Grado de Administración y Dirección de Empresas en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctor en Derecho por la Universidad de Sevilla
ORCID: 0009-0003-9867-0685

Resumen

En el trabajo se exponen algunos aspectos del régimen del suelo rústico incorporados por la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía que merecen especial atención por parte de los operadores jurídicos. Se trata de cuestiones cuyo tratamiento son sumamente relevantes para el régimen jurídico que conforma la nueva clasificación del suelo rústico aplicable en la Comunidad Autónoma de Andalucía y que tienen (y seguirán teniendo) una indudable incidencia en la práctica profesional.

Palabras clave: suelo rústico, mundo rural, LISTA, sostenibilidad y desarrollos urbanísticos.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía (en adelante, “LISTA”) entró en vigor el 23 de diciembre de 2021, derogando la Ley 7/2002, de 17 de diciembre, de Ordenación Urbanística de Andalucía (en adelante, “LOUA”), que había regulado el urbanismo en la Comunidad Autónoma de Andalucía durante los últimos veintiún años, y la Ley 1/1994, de 11 de enero, de Ordenación del Territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía, encargada de la ordenación del territorio en los anteriores veintisiete años.

El Reglamento General de la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía, aprobado por el Decreto 550/2022, de 29 de noviembre (en adelante, “LISTA”) entró en vigor el 22 de diciembre de 2022, y tiene como objetivo proporcionar un desarrollo a la LISTA.

Una de las novedades más relevantes de la LISTA es que sustituye las clasificaciones tradicionales existentes en nuestra Comunidad Autónoma de suelo urbano, urbanizable y no urbanizable por las de suelo urbano y rústico, desapareciendo también las distintas categorías del suelo urbano (consolidado y no consolidado) y urbanizable (no sectorizado, sectorizado y ordenado).

La nueva Ley descansa sobre el «principio de sostenibilidad social, medioambiental y económica» que propugna un nuevo modelo territorial y urbanístico para Andalucía. La LISTA deja atrás el modelo anterior de crecimiento excesivo de los municipios, apostando por la “ciudad compacta y densificada, estableciendo como criterio de crecimiento la colindancia con el suelo urbano y primando las actuaciones de dotación o la reforma y renovación urbana” (NARVÁEZ BAENA, 2022). La LISTA muestra una preocupación por la sostenibilidad del medio rural, la despoblación, la mejora de la calidad de vida y la necesidad de frenar la expansión de los municipios, lo que se traslada a la propia regulación del suelo rústico (GONZÁLEZ BUSTOS, 2022).

Tan es así que la LISTA incorpora en su propia denominación el término «sostenibilidad» (lo que supone una declaración de intenciones) y, además, es una norma que la doctrina más autorizada ha incluido entre las leyes urbanísticas de «tercera generación», al haber superado el “tradicional urbanismo desarrollista y expansivo, por un urbanismo sostenible, cuyas señas de identidad, como ya he señalado, son la contención y medida, al cual suma la reforma interior de las poblaciones, que, como igualmente he apuntado, resulta plenamente compatible con aquél” (GARCÍA-MORENO RODRÍGUEZ, 2022).

No es objeto de este trabajo analizar las principales novedades de la LISTA, ni realizar un estudio pormenorizado de los principios fundamentales sobre los que se asienta esta norma fundamental para la Comunidad Autónoma de Andalucía, sino agrupar en un mismo

estudio las principales cuestiones de la regulación que inciden sobre el mundo rural⁴.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES APLICABLES AL MUNDO RURAL

2.1. Suelos rústicos especialmente protegidos y preservados

La LISTA establece dos clases de suelo: suelo urbano y suelo rústico (art. 12). Este último se define por exclusión del suelo urbano (art. 14). Se trata, en resumen, de terrenos que no han sido transformados urbanísticamente y que se encuentran en una situación básica de suelo rural.

El suelo rústico se divide en distintas categorías: suelo rústico especialmente protegido por legislación sectorial, suelo rústico preservado por la existencia acreditada de procesos naturales o actividades antrópicas susceptibles de generar riesgos, suelo rústico preservado por la ordenación territorial o urbanística y, por último, el suelo rústico común. También integra el suelo rústico el hábitat rural diseminado existente.

Los terrenos quedan incluidos en el suelo especialmente protegido cuando se han aprobado los correspondientes actos o disposiciones que los identifiquen y delimiten y, a su vez, la normativa sectorial de aplicación demande, para su integridad y efectividad, su clasificación como suelo rústico. Se trata de terrenos integrantes de los dominios públicos, de protección del medio ambiente, de la naturaleza o del patrimonio histórico, u otros análogos.

La LISTA crea una nueva categoría de suelo rústico: el suelo preservado. Esta condición es reversible cuando “se pierdan las condiciones o valores que hicieron necesaria su preservación, bien por la desaparición de los riesgos que suponen o bien por haber sido decidido así por la legislación territorial o urbanística en virtud de sus valores, previa la aprobación de un nuevo instrumento de planeamiento territorial o urbanístico que así lo establezca” (ZAMORANO WISNES, 2022).

⁴ Sobre las novedades de la LISTA, puede verse a MARTÍN VALDIVIA, 2022; JORDANO FRAGA, 2022; PAREJO ALFONSO, 2022 y HERNÁNDEZ JIMÉNEZ, 2022.

Antes, la derogada LOUA incluía en la categoría de suelo no urbanizable de especial protección los suelos que presentaban riesgos ciertos de erosión, desprendimientos, corrimientos, inundaciones u otros riesgos naturales cuando tales riesgos quedaban acreditados en el planeamiento (art. 46); es decir, los suelos que ahora se preservan. Esto implicaba que estos terrenos se beneficiaban del régimen jurídico de los suelos especialmente protegidos y, particularmente, de la imprescriptibilidad de la potestad de protección de la legalidad urbanística, de suerte que cualquier actuación clandestina o ilegal siempre podía ser objeto de persecución por parte de las Administraciones competentes (art. 185).

La imprescriptibilidad suponía para el sujeto que había cometido una ilegalidad urbanística su tranquilidad *ad perpetuam*. Ahora, con la LISTA, el régimen de imprescriptibilidad se flexibiliza, de forma que muchas de las ilegalidades que se cometieron en el pasado quedarán convalidadas (art. 153). Como regla general las actuaciones cometidas sobre suelos especialmente protegidos y preservados prescriben a los seis años. Únicamente se exceptúa de la regla anterior “a) Las realizadas sobre dominio público y servidumbres de protección. b) Las realizadas en suelo rústico preservado con riesgos ciertos de desprendimientos, corrimientos, inundaciones o similares o que los generen o incrementen, mientras subsistan dichos riesgos conforme al artículo 14.1 b). c) Las realizadas en suelo rústico en zona de influencia del litoral. d) Las que afecten a bienes inmuebles inscritos individualmente en el Catálogo General del Patrimonio Histórico de Andalucía. e) Las que afecten a zonas verdes y espacios libres. f) Las parcelaciones urbanísticas en suelo rústico, salvo las que afecten a parcelas sobre las que existan edificaciones para las que haya transcurrido la limitación temporal del apartado 1 de este artículo”.

Explica el Profesor MARTÍN VALDIVIA que la apuesta del Legislador con la LOUA “era muy decidida en favor de la protección ambiental, en la medida en que dejaba abierta la posibilidad de restitución a cualquier edificación levantada en cualquiera de los suelos especialmente protegidos por la normativa sectorial, por su propia naturaleza, incluso si la protección la dispensaba el planeamiento municipal”. Esa imprescriptibilidad le ha parecido al actual Legislador “un exceso de celo atentatorio contra la seguridad jurídica de situaciones de hecho creadas de consuno entre la alegal actividad de su promotor y la pasividad mantenida en el tiempo de la

Administración competente, generando así un escenario ciertamente complicado". Y ello debido a que se daba la paradoja de que los responsables políticos actuales tenía que dar respuestas y "aplicar medidas de restitución a situaciones generadas hace lustros o décadas sin que los responsables políticos [de entonces] hubieran actuado en su momento" (MARTÍN VALDIVIA, 2022).

La prescripción conecta directamente con otro tema controvertido como es la regularización de aquellas edificaciones irregulares en suelo rústico sobre las que ya no es posible ejercitar la potestad de restablecimiento de la legalidad urbanística.

En este tipo de edificaciones preocupan a las Administraciones Públicas, pues generan problemas de salubridad (p.ej. inexistencia o precariedad de los sistemas de abastecimiento de agua potable y de saneamiento y depuración de aguas residuales), medioambientales (p.ej. creciente contaminación en los acuíferos), de seguridad (p.ej. enganches ilegales de electricidad), urbanísticos (p.ej. condiciona el crecimiento de las ciudades), impactos territoriales, ambientales y paisajísticos (p.ej. deterioro visual), inseguridad jurídica (p.ej. compraventa), etc.

Diremos, muy rápidamente, en tanto que excede del objeto de estas líneas, que la problemática de las edificaciones irregulares se afronta en la LISTA por dos vías ya contempladas con anterioridad: la regularización individual, a través del régimen del Asimilado a Fuera de Ordenación (AFO), y la regularización colectiva, mediante los planes Especiales de adecuación ambiental y territorial o la incorporación de estas edificaciones al planeamiento urbanístico.

2.2. La limitación a los nuevos desarrollos urbanísticos en el suelo rústico

Una de las innovaciones más importantes de la LISTA es precisamente el carácter restrictivo de nuevos desarrollos sobre suelo rural común. Esta categoría del suelo es la que la norma reserva para permitir su paso a suelo urbano, perdiendo su carácter rural. El resto de las categorías no pueden ser objeto de transformación urbanística, por tener algún régimen de protección que lo impide.

Para poder desarrollar suelos rústicos es necesario que primero estén delimitados. Los criterios y directrices para elaborar propuestas

de delimitación o las delimitaciones de actuaciones de transformación se tienen que prever en los instrumentos generales de ordenación urbanística. Si no se encuentran previstos, la LISTA contempla un trámite administrativo específico para delimitar propuestas de actuaciones de transformación urbanística (art. 25) y somete la propuesta de delimitación a informe preceptivo de la Consejería competente en materia de Ordenación del Territorio y Urbanismo, que debe velar por el cumplimiento de la legislación y la sostenibilidad de los desarrollos urbanísticos (arts. 25.5.c LISTA y 45.1.c del RLISTA).

La ordenación de las actuaciones de transformación urbanística se realiza por los correspondientes instrumentos de ordenación urbanística detallada (Plan de Ordenación Urbana, Plan Parcial de Ordenación, Plan de Reforma Interior o Estudio de Ordenación) y, en su caso, por el Plan de Ordenación Intermunicipal y el Plan Básico de Ordenación Municipal (art. 25).

La LISTA deja claro que solo se puede transformar urbanísticamente el suelo rústico común que (i) sea colindante con el suelo urbano (salvo algunas excepciones), (ii) resuelte necesario “para atender y garantizar las necesidades de crecimiento urbano, de la actividad económica o para completar la estructura urbanística” y (iii) cuya necesidad de transformación quede justificada “por su interés público o social, en función del análisis de parámetros objetivos de crecimiento y demanda o por la imposibilidad de atender a esas necesidades con el suelo urbano disponible” (art. 31); es decir, los desarrollos urbanísticos tienen que ser dimensionados, sostenibles, racionales, eficientes y necesarios (CABRAL GONZÁLEZ-SICILIA, 2023).

Ahora bien, el Legislador ha condicionado los nuevos desarrollos urbanísticos del suelo rústico a la aprobación de los nuevos instrumentos generales de ordenación urbanística contemplados en la LISTA, los cuales cambian el esquema tradicional de planeamiento recogido en la LOUA. La razón no solo es presionar a los Ayuntamientos para que inicien el proceso de adaptación a la LISTA, sino también integrar en el propio planeamiento los principios rectores de esta norma, entre ellos el «principio de sostenibilidad social, medioambiental y económica».

Así, el apartado 3º de la disposición transitoria segunda de la LISTA señala que “las modificaciones de los instrumentos de

planeamiento deberán ajustarse a los contenidos, disposiciones y procedimientos de esta Ley, no pudiendo delimitar actuaciones de transformaciones urbanísticas en suelo no urbanizable hasta que se proceda a su sustitución conforme a lo previsto en el párrafo anterior. [...]”. Por su parte, el apartado 2º de esa disposición añade que “desde la entrada en vigor de la Ley, no será posible iniciar la revisión de los Planes Generales de Ordenación Urbanística, de las Normas Subsidiarias Municipales o de los Proyectos de Delimitación de Suelo Urbano, debiendo procederse a su sustitución por los instrumentos que en esta Ley se establecen”.

Conforme a la literalidad de esta disposición transitoria, no cabe instar una actuación de nueva urbanización en suelo rústico con carácter previo a la sustitución del instrumento de planeamiento vigente por los correspondientes previstos en la LISTA.

2.3. Los usos y actuaciones ordinarias y extraordinarias del suelo rústico

Para todo suelo rústico, la LISTA permite, además de las actuaciones de transformación urbanística de nueva urbanización que acabamos de examinar, usos y actuaciones ordinarias y extraordinarias, que se regulan en los artículos 21 y 22.

La diferencia entre ellas es bien sencilla: los usos y actuaciones ordinarias son los propios y consustanciales del suelo rústico y los extraordinarios los restantes, por eso las primeras solo precisan para ser legitimadas de la correspondiente licencia municipal, y las extraordinarias necesitan con carácter previo a la licencia una autorización administrativa que cualifique los terrenos. Expresado en otros términos, el suelo rústico debe destinarse a los usos y actuaciones propios de este suelo y solo, de manera excepcional, a usos y actuaciones extraordinarias.

Los usos ordinarios del suelo rústico son, según el artículo 21, los “agrícolas, ganaderos, forestales, cinegéticos, mineros y cualquier otro vinculado a la utilización racional de los recursos naturales que no supongan la transformación de su naturaleza rústica, en los términos que se establezcan reglamentariamente. También son usos ordinarios del suelo rústico los vinculados al aprovechamiento hidráulico, a las energías renovables, los destinados al fomento de proyectos de

compensación y de autocompensación de emisiones, actividades mineras, a las telecomunicaciones y, en general, a la ejecución de infraestructuras, instalaciones y servicios técnicos que necesariamente deban discurrir o localizarse en esta clase de suelo". En cambio, los usos extraordinarios son los restantes, para los que el artículo 22 exige un interés "público o social que contribuyan a la ordenación y el desarrollo del medio rural, o que hayan de emplazarse en esta clase de suelo por resultar incompatible su localización en suelo urbano".

De otro lado, las actuaciones son propiamente las obras, construcciones, edificaciones, y restantes instalaciones que dan soporte o permiten los usos ordinarios o extraordinarios del suelo rústico. La Administración permitirá dichas actuaciones siempre que no estén expresamente prohibidas por la legislación o por la ordenación territorial y urbanística y respeten el régimen de protección aplicable.

Debe advertirse que la Sentencia del Tribunal Constitucional núm. 25/2024, de 13 de febrero (BOE núm. 72, de 22 de marzo y ECLI:ES:TC:2024:25) declaró nulo parte del artículo 22.2 de la LISTA y la necesidad de reinterpretar el artículo 21.1 de la LISTA en el sentido que se indica en su fundamentación jurídica⁵.

2.4. La apuesta por la implantación de instalaciones de energía renovable en suelo rústico

La Comunidad Autónoma de Andalucía ocupa una posición de liderazgo en España en la expansión de las energías renovables, que le ha permitido conformar "todo un régimen jurídico de apoyo a las energías renovables que se ha concretado con la aprobación de un legislación específica aplicable a este sector, la Ley 2/2007, de 27 de marzo, de Fomento de Energías Renovables y Ahorro Energético de Andalucía, en la conexión de las políticas climáticas con las energéticas a través de la Ley 8/2018, de 8 de octubre, de medidas frente al cambio climático y para la transición hacia un nuevo modelo energético en Andalucía y con la mejora de la regulación para favorecer la autorización de los proyectos de energías renovables con el Decreto-ley 2/2018, de 26 de junio, de simplificación de normas en materia de

⁵ Sobre este pronunciamiento, puede verse a PAREJO ALFONSO, 2024.

energía y fomento de las energías renovables en Andalucía y también su implantación física mediante su muy reciente Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía" (GALÁN VIOQUE, 2021).

Junto con las dificultades en el acceso y conexión de las instalaciones de generación de energía renovable a las redes eléctricas, su encaje territorial y urbanístico supone otro de sus principales obstáculos que la LISTA decidió atajar en su artículo 21, incluyendo a las actuaciones de energías renovables como un uso ordinario; esto es, propio y consustancial del suelo rústico.

No obstante, debe tenerse en consideración la ya mencionada Sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 2024, que declaró que el inciso de «a las energías renovables» del artículo 21.1 de la LISTA es constitucional, siempre que se interprete de conformidad con lo dispuesto en dicha Sentencia. En síntesis, el Tribunal reconoce que no hay objeción a que en el suelo rústico común se considere la generación de energía renovable como uso ordinario en tanto no se ponga en riesgo el objetivo último de preservar los valores del suelo rústico. En cambio, en las restantes categorías del suelo rústico, este debe acogerse al régimen de actuaciones extraordinarias del artículo 22 de la LISTA, así como al resto de condiciones impuestas por la legislación correspondiente.

Según dispone el artículo 21.3 de la LISTA (y matiza la citada Sentencia), la implantación de usos ordinarios en suelo rústico común tan solo requerirá de licencia urbanística, sin perjuicio del resto de autorizaciones que exija la legislación sectorial. En cambio, cuando afecte a suelo rústico preservado o especialmente protegido, esta se considera de carácter extraordinario. La conclusión anterior implica que, con carácter previo a la licencia de obras, requiera, para ser legitimadas, de una autorización previa.

En línea con lo anterior, es importante destacar que el artículo 19 de la LISTA dispone que "el contenido urbanístico de la propiedad en suelo rústico comprende los derechos de disposición, uso, disfrute y explotación de los terrenos, lo que incluye los actos precisos para el desarrollo de los usos ordinarios que, de conformidad con lo dispuesto en esta Ley, no se encuentren prohibidos por la ordenación territorial y urbanística, quedando sujetos a las limitaciones y

requisitos impuestos por la legislación y planificación aplicables por razón de la materia”.

Lo anterior viene a significar que el uso del suelo rústico para la actividad de generación de energías a partir de fuentes renovables forma parte del contenido del derecho de propiedad del titular de suelo rústico. De forma que la licencia urbanística que se exige es un acto reglado meramente declarativo y no constitutivo, pues no otorga un nuevo derecho, sino que declara un derecho preexistente, ya reconocido por la propia LISTA.

Otra conclusión importante que se extrae del artículo 19.1 de la LISTA es que el ejercicio de este derecho está habilitado en tanto que “no se encuentre(n) prohibido(s) por la ordenación territorial y urbanística”, quedando sujeto a las limitaciones y requisitos impuestos. La LISTA reconoce así una suerte de principio general de libertad para el ejercicio de actividades en suelo rústico (extensible tanto a las actuaciones ordinarias como extraordinarias en esta clase de suelo), por el que cualquier limitación o prohibición al ejercicio de tales actividades debe encontrarse prevista en la legislación especial, o en la ordenación territorial o urbanística.

2.5. Las actuaciones de interés autonómico sobre suelo rústico

La LISTA regula en los artículos 50 y 51 las denominadas actuaciones de interés autonómico, que son la Declaración de Interés Autonómico (en adelante, “DIA”) y el Proyecto de Actuación Autonómico (en adelante, “PAA”), que funciona en determinados casos como complemento de la DIA, especialmente cuando se implanten usos productivos, dotacionales o cualesquier otro que precise desarrollo urbanístico.

La DIA permite al Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía declarar de interés autonómico (i) actuaciones de carácter público contempladas en planes de ordenación del territorio y en planes con incidencia territorial; (ii) actividades de intervención singular de carácter público relativas a los ámbitos sectoriales con incidencia supralocal; e (iii) inversiones empresariales declaradas de interés estratégico para Andalucía.

Con la denominación de DIA se hace referencia a iniciativas, obras o proyectos que cuentan con una especial relevancia por su magnitud,

su proyección para el desarrollo económico, social y territorial o su importancia para la estructura territorial de Andalucía. Se trata, en definitiva, de una técnica de intervención directa de la Comunidad Autónoma sobre el suelo de uno o varios municipios, que tiene carácter excepcional y singular, pues permite funcionar al margen de los instrumentos territoriales y urbanísticos (VERA JURADO, 2024).

Lo relevante es que la DIA permite a la Comunidad Autónoma desarrollar suelos rústicos de uno o varios términos municipales que no estén delimitados al margen de los procedimientos habituales de la LISTA, y siempre que se acredite la relevancia de la actuación, incluso con carácter previo a que se aprueben los nuevos instrumentos generales de planeamiento de la LISTA.

El procedimiento regulado para la aprobación de la DIA está diseñado como si la iniciativa pública partiera de la Junta de Andalucía, pero no de otra Administración Pública. Sin perjuicio de que en estas líneas se aboga por una interpretación amplia y flexible, lo cierto es que cualquier Administración distinta de la autonómica que quiera hacer uso de este procedimiento deberá presentar, al menos en el plano formal, una proposición a la Consejería competente por razón de la actuación, para que esta la asuma como propia y la presente ante la Consejería de ordenación del territorio, apelando a fórmulas de cooperación y colaboración interadministrativas.

Compete al Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprobar la DIA, previa propuesta de la Consejería de ordenación del territorio. El acuerdo de DIA determinará su alcance y las condiciones para su desarrollo, pudiendo adoptar cuantas medidas se precisen. La DIA también tiene unos efectos, entre los que destaca la capacidad para modificar las determinaciones de los planes de ordenación del territorio de ámbito subregional y del planeamiento urbanístico.

Por otro lado, y solo en aquellos casos en los que resulte preciso, el PAA debe ordenar el ámbito a modo de instrumento de detalle, y justificar la concreta ubicación y delimitación de la actuación, su incidencia territorial y ambiental, y su grado de integración, así como asegurar el adecuado desarrollo de las obras e instalaciones, conteniendo todas las determinaciones de ordenación y gestión que se precisen para hacerlas efectivas. La tramitación y aprobación del PAA corresponde Consejería de ordenación del territorio, al igual que

la aprobación de todos los instrumentos y documentos que se precisen con posterioridad para el desarrollo y completa ejecución del PAA, incluidos los proyectos de urbanización que procedieran.

Por último, hemos de recordar que la Junta de Andalucía cuenta con la Unidad Aceleradora de Proyectos, que depende de la Dirección General de Administración Periférica y Simplificación Administrativa de la Consejería de la Presidencia, Interior, Diálogo Social y Simplificación Administrativa. Se trata de un mecanismo que permite agilizar proyectos declarados de interés estratégico para la Comunidad Autónoma de Andalucía, impulsando y agilizando todos los procedimientos que sean necesarios para hacer efectiva una tramitación preferente y urgente.

2.6. Las viviendas unifamiliares aisladas y la prohibición de crear nuevos asentamientos en suelo rústico

La LOUA prohibía los usos residenciales desvinculados de la explotación agropecuaria. Como explica el Profesor SÁNCHEZ SÁEZ con su acostumbrada brillantez, esta prohibición se tradujo en un incremento de la clandestinidad en la construcción de viviendas sobre suelo rústico, con el consiguiente daño a los recursos naturales y al paisaje. Además, esta situación parecía no tener solución, pues los municipios obtenían importantes beneficios económicos como consecuencia de las elevadas sanciones que imponían a los propietarios incumplidores y, al mismo tiempo, los Alcaldes nunca acababan de ordenar el derribo por el coste electoral que podría suponer la ejecución de estas órdenes, de forma que al final y, por las mismas razones económicas y electorales, estas viviendas o urbanizaciones acababan siendo legalizadas (SÁNCHEZ SÁEZ, 2023).

La LISTA mantiene la posibilidad de desarrollar el uso residencial en suelo rústico para viviendas unifamiliares vinculadas a la explotación agrícola y, como novedad, excepcionalmente permite las viviendas unifamiliares no vinculadas.

Explica el Profesor que con esta regulación la LISTA parece estar pensando en dos tipos de personas: los “lugareños” y los “urbitas”, los primeros, quienes abandonan el casco urbano los fines de semanas y en periodos vacacionales para volver a la naturaleza, y los segundos que dejan las grandes ciudades en vacaciones para habitar en la playa o la montaña (SÁNCHEZ SÁEZ, 2023). Lo cierto es que nos encontramos

ante un nuevo modelo habitacional que da cobertura a la extensión del turismo hacia el mundo rural, y que obedece a un claro aumento de la demanda (CANTO LÓPEZ, 2007).

La construcción de viviendas unifamiliares, vinculadas o no, queda condicionada al cumplimiento de unos estándares de parcela mínima y de garantías de no inducción a la formación de núcleos de población. Además, la ejecución de viviendas no vinculadas precisa del cumplimiento de los requisitos del artículo 31 del RLISTA. En este caso, y a diferencia de las viviendas vinculadas, el procedimiento de autorización es similar al explicado anteriormente respecto a las actuaciones extraordinarias en suelo rústico. La prestación compensatoria, en caso de viviendas unifamiliares no vinculadas, ascenderá al 15% del Presupuesto de Ejecución Material.

La LISTA no prevé un procedimiento para la creación de nuevos asentamientos de uso residencial en suelo rústico, como ocurre por ejemplo en la Comunidad Autónoma de Extremadura mediante el artículo 71 de la Ley 11/2018, de 21 de diciembre, de ordenación territorial y urbanística sostenible de Extremadura. Desde el año 2022 se permite en aquella Comunidad incluso que la iniciativa privada pueda modificar los planes territoriales existentes para la promoción y el desarrollo de nuevos asentamientos en suelo rústico siempre que contribuyan al fomento del desarrollo rural o a la economía verde y circular; regulación que podría valorarse para su importación a Andalucía.

3. CONCLUSIONES

La LISTA ha incorporado numerosas novedades en la regulación del suelo rústico, algunas de ellas de suma importancia como hemos expuesto en las presentes líneas.

Con la nueva regulación se afronta el reto de trasladar a la regulación del suelo rústico el principio de sostenibilidad social, ambiental y económica, las medidas de lucha contra el cambio climático, el impulso de la transición energética mediante el fomento de las energías renovables y la lucha contra el envejecimiento y la despoblación.

La regulación del suelo rústico cobra un papel protagonista en la LISTA no solo de cara a solventar los problemas originados por la

normativa anterior que estaban poniendo en riesgo el mundo rural, sino con vistas a situaciones presentes y, sobre todo, futuras.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL GONÁLEZ-SICILIA, A. (2023). Capítulo III Actuaciones de transformación urbanística en suelo rústico. En GUTIÉRREZ COLOMINA, V. y CABRAL GONZÁLEZ-SICILIA, A. (Dir.). *Comentarios a la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía*. Ed. Aranzadi.

CANTO LÓPEZ, M. T. (2007). *La vivienda familiar en el suelo no urbanizable*. Ed. Iustel.

GALÁN VIOQUE, R. (2021). El reto de las energías renovables en Andalucía ¿es posible un marco jurídico propio?. En GUICHOT REINA, E. (Dir.). *Retos jurídicos actuales de la administración andaluza: I Jornadas del Instituto Clavero Arévalo en homenaje al Profesor Manuel Clavero Arévalo. Sevilla, 23 y 24 de septiembre de 2021*. Ed. Instituto Andaluz de Administración Pública, 353-377.

GARCÍA-MORENO RODRÍGUEZ, F. (2022). Leyes urbanísticas autonómicas de tercera generación: el caso paradigmático de la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía. *Revista de Derecho Urbanístico y Medio Ambiente*, 356, 97-173.

GONZÁLEZ BUSTOS, M^a. A. (2022). Desarrollo sostenible del territorio y mundo rural. La incidencia de la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio en Andalucía. *Revista Andaluza de Administración Pública*, 114, 125-155.

HERNÁNDEZ JIMÉNEZ, H. M. (2022). Lo más inmediato que debe saberse de la LISTA. *El consultor de los Ayuntamientos*, 3.

JORDANO FRAGA, J. (2022). Política normativa ambiental de Andalucía 2021: sustitución de la LOUA y la LOTA por la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía (LISTA). En GARCÍA ÁLVAREZ, G., JORDANO FRAGA, J., LOZANO CUTANDA, B. y NOGUEIA LÓPEZ, A. (Coords.). *Observatorio de Políticas Ambientales 2022*. Ed. Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas y Centro Internacional de Estudios de Derecho Ambiental, 936-962.

MARTÍN VALDIVIA, S. (2022). El nuevo modelo de urbanismo andaluz. Reflexiones sobre la Ley 7/2021 de impulso para la sostenibilidad del territorio en Andalucía. *Revista Aranzadi de Urbanismo y Edificación*, 48.

MARTÍN VALDIVIA, S. (2022). La Ley 7/2021 de impulso para la sostenibilidad del territorio en Andalucía: nuevas pautas en el urbanismo andaluz. *Revista Andaluza de Administración Pública*, 114, 67-124.

NARVÁEZ BAENA, I. (2022). ¿Es la Ley de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía realmente sostenible?. *Revista Andaluza de Administración Pública*, 114. 157-225.

PAREJO ALFONSO, L. (2022). La reconsideración de la mirada territorial-urbanística sobre el mundo rural y la reciente ley andaluza de impulso para la sostenibilidad del territorio. *Práctica Urbanística*, 179.

PAREJO ALFONSO, L. (2024). La Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la Ley andaluza de impulso para la sostenibilidad del territorio. *Práctica Urbanística*, 189.

SÁNCHEZ SÁEZ, A. J. (2023). La autorización de viviendas unifamiliares aisladas en suelo rústico en la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de Impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía. *Revista Andaluza de Administración Pública*, 115, 101-151.

VERA JURADO, D. J. (2024). Sección 2 De las actuaciones de interés autonómico. En GUTIERREZ COLOMINA, V. y CABRAL GONZÁLEZ-SICILIA, A. (Dir.). *Comentarios a la Ley 7/2021, de 1 de diciembre, de impulso para la sostenibilidad del territorio de Andalucía*. Ed. Aranzadi.

ZAMORANO WISNES, J. (2022). La Ley de Impulso para la Sostenibilidad del Territorio de Andalucía. Las clases de suelo y las actuaciones de transformación urbanística. *Revista Andaluza de Administración Pública*, 112, 19-51.

La aportación de la Empresa Familiar a la consecución de los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) a través del análisis de la Riqueza Socioemocional (SEW).

María Eugenia Reyes García

Profesora en el Grado de Finanzas y Contabilidad y Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctora en Administración de Empresas por la Universidad de Sevilla ORCID: 0000-0003-2941-973X

Benjamín Sánchez López

Profesor en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Escuela Universitaria de Osuna. Doctorando Universidad de Córdoba.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4849-2721>

Resumen

Desde el año 2015, cuando las Naciones Unidas presentaron la Agenda 2030, el progreso sostenible a nivel mundial ha sido guiado por los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales reemplazaron a los antiguos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Estos objetivos buscan generar un cambio significativo en los ámbitos económico, social y ambiental, lo que requiere la colaboración activa de todos los sectores de la sociedad, destacando especialmente el

En este marco, las empresas familiares, que representan aproximadamente el 90% del total de las empresas en España, sobresalen por preservar valores como el respeto, la integridad, la reputación, el compromiso y la responsabilidad social, los cuales forman parte de su riqueza.

Asimismo, estas empresas tienen la capacidad de integrar los ODS en sus planos estratégicos, contribuyendo de este modo al cumplimiento de las metas establecidas para 2030. En este capítulo se examinará de qué manera las empresas familiares están colaborando actualmente

con los ODS y cómo podrían incrementar su aportación en los próximos años.

Palabras clave: Empresa familiar, Riqueza socioemocional, Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, Agenda 2030.

1. INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de involucrar a países, organizaciones e individuos en la búsqueda global de la sostenibilidad, en la Cumbre sobre Desarrollo Sostenible de 2015 se establecieron los ODS, dentro de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015).

Para alcanzar dicho objetivo, es esencial la colaboración tanto del sector público como del privado, así como de la sociedad civil.

En este contexto, las empresas juegan un papel fundamental, ya que tienen la capacidad de generar empleo, innovación y bienestar. Uno de los tipos de empresa que tiene un impacto específico y positivo en nuestro país, es la empresa familiar.

Las empresas familiares comparten características que les permiten ser agentes clave en la implementación de los ODS. Su enfoque a largo plazo, la fuerte implicación de los miembros en la gestión y su sentido de responsabilidad social y comunitaria pueden contribuir significativamente al logro de estos objetivos.

En la misma línea, la combinación de la riqueza socioemocional (SEW), característica de este tipo de entidades junto con responsabilidad social corporativa, fortalece la confianza de los stakeholders y fomenta alianzas estratégicas, esenciales para abordar desafíos globales como la pobreza, la educación inclusiva y la acción climática, logrando así un desarrollo más equitativo y sostenible.

Este capítulo explora cómo las tres empresas familiares españolas más importantes están alineando sus estrategias empresariales con los ODS.

2. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se definieron como un acuerdo internacional con el propósito de eliminar la pobreza, proteger el entorno natural y garantizar que, para el año 2030, todas las personas puedan disfrutar de una vida en paz y próspera, son los siguientes:

1. Fin de la pobreza.
2. Hambre cero.
3. Salud y bienestar.
4. Educación de calidad.
5. Igualdad de género..
6. Agua limpia y saneamiento.
7. Energía asequible y no contaminante.
8. Trabajo decente y crecimiento económico.
9. Industria, innovación e infraestructura.
10. Reducción de las desigualdades.
11. Ciudades y comunidades sostenibles.
12. Producción y consumo responsables.
13. Acción por el clima.
14. Vida submarina.
15. Vida de ecosistemas terrestres.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas.
17. Alianzas para lograr los objetivos.

3.- LA EMPRESA FAMILIAR.

La definición de empresa familiar ha sido objeto de debate debido a su complejidad y variedad de interpretaciones.

Shanker y Astrachan (1996) clasificaron las empresas familiares en tres categorías: la primera de ellas, es la que consideran como definición amplia, y en este caso se considera empresa familiar aquella que mantiene un control estratégico mantenido en el tiempo. En segundo lugar, en la definición intermedia se incluyen aquellas en las que la familia participa en la gestión, aunque no en la toma de decisiones clave. Finalmente, y atendiendo a una definición estricta consideran que una empresa tiene el carácter familiar si la propiedad, la gestión y control está en manos de la familia durante varias generaciones.

Por su parte, Cuesta (2000) agregó dos requisitos para que se considere a una empresa familiar. Por un lado hay un requisito objetivo que hace referencia a la concentración de la propiedad en una persona o familia, y por otro lado un requisito subjetivo que considera la voluntad de preservar el estatus familia-empresa y su continuidad intergeneracional.

Otros investigadores, como Gallo y Sveen (1991), destacaron tres factores: propiedad mayoritaria, participación laboral familiar y continuidad. Asimismo, estudios de Saa-Pérez et al. (2000) enfatizan el control familiar, el compromiso en el negocio y los deseos de transmisión generacional.

En un esfuerzo por consolidar criterios, Chua et al. (1999) concluyeron que las definiciones coinciden en los aspectos de propiedad y dirección, aunque divergen en las formas específicas de control.

La asociación European Group of Owner Managed Businesses (GEOF) y el Instituto de la Empresa Familiar (IEF) proponen los siguientes criterios para conceptualizar el concepto de empresa familiar, y que se encuentran alineados con los considerados por Casillas et al. (2014):

- La mayoría de acciones con derecho a voto está en manos de la familia fundadora o sus descendientes.
- Hay una participación directa o indirecta en la gestión.
- Se da una presencia de al menos un representante familiar en la administración.
- En caso empresas cotizadas, la familia debe poseer al menos el 25% de los derechos de voto.

Esta definición integradora no solo facilita un consenso académico, sino que también permite que las investigaciones sean comparables a nivel internacional. Además, subraya la importancia del rol de la familia en la estructura y el funcionamiento de la empresa.

3.1. La perspectiva de la riqueza socioemocional (SEW).

La riqueza socioemocional (SEW) ha emergido como un concepto central en el estudio de las empresas familiares, destacando el valor no económico que los propietarios de estas organizaciones obtienen

a través de su negocio. Este término, creado por Gómez-Mejía, et al. (2007), engloba aspectos como las emociones, el capital social y el altruismo que afectan la gestión empresarial, especialmente cuando las familias buscan preservar la SEW en sus negocios. Esta preservación influye en los procesos de gestión, las decisiones estratégicas, la gobernanza, las relaciones con las partes interesadas y los proyectos comerciales, diferenciando así a las empresas familiares de otras formas organizativas (Gómez-Mejía, et al., 2011).

La conceptualización de la SEW se ha desarrollado a través de cinco dimensiones principales, identificadas por Berrone et al., (2012) bajo el acrónimo FIBRA: control e influencia familiar, identificación de los miembros de la familia con la empresa, vínculos sociales vinculantes, apego emocional y renovación de los vínculos familiares a través de la sucesión dinástica. Cada una de estas dimensiones aporta una perspectiva única sobre cómo las familias influyen en sus empresas y cómo estas relaciones afectan el desempeño organizacional. Por ejemplo, el control e influencia familiar puede derivar de una fuerte posición de propiedad o de un control informal basado en el carisma. Por su parte, la identificación con la empresa afecta tanto la cultura interna como la percepción externa, mientras que los vínculos sociales fortalecen las relaciones con actores externos como proveedores y comunidades. Además, el apego emocional introduce factores como el altruismo y la determinación en las decisiones tomadas, y la renovación dinástica asegura la continuidad del negocio dentro de la familia.

Una de las principales características de la SEW es su capacidad para moldear las decisiones estratégicas de las empresas familiares. Este enfoque permite que las decisiones no estén exclusivamente orientadas a maximizar beneficios económicos, sino también a preservar valores y tradiciones familiares. Este balance entre lo económico y lo emocional diferencia a las empresas familiares y puede influir en la sostenibilidad a largo plazo. Sin embargo, también puede limitar la adaptabilidad de la empresa frente a cambios en el mercado o la tecnología, generando tensiones entre las generaciones más jóvenes y las más antiguas. Además, la importancia atribuida a la SEW puede generar conflictos internos cuando no hay una coincidencia en los objetivos entre los diferentes miembros familiares, especialmente entre aquellos involucrados directamente en la gestión y aquellos que no lo están pero tienen participación en la propiedad.

Es importante señalar que la SEW no solo afecta a las empresas familiares, sino también a sus partes interesadas y al entorno en el que operan. A partir del modelo de la riqueza socioemocional (SEW), las empresas familiares muestran un mayor enfoque en la promoción de una estrategia socialmente responsable con el fin de preservar sus dotaciones socioemocionales y evitar cualquier pérdida de reputación e imagen causada por estrategias no responsables. Esto implica que las empresas familiares están más enfocadas en el desempeño social y ambiental como un medio para apoyar su supervivencia en entornos hostiles.

3.2. Riqueza socioemocional (SEW) y responsabilidad social corporativa (RSC).

Una de las razones que apoyan la participación de actividades de RSC en las empresas familiares está respaldada por el enfoque SEW (Berrone et al., (2012); Gómez-Mejía, et al., (2000)). Tal y como hemos dicho anteriormente, la teoría SEW es una extensión del modelo de agencia conductual o BAM (Wiseman y Gómez-Mejía, 1998), donde los principales tomadores de decisiones clave, son el punto de referencia para las decisiones de la empresa con el fin de preservar la dotación al interior de la misma. Gómez-Mejía et al. (2007) lo aplicaron al caso especial de los agentes o directores familiares y afirmaron que la preservación de la dotación socioemocional es el principal punto de referencia para comprender la toma de decisiones estratégicas familiares y abordar la singularidad de las empresas familiares. De hecho, también afirman que cuando la familia está dispuesta a tomar una decisión, generalmente lo hace por el riesgo que asume para preservar la dotación (Berrone et al. 2010), aunque algunas teorías (por ejemplo, la teoría de la agencia o la teoría de la administración) han contribuido a explicar el comportamiento de las empresas familiares, la teoría SEW representa el principal punto de referencia para comprender la toma de decisiones estratégicas familiares y abordar la singularidad de las empresas familiares. Además, también afirmaron que el riesgo se equilibra con las ganancias del SEW familiar, aunque la transacción tiene beneficios económicos inciertos. Así, la literatura ha demostrado que los propietarios de empresas familiares tienen más probabilidades de ir más allá con el desempeño social,

aunque no haya una rentabilidad económica clara en la actividad realizada; sin embargo, aprecian la recompensa socioemocional que implica para la familia.

Debido a que las empresas familiares, en la mayoría de los casos, se preocupan por cuidar su SEW a través de su imagen y su reputación, son mucho más responsables ante las demandas de los grupos de interés externos que las no empresas familiares (Berrone et al., 2012). La visión tradicional es que las empresas familiares suelen caracterizarse vincularse hacia objetivos no financieros, como la identidad, la reputación, la longevidad y la preservación de una imagen positiva en el dominio público (Anderson & Reeb, 2003), y que tienden a ser más receptivos a los problemas sociales y a las partes interesadas que las empresas no financieras (Classen et al., 2014).

La responsabilidad social corporativa (RSC) constituye un factor clave para la generación de beneficios emocionales, especialmente en lo relativo a la percepción externa de las organizaciones. En este sentido, las empresas familiares, conscientes de la importancia de su reputación y notoriedad, tienden a adoptar la RSC como un modelo de gestión orientado a minimizar y gestionar los impactos derivados de su actividad sobre diversos grupos de interés, como clientes, empleados, accionistas, comunidades locales y el medio ambiente.

De acuerdo con Berrone et al. (2010), las empresas familiares muestran un mayor compromiso con el respeto al medio ambiente en comparación con las empresas no familiares. Este comportamiento se interpreta como una estrategia para fortalecer su imagen ante terceros y proteger su "Socioemotional Wealth" (SEW), que se refiere al conjunto de valores emocionales y sociales asociados con la propiedad y gestión de la empresa.

En última instancia, la RSC en el ámbito empresarial debe fundamentarse en principios éticos sólidos. Esto no solo permite preservar una reputación favorable, sino que también ayuda a prevenir impactos negativos que podrían comprometer la SEW. Una gestión empresarial ética y responsable no solo resulta beneficiosa para la organización, sino también para el entorno social y ambiental.

4.-LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) A TRAVÉS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA (RSC) DE LAS EMPRESAS FAMILIARES.

El comportamiento responsable de las empresas constituye un pilar fundamental para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La comunidad internacional insta al sector privado a incorporar los ODS como parte integral de su estrategia empresarial (Ishikawa Lariú y Morel, 2008). Sin embargo, este esfuerzo presenta desafíos, dado que los ODS representan aspiraciones éticas universales —como la igualdad, la justicia y el desarrollo humano— que pueden ser complejas de traducir en prácticas corporativas diarias.

Aunque existe una sinergia clara entre la RSC y los ODS, estos últimos deben entenderse como una agenda de preocupaciones globales, diseñada para identificar áreas donde las empresas pueden mitigar impactos negativos o contribuir positivamente. Además, los ODS proporcionan un marco para ampliar el enfoque responsable de las empresas, invitándolas a abordar problemas más allá del ámbito local y a colaborar en la solución de retos globales.

Es importante destacar que no todos los ODS son igualmente relevantes para todas las empresas. Por ejemplo, algunos objetivos, como la lucha contra la pobreza extrema o la falta de acceso a educación básica, tienen mayor pertinencia en países en desarrollo. No obstante, los principios subyacentes de los ODS deben inspirar a todas las organizaciones a reflexionar sobre su misión corporativa y su impacto en la sociedad.

5. EMPRESAS FAMILIARES ESPAÑOLAS QUE AVANZAN DECIDIDAMENTE HACIA LA CONSECUCIÓN DE LOS ODS.

Existen numerosos ejemplos de empresas familiares en España y en el mundo que han destacado por su compromiso con los ODS, de acuerdo con la edición más reciente del Índice Mundial de Empresas Familiares, elaborado por Ernst & Young y la Universidad de St. Gallen (2023), Inditex encabeza por primera vez la clasificación entre las empresas españolas. La compañía comparte presencia con Mercadona y El Corte Inglés dentro de las 120 empresas más grandes a nivel global.

Caso 1: Inditex.

Contamos con la siguiente información de su Memoria Anual (2024):

ODS 1. Fin de la pobreza: Desde 2011, colaboran con Cáritas para apoyar a personas en riesgo de exclusión social, facilitando su integración laboral. En 2022, se unió a la Alianza País Pobreza Infantil Cero y mantiene una colaboración con Entreculturas.

ODS 2. Hambre cero: En 2022, Inditex trabajó con la Federación Española de Bancos de Alimentos, La Mie de Pain en Francia y Entreculturas en Paraguay, desarrollando nueve proyectos enfocados en la lucha contra el hambre como parte de su estrategia social.

ODS 3. Salud y bienestar: En 2021, reforzó la certificación de seguridad de sus instalaciones con la norma ISO 45001:2018 y promovió la adhesión al International Accord for Health and Safety in the Textile and Garment Industry. Colaboró con Médicos Sin Fronteras, Medicus Mundi y Every Mother Counts, beneficiando a más de 6 millones de personas vulnerables.

ODS 4. Educación de calidad: Ofrece programas de formación y promoción interna, permitiendo que en 2021 el 50% de las vacantes fueran cubiertas por empleados actuales. Colabora con universidades como Tsinghua, Daca y Coruña.

ODS 5. Igualdad de género: El 78% de los cargos directivos están ocupados por mujeres. La representación femenina en el Consejo de Administración alcanzó el 50% en 2023.

ODS 6. Agua limpia y saneamiento: En 2021, se comprometió a reducir en un 25% su consumo de agua en la cadena de suministro para 2025. Colabora con Water.org, beneficiando a más de 2,3 millones de personas en Bangladés, India y Camboya. En 2023, firmó un acuerdo con CEO Water Mandate para preservar cuencas hídricas afectadas por estrés hídrico.

ODS 7. Energía asequible y no contaminante: Inditex se propuso utilizar un 100% de energía renovable en sus instalaciones para 2022, alcanzando un 91% en 2021 y evitando la emisión de 493.723 toneladas de gases de efecto invernadero.

ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico: Promueve un entorno laboral ético, previniendo el trabajo infantil, forzoso y cualquier tipo de discriminación.

ODS 9. Industria, innovación e infraestructura: Moderniza su cadena de suministro con iniciativas como Ready to Manufacture y proyectos como Lean y SCORE, en colaboración con la OIT.

ODS 10. Reducción de las desigualdades: Fomenta la diversidad y promueve la no discriminación del colectivo LGTBI a través del proyecto Equal Diversidad.

ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles: En 2021, realizó 18 proyectos con entidades como el Teatro Real, el Museo Reina Sofía, la Fundação de Serralves y el US Green Building Council para la sostenibilidad urbana.

ODS 12. Producción y consumo responsable: En 2023, recolectó 20.259 toneladas de ropa y calzado, de las cuales el 67% fue reutilizado y el 33% reciclado. Lanzó The Laundry by Zara Home, un detergente desarrollado con BASF para reducir la liberación de microfibras y eliminó el 95% de los plásticos de un solo uso. Además, el 100% de sus residuos se gestionan para reutilización o reciclaje.

ODS 13. Acción por el clima: En 2020, la organización SBTi aprobó sus objetivos de descarbonización para 2030, reforzando su compromiso ambiental.

ODS 14. Vida submarina: Trabaja en la reducción de vertidos químicos y la eliminación de bolsas plásticas en su cadena de producción y distribución.

ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres: Es miembro fundador de CanopyStyle, iniciativa que protege los bosques primarios mediante cambios en la industria textil.

ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas: Su Modelo de Compliance promueve una cultura ética entre empleados y proveedores. En 2017, su Consejo de Administración aprobó políticas de integridad.

ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos: Fortalece colaboraciones con MIT, Médicos Sin Fronteras, Better Cotton Initiative y Open for Business.

Caso 2: Mercadona

Contamos con la siguiente información de su Memoria Anual (2024):

ODS 1. Fin de la pobreza. Realizan donaciones a bancos de alimentos, comedores sociales y otras entidades. Colabora activamente en campañas de captación de recursos en beneficio de entidades sociales reconocidas, ofreciendo a los "Jefes" la posibilidad de realizar donaciones en caja. Además, cuenta con las Tarjetas Sociedad como parte de sus esfuerzos para combatir la pobreza

ODS 2. Hambre cero. Desde 2011, Mercadona es firmante del Pacto Mundial, iniciativa mediante la cual la Organización de las Naciones Unidas promueve los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

ODS 3: Salud y bienestar. La compañía ha implementado un sistema de gestión de calidad y seguridad alimentaria, un surtido adaptado a colectivos con necesidades especiales y protocolos de salud y seguridad laboral en todos los puestos de trabajo.

ODS 4: Educación de calidad. Se promueve la formación continua y capacitación del personal, colaborando con entidades educativas como EDEM y la Cátedra Mercadona de Economía Circular de la UPF Barcelona School of Management.

ODS 5: Igualdad de género. La empresa garantiza la igualdad salarial bajo el principio "A igual responsabilidad, mismo sueldo" y ha implementado un Plan de Igualdad, un protocolo de apoyo a víctimas de violencia de género, campañas de sensibilización sobre igualdad salarial y violencia de género, así como medidas de apoyo a la lactancia.

ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico. Se promueve un empleo estable y de calidad, con una remuneración superior al promedio del sector. Aplica pautas de conducta ética para proveedores y cuenta con un servicio de prevención propio para garantizar entornos laborales seguros. Además, ha implementado horarios 5+2 y un calendario anual de descansos.

ODS 9: Industria, innovación e infraestructura. Para modernizar sus operaciones, la empresa ha adoptado el Modelo de Tienda

Eficiente (Tienda 8), junto con los modelos de Coinnovación e Innovación Transversal.

ODS 10: Reducción de las desigualdades. Se aplica una política de no discriminación y un protocolo para la prevención del acoso laboral. Además, colabora con organizaciones que promueven la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito laboral.

ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles. Entre sus acciones destacan las medidas de logística sostenible, cubiertas ajardinadas, la integración arquitectónica en el entorno y la implementación de la Smart Distribution y la DUM Silenciosa en ciudades para reducir el impacto ambiental.

ODS 12: Producción y consumo responsables. Se aplica una política comercial de "Siempre Precios Bajos" (SPB), junto con modelos de producción agroalimentaria responsables. La compañía trabaja en la reducción del desperdicio alimentario, la implementación de políticas de bienestar animal, planes de reducción de residuos y una estrategia de economía circular para la gestión de envases con la iniciativa 2R (envases optimizados y reciclables).

ODS 13: Acción por el clima. La empresa ha desarrollado un Plan de Acción y Reducción de Emisiones, optimización logística y un sistema de gestión medioambiental propio, incluyendo la medición de su huella de carbono.

ODS 14: Vida submarina. Se ha implementado una política de compra responsable de productos pesqueros y se colabora con organizaciones dedicadas a la sostenibilidad de los recursos marinos.

ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres. La empresa promueve la biodiversidad con cubiertas ajardinadas e integración paisajística, protege especies como las golondrinas y el avión común, y trabaja con proveedores para evaluar impactos ambientales.

ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos. Se han establecido colaboraciones con organizaciones sectoriales y sociales como AECOC, ASEDA, CEOE, AVE, Foro Interalimentario y Fundación Seres, entre otras.

Caso 3: Corte Inglés.

Contamos con la siguiente información de su Memoria Anual (2024):

ODS 3: Salud y bienestar. Destinan más de 8,2 millones de euros a la seguridad y salud, destacando el programa ECI Se Mueve, enfocado en fomentar la práctica deportiva y hábitos saludables entre los empleados. Además, disponen de un servicio sanitario interno con más de 130 profesionales de la salud y 83 centros médicos, junto con iniciativas de formación y concienciación específica.

ODS 4: Educación de calidad. Han impartido más de 1,6 millones de horas de formación y destinado 16,9 millones de euros a esta área. Colaboran con universidades, centros de formación profesional y organizaciones sociales para que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos. En el último año, más de 1.230 estudiantes realizaron prácticas académicas en la empresa.

ODS 5: Igualdad de género. El 62% de la plantilla está compuesto por mujeres, con un 33% ocupando cargos de responsabilidad. Implementan el III Plan de Igualdad para todas las empresas del Grupo y cuentan con el Distintivo de Igualdad en la Empresa otorgado por el Ministerio de Igualdad.

ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico. El 97% de la plantilla tiene contrato indefinido y el 63% de las nuevas contrataciones fueron de menores de 30 años, con más de 81.700 empleos directos generados. Disponen de un Canal Ético para la recepción de denuncias.

ODS 10: Reducción de las desigualdades. Promueven la inclusión laboral, contando con más de 1.640 empleados con discapacidad. Realizan contrataciones de mujeres víctimas de violencia de género y tienen acuerdos con diversas instituciones para fomentar la diversidad generacional en su plantilla.

ODS 12: Producción y consumo responsables. Disponen de más de 139.700 productos con atributos sostenibles y están comprometidos con la reducción del desperdicio alimentario, implementando medidas de prevención y eficiencia en toda su cadena de valor. Han donado más de 4.000 toneladas de excedentes alimentarios a entidades

sociales y promueven la concienciación a través de guías como la de Producto Sostenible, Producido en España y la del Viajero Responsable. Además, el 100% de sus proveedores cuenta con certificación ASG.

ODS 13: Acción por el clima. El 99,9% de la energía adquirida en España es renovable y han instalado paneles solares en sus centros, cuyos excedentes se inyectan a la red. Cuentan con la certificación Residuo Cero de AENOR y un plan de packaging sostenible, logrando reducir un 6,9% su huella de carbono en logística, además de haber elaborado la Guía Verde de la Entrega a Domicilio.

ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos. Mantienen una red de alianzas estratégicas para impulsar el desarrollo económico sostenible, participando en más de 200 organizaciones e instituciones. Promueven el diálogo continuo con los grupos de interés a través de la V Jornada Anual de Participación Activa de Partes Interesadas y diversos canales de comunicación para la interacción con estos grupos.

CONCLUSIONES

La implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las empresas familiares españolas no solo es una responsabilidad, sino también una oportunidad para garantizar su competitividad y relevancia en un mundo en transformación. Aunque enfrentan retos significativos, su fuerte arraigo local, compromiso intergeneracional y capacidad de adaptación las posicionan como líderes potenciales en el camino hacia un futuro más sostenible.

Las empresas familiares, al priorizar la riqueza socioemocional (SEW) en todo su planeamiento estratégico, integran valores como el legado y el compromiso con la comunidad. Esto, unido a estrategias de responsabilidad social corporativa, fomenta prácticas sostenibles y éticas al alinear sus estrategias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, contribuyendo así a reducir desigualdades, proteger el medio ambiente y promover el bienestar social.

El análisis de las prácticas de sostenibilidad de Inditex, Mercadona y El Corte Inglés demuestra el creciente compromiso del sector empresarial español con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estas empresas han incorporado estrategias

concretas para abordar los retos globales desde diferentes perspectivas, reflejando su capacidad de impacto y liderazgo en el ámbito social.

Inditex destaca por su enfoque integral y ambicioso, priorizando el ODS 8 mediante la promoción del trabajo decente y el crecimiento económico, pero también actuando de manera transversal en otras claves ODS. Su compromiso con la circularidad y el bienestar comunitario posiciona a la empresa como un referente en sostenibilidad corporativa.

Por su parte, Mercadona enfatiza la sostenibilidad desde la gestión operativa, con esfuerzos notables en eficiencia energética, reducción de residuos y bienestar laboral. Su modelo de negocio orientado a la inclusión social y la economía circular refuerza su contribución al ODS 12 y su alineación con la sostenibilidad local y global.

El Corte Inglés, a través de su Plan Director de Sostenibilidad, aborda los desafíos de la sostenibilidad con un enfoque holístico que combina la digitalización verde, la producción y el consumo responsable, y el compromiso social. Sus iniciativas en educación, salud y bienestar, así como en igualdad de género, subrayan su interés en un desarrollo sostenible equilibrado y multidimensional.

Aunque las tres empresas han logrado avances significativos en la integración de los ODS, el desafío reside en continuar implementando medidas tangibles que trasciendan la comunicación corporativa y generen un impacto positivo medible. La colaboración intersectorial y la innovación seguirán siendo elementos clave para maximizar su contribución a los ODS y liderar un cambio real.

BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO

Anderson, R. C., & Reeb, D. M. (2003). Propiedad de la familia fundadora y desempeño de la empresa: evidencia del S&P 500. *Journal of Finance*, 58(3), 1301–1328.

Berrone, P., Cruz, C., Gómez-Mejía, L. R., & Larraza-Kintana, M. (2010). Socioemotional wealth and corporate responses to institutional pressures: Do family-controlled firms pollute less? *Administrative Science Quarterly*, 55(1), 82–113.

- Berrone, P., Cruz, C., & Gómez-Mejía, L. R. (2012). Socioemotional wealth in family firms: Theoretical dimensions, assessment approaches, and agenda for future research. *Family Business Review*, 25(3), 258–279.
- Berrone, P., Cruz, C., Gomez-Mejía, L. R., & Larraza-Kintana, M. (2010). Socioemotional wealth and corporate responses to institutional pressures: Do family-controlled firms pollute less? *Administrative Science Quarterly*, 55(1), 82–113.
- Casillas Bueno, J. C., Díaz Fernández, M. D. C., Rus Rufino, S. I., & Vázquez Sánchez, A. D. O. L. F. O. (2014). *La gestión de la empresa familiar: Conceptos, casos y soluciones* (2^a ed.). Ediciones Paraninfo, S.A.
- Chua, J. H., Chrisman, J. J., & Sharma, P. (1999). Defining the family business by behavior. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 23(4), 19–39.
- Classen, N., Carree, M., Van Gils, A., & Peters, B. (2014). Innovation in family and non-family SMEs: An exploratory analysis. *Small Business Economics*, 42, 595–609.
- Cuesta, J. V. (2000). Mecanismos jurídicos para garantizar la continuidad de la empresa familiar. In *Congreso Nacional de Investigación sobre la Empresa Familiar, Ponencias y Comunicaciones* (pp. 229–242). Organismo Público Valenciano de Investigación.
- De Saa Pérez, P., Cabrera Suárez, M. K., & García Falcón, J. M. (2000). La empresa familiar en España: Una aproximación. *XIV Congreso Nacional y X Congreso Hispano-Francés de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa*.
- EY and University of St. Gallen (2023). *Global Family Business Index 2023*. <https://familybusinessindex.com/>
- Gallo, M. A., & Sveen, J. (1991). Internationalizing the family business: Facilitating and restraining factors. *Family Business Review*, 4(2), 181–190.
- Gómez-Mejía, L. R., Cruz, C., Berrone, P., & De Castro, J. (2011). The bind that ties: Socioemotional wealth preservation in family firms. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 653–707.
- Gómez-Mejía, L. R., Haynes, K. T., Núñez-Nickel, M., Jacobson, K. J., & Moyano-Fuentes, J. (2007). Socioemotional wealth and business risks in family-controlled firms: Evidence from Spanish olive oil mills. *Administrative Science Quarterly*, 52(1), 106–137.
- Gómez-Mejía, L. R., Welbourne, T. M., & Wiseman, R. M. (2000). The role of risk sharing and risk taking under gainsharing. *Academy of Management Review*, 25(3), 492–507.

Gomez-Mejía, L. R., Welbourne, T. T., & Wiseman, R. M. (2000). El papel de la distribución y la asunción de riesgos en el marco de la repartición de beneficios. *Academy of Management Review*, 25, 492–507.

Ishikawa Lariú, A., & Morel Berendson, R. (2008). Alianzas entre empresas y organizaciones de la sociedad civil. *Colección Cuadernos de la Cátedra "la Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo*, n.º 2.

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Disponible en: <http://undocs.org/es/A/RES/70/1>

Shanker, M. C., & Astrachan, J. H. (1996). Myths and realities: Family businesses' contribution to the US economy—A framework for assessing family business statistics. *Family Business Review*, 9(2), 107–123.

Wiseman, R. M., & Gomez-Mejía, L. R. (1998). A behavioral agency model of managerial risk taking. *Academy of Management Review*, 23(1), 133–153.

Propuesta de Innovación, basada en la implementación y uso de la Inteligencia Artificial en los centros educativos ubicados en zonas de exclusión social en áreas rurales de Andalucía

Dra. María Luisa Notario-Rocha
ORCID: 0000-0002-4863-9482
Escuela Universitaria de Osuna (EUO)

Mercedes Ruiz-Mondaza
ORCID: 0000-0002-1385-8626
Departamento de Diseño. Escuela Superior de Enseñanzas Artísticas de Osuna
(ESEA)

Resumen

Este capítulo analiza cómo la inteligencia artificial (IA) puede mitigar la vulnerabilidad educativa en áreas rurales de Andalucía, particularmente en contextos de exclusión social. Se destaca el impacto de herramientas como ChatGPT y DALL·E para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas administrativas y reducir desigualdades educativas. Estas tecnologías, alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, 9 y 10, permiten superar barreras históricas, como la falta de recursos y la precariedad de infraestructuras. Mediante un enfoque cualitativo, se propone evaluar el uso de la IA en 27 centros educativos en zonas desfavorecidas, basándose en indicadores de pobreza, exclusión social y brecha digital. La implementación requiere inversión en infraestructuras, formación docente y diseño de políticas públicas inclusivas, alineadas con estrategias como el Plan Estratégico de Transformación Digital Educativa de Andalucía. El proyecto plantea una oportunidad significativa para reducir desigualdades y modernizar la educación en comunidades vulnerables, contribuyendo a la Agenda 2030.

Palabras clave: Inteligencia artificial, vulnerabilidad educativa, áreas rurales, exclusión social, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Educación inclusiva

Abstract

This chapter examines how artificial intelligence (AI) can address educational vulnerability in rural Andalucía, especially in socially excluded contexts. It highlights the impact of tools like ChatGPT and DALL·E in personalizing learning, automating administrative tasks, and reducing educational inequalities. These technologies, aligned with ODS 2030 (SDGs) 4, 9, and 10, help overcome historical barriers such as resource shortages and poor infrastructure. Using a qualitative approach, the study assesses AI adoption in 27 schools within disadvantaged areas, considering indicators of poverty, social exclusion, and the digital divide. Implementation requires investment in infrastructure, teacher training, and inclusive public policies aligned with initiatives like Plan Estratégico de Transformación Digital Educativa de Andalucía. The project represents a significant opportunity to reduce disparities and modernize education in vulnerable communities, contributing to the 2030 Agenda.

Keywords: Educational vulnerability, rural areas, social exclusion, ODS 2030, inclusive education

1. INTRODUCCIÓN

La repentina irrupción de la inteligencia artificial está transformando el panorama tradicional de la generación de conocimiento. Tanto es así, que la inteligencia artificial (IA) está alterando la educación en todo el mundo, y en el entorno rural. Esta tecnología tiene un potencial para superar barreras como la falta de recursos y personal especializado. La inteligencia artificial no es un fenómeno nuevo ni realmente ha aparecido de forma abrupta. Esta tecnología lleva mucho tiempo siendo un recurso útil dentro del seno de la sociedad digital y la educación (Fuchs, 2023). La actual diferencia radica en el exponencial acceso que se dispone a modelos de lenguaje extenso de forma gratuita y generalizada, haciendo retroceder terreno a buscadores hegemónicos como Google (AlAfnan *et al.*, 2023) y a la forma tradicional de buscar datos en la red. El término inteligencia

artificial tiene un largo recorrido. Gran parte de sus pilares técnicos y conceptuales provienen de la Conferencia de Dartmouth (1952), evento donde se acuñó el vocablo. Así pues, la inteligencia artificial lleva siete décadas entre la ciudadanía. También la llamada inteligencia artificial, para Rudolph *et al.* (2023, p. 342) es “el santo grail de la inteligencia artificial se refiere a que las máquinas son capaces de realizar cualquier tarea intelectual que los humanos”. Aún está lejos de esos modelos pese a que Meta y OpenAI estiman que sus próximos *chatbots* tendrán la capacidad de “razonar” (Sanz-Romero, 2024).

Se puede garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a través de estas nuevas prácticas. Esto posibilita indagar en todo tema y campo, así como en la preparación de presentaciones, exámenes, actividades, experiencias prácticas y un sin fin de labores dentro del ámbito educativo. ChatGPT y demás aplicaciones están en constante evolución, recibiendo el *feedback* de los usuarios y permitiendo ajustes basados en esta interacción y retroalimentación. Imran y Almusharraf (2023, p.3), determinan que “los sistemas de IA y los *chatbots* son avances tecnológicos prometedores que tienen el potencial de aumentar el ritmo de trabajo y la eficiencia en la rutina diaria”.

Con esta premisa, las herramientas de *IAGen* se despliegan en la docencia y el aprendizaje con la sumisa posibilidad de personalizar la enseñanza y automatizar tareas, mejorando así la calidad y en el acceso a recursos educativos.

Este capítulo indaga cómo estas tecnologías se están adoptando dentro de los centros educativos en áreas rurales de Sevilla, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades). En este sentido, la implementación de la IA en la educación rural mejora la calidad educativa y contribuye a los objetivos de los ODS propuestos por la Agenda 2030.

En particular, el ODS 4, que busca garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos, y el ODS 10, que aboga por la reducción de las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje entre contextos urbanos y rurales. Al adoptar nuevas tecnologías como la IA, las comunidades rurales pueden superar las barreras que históricamente han impedido un acceso equitativo a la educación. Al

hilo de lo comentado, el ODS 9 también es relevante, puesto que fomenta la innovación y el desarrollo de infraestructuras que son esenciales para que las tecnologías avanzadas, como la IA, se integren con notoriedad en los sistemas educativos rurales. Sin una infraestructura tecnológica adecuada, los beneficios de la IA no pueden llegar de manera equitativa a todos los estudiantes (UNESCO, 2023).

En septiembre de 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción global que busca erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Dentro de esta Agenda se incluyen los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que abarcan un conjunto de metas a cumplir antes del año 2030, entre los cuales destacan el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 9 (Industria, Innovación e Infraestructura) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), todos ellos directamente relacionados con el uso de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, en contextos educativos (Naciones Unidas, 2015).

2. MARCO TEÓRICO: POBREZA, EXCLUSIÓN SOCIAL. ÍNDICE DE VULNERABILIDAD EN LA EDUCACIÓN

Para la implementación de este estudio se hace necesario considerar la medición que se realiza de la pobreza y exclusión social en España. De acuerdo con Gimeno (2023), la pobreza es la situación en la cual no se tienen los recursos suficientes para cubrir las necesidades. Considerar los niveles de pobreza para, a partir de ahí desarrollar políticas públicas en aras de disminuirlos implica la consideración de múltiples factores que ayuden a su medición.

En este contexto, Amartya Sen (1998) desarrolló un enfoque de la pobreza en términos de capacidades. Entre éstas destacaba las relacionadas con el nivel de vida material (estar bien nutrido, escapar de las enfermedades evitables, tener alojamiento o desplazarse) y otras asociadas al ámbito de la cultura y las relaciones sociales (como la capacidad de participar en las actividades de la comunidad, de recibir una educación o de mantener el auto-respeto (Gimeno, 2023). Para desarrollar estas capacidades era necesario contar con recursos o bienes cuyas cuantías y características varían en cada sociedad y momento histórico. Actualmente más allá de concepciones de la

pobreza más tradicionales la consideración de la exclusión social permite adoptar una perspectiva más amplia. Aunque la pobreza y la exclusión social no son sinónimos sí que presentan amplias zonas de intersección. La exclusión se considera como un proceso consecuencia no sólo de falta de ingresos económicos sino que está ligado al aislamiento social de determinados grupos.

Al tratarse de un término amplio, se toman en consideración los siguientes rasgos para su análisis siguiendo a Gimeno (2023):

Tabla 01.

Elaboración propia a partir de "Las políticas públicas para combatir el desempleo y la pobreza como elemento de bienestar social" Gimeno 2023.

Rasgos de la Exclusión Social		
Naturaleza multidimensional	Acumulación de carencias: falta de ingresos, vivienda, educación, derechos políticos, participación social	
Factores extraeconómicos	Sociales, políticos y culturales	Determinación de tres ejes: esfera dominada por el mercado del trabajo, del Estado, de la familia y redes sociales
Énfasis en los procesos más que en los estados	Grados desde la plena integración y exclusión	
Carácter territorial o espacial de la exclusión	Incluye las relaciones entre el individuo y su entorno.	

La Unión Europea dispone de un indicador específico, el AROPE, (At-Risk-Of Poverty and Exclusion) o tasa de riesgo de pobreza o exclusión social. Este indicador se complementa con la medición de la pobreza basada en lo monetario, con aspectos de exclusión, combinando factores de renta (pobreza relativa) privación o carencia material severa y baja intensidad del trabajo.

En este sentido, los últimos datos que evalúan la pobreza y la exclusión social en España, considerando el indicador AROPE según el informe "El Estado de la Pobreza 2024" (EAPN, 2024), elaborado por la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN), aportan los siguientes indicadores:

Tabla 02.

Elaboración propia a partir del Informe El Estado de la Pobreza 2024 (EAPN, 2024)

Indicadores	Datos	Descripción
Evolución de la Pobreza y Exclusión Social:	El 26,5% de la población española (unos 12,7 millones de personas) está en riesgo de pobreza o exclusión social, según el indicador AROPE.	Aunque ha habido una ligera reducción de la pobreza desde 2014, el ritmo no es suficiente para cumplir los objetivos de la Agenda 2030. En 2023, España tiene 2,6 millones de personas más en situación de pobreza de las necesarias para alcanzar estos compromisos.
Desigualdades sociales persistentes	Género: El 27,5% de las mujeres están en riesgo de pobreza, frente al 25,5% de los hombres. La brecha de género, aunque leve en el indicador AROPE, es más amplia en el análisis de mercado laboral y condiciones de vida.	
	Edad: La pobreza afecta más a los menores de 16 años (34,3%) y menos a los mayores de 65 años (20,9%), quienes se benefician de ingresos fijos como pensiones.	
	Nacionalidad: Las personas extranjeras no comunitarias tienen las tasas más altas de pobreza (57%), mientras que los españoles presentan un 22,3%.	
	Tipo de hogar Los hogares monoparentales tienen la mayor incidencia de pobreza (52,7%).	
Factores clave de la pobreza	El crecimiento económico por sí solo no reduce proporcionalmente la pobreza. El aumento de rentas o empleo no asegura mejores condiciones de vida para todos	
	Distribución de recursos públicos: Las transferencias del Estado redujeron la pobreza del 42,6% al 20,2%, mostrando la importancia de políticas redistributivas.	
Componentes del Indicador AROPE	Riesgo de pobreza (20,2% de la población).	
	Privación material y social severa (9%).	
	Baja intensidad de empleo en el hogar (8,4%).	

El Informe propone las siguientes estrategias y retos:

- Mantener y reforzar las políticas sociales, como las implementadas durante la crisis del COVID-19, es crucial para contener la pobreza.
- Se requiere un enfoque integral que combine crecimiento económico, políticas redistributivas y atención específica a grupos vulnerables.

El informe detalla además los desafíos relacionados con la vivienda, la pobreza infantil, la precariedad laboral y la transmisión

intergeneracional de la pobreza. Con respecto a la pobreza infantil, el informe destaca los siguientes datos:

Tabla 03.

Elaboración propia a partir del Informe El Estado de la Pobreza 2024 (EAPN, 2024)

Rasgos	Descripción
Elevada incidencia de Pobreza Infantil	En 2023, el 34,3% de los menores de 16 años en España estaba en riesgo de pobreza o exclusión social, siendo el grupo de edad más afectado. Este porcentaje ha aumentado respecto al año anterior, consolidando a la infancia como el grupo más vulnerable
Factores contributivos:	Hogares monoparentales: Los niños que viven con un solo adulto están especialmente expuestos; el 52,7% de estos hogares están en situación de pobreza
	Condiciones de empleo de los padres: La precariedad laboral y los empleos de baja calidad tienen un impacto directo en la estabilidad económica de los menores
	Acceso desigual a recursos: Los menores de familias con bajos ingresos tienen dificultades para acceder a bienes básicos, educación de calidad y actividades extracurriculares
Consecuencias a largo plazo	Ciclo de pobreza: La pobreza infantil aumenta el riesgo de abandono escolar temprano, dificultades en el desarrollo personal y profesional, perpetuando el ciclo de pobreza en generaciones futuras.
	Salud y bienestar: Los niños en pobreza tienen mayor probabilidad de sufrir problemas de salud física y mental debido a condiciones de vida inadecuadas.
Desigualdad territorial:	Existen diferencias significativas en los niveles de pobreza infantil entre regiones de España, lo que refleja desigualdades en recursos, políticas públicas y oportunidades
Medidas necesarias:	Políticas públicas específicas: Ampliar y reforzar medidas como ayudas directas a familias, prestaciones universales por hijo y acceso garantizado a servicios esenciales como educación y sanidad.
	Reducción de la precariedad laboral: Mejorar las condiciones laborales de los padres para asegurar ingresos estables.
	Apoyo educativo: Incrementar programas de apoyo escolar y acceso gratuito a actividades extracurriculares.
	Atención integral: Implementar estrategias integrales que aborden no solo la dimensión económica, sino también las necesidades sociales y emocionales de los niños

El informe destaca la transmisión intergeneracional de la pobreza como un factor crítico. Las condiciones socioeconómicas de la familia

influyen directamente en las oportunidades y bienestar de los menores.

ÍNDICE DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA

Tomando como referencia los datos extraídos del Informe anterior, podemos señalar que esta documentación refleja como la pobreza y la exclusión social tienen un impacto directo y profundo en la educación, lo que genera una vulnerabilidad educativa que perpetúa el ciclo de desigualdad. Estos efectos son observables no sólo en el acceso limitado a recursos educativos sino también en el impacto en el rendimiento escolar, el alumnado de familias en situación de exclusión social se enfrenta a mayores tasas de absentismo escolar debido a problemas económicos, inestabilidad habitacional o condiciones de vida precarias. Además, el abandono escolar temprano es otro de los rasgos de los contextos más vulnerables. Asimismo las zonas rurales y desfavorecidas carecen de acceso a programas de calidad y opciones de educación superior, limitando las posibilidades de movilidad social. En los contextos más vulnerables, los estudiantes a menudo abandonan los estudios para contribuir económicamente al hogar, lo que reduce sus oportunidades futuras y perpetúa la exclusión social.

Por ello, la propuesta de innovación se dirige a reducir la vulnerabilidad educativa en áreas rurales de Andalucía integrando en el programa un enfoque tecnológico, pedagógico y comunitario.

Para diseñar la propuesta, se hace necesario definir e identificar el concepto de vulnerabilidad. Un concepto multidimensional ya que afecta al ámbito socio-económico y educativo en el caso del alumnado objeto de estudio. En líneas generales, identificar la vulnerabilidad supone definir la fragilidad o dificultad que una persona, familia o comunidad encuentra en aspectos sociales, económicos, educativos, ambientales o de salud, que le impide las oportunidades de desarrollo y participación plena en la sociedad. En los diferentes sistemas educativos tanto europeos como mundiales no existe un único criterio para determinar las características de la vulnerabilidad educativa o alumnado que se encuentra en una situación de desventaja debido a variables que influyen en su desempeño académico.

En España, Cataluña y el País Vasco, manejan un índice de vulnerabilidad educativa para un reparto equitativo de recursos en la

implementación de sus políticas educativas. Según el Informe publicado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2024), el alumnado vulnerable es aquel que presenta algunas de estas características: necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo por condiciones personales o de historia escolar. Andalucía no dispone de índice de vulnerabilidad por lo que a la hora de implementar programas de desarrollo educativo (Programas: Más Equidad, Educación Inclusiva+, PROA+, Transfórmate de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía) dirigidos al alumnado vulnerable toma como referencia los siguientes criterios:

Tabla 04.

Elaboración propia a partir de Programas PROA+, FSE+, Transfórmate (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Junta de Andalucía)

Indicadores vulnerabilidad	Descripción
Necesidades asistenciales	<ul style="list-style-type: none">· Alimentación· Vivienda· Suministros básicos
Necesidades escolares	<ul style="list-style-type: none">· Clima familiar· Brecha digital· Material escolar
Necesidades socioeducativas	<ul style="list-style-type: none">· Actividades complementarias· Actividades extraescolares
Necesidades educativas especiales	<ul style="list-style-type: none">· Alumnado NEE
Altas capacidades	<ul style="list-style-type: none">· Alumnado
Dificultades específicas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">· Alumnado NEAE
Incorporación tardía al sistema educativo	
Dificultades para el aprendizaje por necesidades no cubiertas	

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es diseñar un proyecto de innovación para la implementación y uso de la inteligencia artificial generativa en centros docentes ubicados en zonas desfavorecidas y

de exclusión social en áreas rurales de Andalucía, con el fin de contribuir a la reducción de la vulnerabilidad educativa del alumnado.

Para lograr este objetivo general, como objetivos específicos se persiguen:

1. Indagar cómo están siendo utilizadas las herramientas de inteligencia artificial generativa por parte del profesorado en zonas rurales del entorno sevillano.
2. Identificar y describir las características de la población objeto del estudio.
3. Elaborar un programa de intervención que contemple la integración de la IA generativa en los procesos educativos.
4. Diseñar una propuesta de evaluación del programa, con el propósito de analizar el impacto del uso de estas tecnologías en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la disminución de la vulnerabilidad educativa del alumnado participante.

De esta manera, los resultados ayudarán a identificar las principales oportunidades en la implementación de la IA en el entorno rural. De alcanzarse la finalidad se propondrá un plan de formación docente centrado en la adquisición de competencias digitales y el uso efectivo de la IA.

4. METODOLOGÍA

Este capítulo como proyecto de innovación se basa en una investigación cualitativa y exploratoria. Siguiendo las recomendaciones de Yin (2017) sobre casos prácticos e instrumentales para estudios de caso. Se podrá adoptar un enfoque empírico y práctico (Bernal-Torres, 2016), utilizando al propio estudiantado de los centros previamente seleccionados como objeto de estudio. Además, se podría emplear una visión deductiva basada en la estrategia convergente, partiendo de lo general para llegar a lo específico (Hernández-Sampieri, 2018). En este sentido, se podrán establecer pautas y rutinas de trabajo que guíen a los estudiantes en las nuevas aplicaciones de la IA.

Los resultados de aprendizaje se podrán canalizar a través de la observación directa y el *feedback* proporcionado por el alumnado. De

esta manera podrán expresar sus opiniones y evaluarse a sí mismos, convirtiéndose en miembros activos del proceso de aprendizaje con las nuevas herramientas inteligentes. Esta retroalimentación directa permitirá ajustar y mejorar continuamente la metodología, adaptándola a las necesidades y expectativas de los estudiantes según nuestro estudio vaya avanzando.

Se recopilarán datos cualitativos a través de registros y notas de campo, así como de la propia interacción con los participantes. Los estudiantes tendrán la oportunidad de reflexionar y experimentar sobre su propio progreso y desempeño, evaluando sus fortalezas y áreas de mejora dentro del marco rural.

Para la selección de los centros docentes ubicados en zonas de exclusión social en áreas rurales de la Comunidad Autónoma de Andalucía se ha tomado como referencia documental la clasificación que la Estrategia Eracis (2018) de zonas desfavorecidas en esta región.

4.1. Fuentes documentales

Las principales fuentes manejadas en este estudio se enmarcan en las dos grandes áreas temáticas del mismo: la vulnerabilidad educativa y el uso e implementación de la IA.

Para realizar un diagnóstico sobre la vulnerabilidad en Andalucía es necesario realizar una revisión bibliográfica, documental y académica de las fuentes, explorando investigaciones, datos procedentes del INE, así como informes sobre la infancia y adolescencia en Andalucía.

En este contexto, la comunidad autónoma andaluza cuenta con documentos de diferente índole:

1. Estudios previos que han identificado la vulnerabilidad desde el punto de vista territorial, localizando las zonas con un mayor índice de exclusión social y con necesidad de transformación social:

- a. EGEA, C. y otros (2008) Vulnerabilidad del tejido social de los barrios desfavorecidos de Andalucía. Análisis y potencialidades. Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía.

- b. SUBIRATS, J. Y MARTÍ-COSTA, M. (eds.) (2014). *Ciudades, vulnerabilidades y crisis en España*. Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
 - c. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales: (2018) *Estrategia Regional Andaluza de Cohesión e Inclusión Social (Zonas ERACIS). Intervención en zonas desfavorecidas*. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, Junta de Andalucía
2. Informes con datos cuantitativos sobre menores de edad en situación de vulnerabilidad y con datos sobre alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Alumnado extranjero:
- a. Defensor del Pueblo Andaluz (2023) Informe 2023. *Defensor de la Infancia y de la Adolescencia en Andalucía*. Defensor del Pueblo Andaluz: Sevilla.
3. Informes anuales nacionales sobre el Estado de la Pobreza en España elaborados por European Anti-Poverty Network (EAPN): Plataforma Europea de Entidades Sociales que trabajan y luchan contra la Pobreza y la Exclusión Social en los países miembros de la Unión Europea. Dichos informes presentan diversos indicadores (AROPE, privación social y material, brecha, etc.) concretando datos de las 17 Comunidades Autónomas:
- a. LLANO, J.C. y otros (2024). El Estado de la Pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. EAPN España: Madrid.
4. Informe de proyecto impulsado desde el Laboratorio de Políticas de Inclusión Social:
- a. Andalucía (2024) "Proyecto POPI": Proyecto sobre la inclusión sociofamiliar en familias con menores en situación de absentismo y fracaso escolar. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) Europa y Centro de Estudios Monetarios y Financieros (CEMFI). Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Financiado por la Unión Europea.

El análisis de los datos procedentes de estas fuentes, aportan variables que ayudan a identificar las áreas rurales con mayor índice de vulnerabilidad en Andalucía. Entre las principales aportaciones destaca el diseño de un mapa en Andalucía con la localización de 99 zonas con mayor riesgo de exclusión social y problemas socioeconómicos graves. Consideradas la base para la Estrategia Regional Andaluza de Cohesión e Inclusión Social (Zonas ERACIS). Estas zonas se localizan en 65 municipios y comprenden aproximadamente el 11% de la población andaluza. Y serán la base para el diseño de la población muestra objeto de este estudio.

Con respecto a la IA, se realizó una revisión documental de la bibliografía, para recopilar información sobre los programas y políticas relacionadas con la digitalización y el uso de IA en la educación rural en Andalucía. Esta fase incluye el análisis de documentos clave, como el Plan Estratégico de Transformación Digital Educativa de la Junta de Andalucía, que promueve el uso de tecnologías avanzadas en las aulas rurales. Además, se revisaron artículos académicos y estudios previos sobre el impacto de la IA en la educación en España y otras regiones comparables.

4.2. Diseño de la muestra objeto del proyecto. Población objetivo y ámbito territorial

La población en áreas rurales no se identifica de modo absoluto con población vulnerable, sin embargo, la combinación de factores estructurales, económicos y sociales limitan su acceso a recursos, oportunidades y servicios esenciales derivando en zonas con profundas desigualdades territoriales. La interrelación de los factores indicados en la tabla siguiente explica la consideración de vulnerabilidad en las áreas rurales:

*Tabla 05.
 Factores de vulnerabilidad en las áreas rurales. Elaboración propia*

Factores	Descripción					
Acceso Limitado a Servicios Básicos:	Educación:	Menos centros educativos	Recursos limitados	Tasas de abandono escolar		
	Sanidad:	Menor disponibilidad y centros de salud	Desplazamiento s de profesionales de la sanidad			
	Conectividad:	Falta de infraestructura tecnológica	Acceso a internet de alta velocidad	Menos oportunidades educativas, laborales y de comunicación		
Pobreza y Exclusión Social	Ingresos más bajos	Dependencia de sectores económicos precarios y estacionales: Agricultura				
	Tasas altas	La falta de opciones laborales diversificadas incrementa la vulnerabilidad				
Desigualdad de Infraestructuras	Menos desarrolladas en términos de transporte público, infraestructura vial y acceso a servicios básicos como agua potable y electricidad.					
	Esta brecha infraestructural a menudo perpetúa la marginación económica y social.					
Envejecimiento poblacional	Áreas rurales enfrentan un proceso de despoblación y envejecimiento					
	Aumento de la proporción de personas mayores, que requieren servicios específicos (como atención sanitaria) y son más vulnerables económicamente.					
Mercado laboral limitado	Dependencia del sector primario					
	Oportunidades de empleo escasas					
Impactos ambientales	Suelen ser más vulnerables a eventos climáticos extremos, como sequías o inundaciones					
	La falta de infraestructura adecuada para gestionar estos eventos agrava las condiciones de vulnerabilidad					
Aislamiento social y cultural	El aislamiento geográfico puede limitar la interacción social, el acceso a redes de apoyo y la participación en actividades culturales o comunitarias, lo que refuerza el sentimiento de exclusión					
	Además, la percepción de abandono por parte de las administraciones públicas puede generar desconfianza y desencanto hacia las políticas públicas.					

Este análisis subraya cómo las características inherentes de las áreas rurales contribuyen a la vulnerabilidad de sus habitantes y la necesidad de intervenciones focalizadas. Asimismo, justifica la implementación de políticas públicas dirigidas a necesidades específicas de estas regiones, como inversión en infraestructuras, educación rural y diversificación económica. En este contexto la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible resalta la importancia de reducir las desigualdades territoriales y asegurar que nadie se quede atrás, especialmente en áreas rurales.

Con la finalidad de identificar las áreas rurales consideradas como zonas de exclusión social en Andalucía, se han tomado como base, la Estrategia Regional Andaluza de Cohesión e Inclusión Social (Zonas ERACIS) mencionada anteriormente. El análisis desglosa la población en función del tipo de municipio (capitales, municipios de más de 100,000 habitantes, de 20,000 a 100,000 habitantes, y menores de 20,000 habitantes). Destaca las siguientes provincias con presencia en municipios menores de 20,000 habitantes (rurales) con riesgo de exclusión social:

1. Granada: Registra un 39,75% de su población en zonas desfavorecidas en municipios rurales.
2. Jaén: Tiene la mayor proporción en este ámbito, con un 49,08%.
3. Córdoba: Un 16,07% de su población en zonas desfavorecidas vive en municipios rurales.
4. Huelva: Un 21,06% de la población en estas zonas está en localidades rurales.

Rango de municipios rurales seleccionados: Municipios con menos de 20,000 habitantes fueron seleccionados como parte del diagnóstico basado en indicadores de exclusión, pobreza y desempleo.

Tabla 06.

*Zonas desfavorecidas en áreas rurales de municipios en Andalucía. (2018)
 Estrategia Regional Andaluza de Cohesión e Inclusión Social (Zonas ERACIS). Intervención en zonas desfavorecidas. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, Junta de Andalucía*

DENOMINACIÓN ZONAS DE EXCLUSIÓN	MUNICIPIO	PRO-VINCIA	POB. 2016	% PARO	% ANALF. Y SIN ESTUDIO	% VIV. EDIF. MAL ESTADO	% POB. INMIG.
EL BARRANQUETE	Níjar	Almería	10.641	31,93	16,18	7,00	24,74
ARCOS DE LA FRONTERA-SUR	Arcos de la Frontera	Cádiz	10.364	60,87	19,65	9,24	1,59
BARRIADA LA PAZ-BLAS INFANTE Y CONSTITUCIÓN	Medina-Sidonia	Cádiz	3.661	52,98	21,55	0,06	3,57
BARRIADA GUADALETE	Puerto Serrano	Cádiz	5.560	57,48	26,70	3,22	0,00
PEÑARROYA-PUEBLONUEVO	Peñarroya-Pueblonuevo	Córdoba	2.676	58,75	17,93	14,14	0,04
VENTA DEL VISO	Mojonera (La)	Almería	8.721	29,60	19,88	5,77	30,32
CALLE BAILÉN	Puente Genil	Córdoba	3.502	36,78	14,63	11,34	0,03
JÉDULA	Arcos de la Frontera	Cádiz	640	64,50	21,41	0,17	0,00
BDA. POETA JUAN REJANO, C. FRANCISCO DE QUEVEDO-PUENTE GENIL	Puente Genil	Córdoba	2.381	63,01	18,30	40,14	0,04
BARRIO DE LAS CUEVAS	Huéscar	Granada	7.561	33,76	22,18	13,17	2,50
BARRIO DE LA PEÑA	Iznalloz	Granada	6.693	54,66	21,34	9,92	0,01
BDA. LAS FLORES, BDA. LAS CUEVAS, CERRO FÁQUILA	Pinos Puente	Granada	12.489	51,23	16,82	7,68	0,01
BARRIO OBRERO DE ALMONTE	Almonte	Huelva	4.513	42,64	22,49	0,06	1,87
BARRIO ERITA	Cortegana	Huelva	3.066	43,58	17,83	0,08	0,00
ALTO DE LA MESA	Minas de Riotinto	Huelva	3.581	35,29	8,61	12,01	0,00
LA GARZA, SAN ANTONIO, CEMENTERIO VIEJO, POZO BEBE	Nerva	Huelva	5.466	42,62	14,49	4,25	0,02
VILLANUEVA DE ARZOBISPO	Villanueva del Arzobispo	Jaén	2.882	38,86	33,73	6,08	26,27
BARRIO ERA ALTA Y PICÓN HERNÁNDEZ	Pozo Alcón	Jaén	4.776	50,39	19,79	4,55	2,03
GUARROMÁN	Guarromán	Jaén	2.830	49,33	18,01	0,10	0,00
ÁLORA	Álora	Málaga	1.946	65,97	18,10	0,10	0,00
DEHESA EL FUERTE-RONDA	Ronda	Málaga	6.185	54,38	15,01	0,05	2,07

El proyecto se implementaría en 27 centros docentes públicos localizados en estas áreas con un porcentaje alto de alumnado educativamente vulnerable. Entendiendo por vulnerabilidad educativa los indicadores anteriormente considerados para Andalucía: necesidades asistenciales (alimentación, vivienda, suministros básicos), necesidades escolares (clima familiar desfavorable, brecha digital, material escolar), necesidades socioeducativas, necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades especiales de aprendizaje, incorporación tardía al sistema educativa, dificultades para el aprendizaje por necesidades no cubiertas.

4.3 Trabajo de campo

Para complementar la revisión documental, se podrá recurrir a entrevistas semi-estructuradas con docentes en zonas rurales del entorno de Sevilla. Las entrevistas se centrarán en comprender el grado de adopción de herramientas de IA como: GPTS (ChatGPT, Copilot, Gemini), para la generación de imágenes DALLE , Copilot, Stable Diffusion, Lexica, Leonardo, Gamma, DreamShaper; Traducciones (Deepl); Vídeo (D-ID, Pika). Esto sería fundamental para la contribución del entendimiento a través del uso de la IA y para medir la impresión de estas herramientas en su práctica docente diaria.

4.4 Análisis de datos

Los datos recogidos se analizarán mediante un enfoque mixto. El análisis cualitativo se basará en la identificación de patrones temáticos emergentes de las entrevistas, como la personalización del aprendizaje o la automatización de tareas administrativas. Los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas se analizarán para identificar correlaciones entre el uso de la IA y factores como la infraestructura tecnológica o la formación del alumnado así como de manera complementaria, los docentes. Siguiendo la metodología de Bernal-Torres (2016), se utilizará un enfoque convergente, combinando la observación empírica con el análisis teórico para obtener resultados más robustos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados, en este proyecto de innovación que se puedan obtener indicarán que las herramientas de IA generativa van a mejorar la calidad educativa en las áreas rurales del entorno de Sevilla en varios bloques clave:

En cuanto a la personalización del aprendizaje, las herramientas como ChatGPT van a permitir a los docentes adaptar el contenido educativo según las necesidades individuales de los estudiantes, lo que mejorará su motivación y rendimiento académico.

En base a la automatización de tareas, la IA está ayudando a los docentes a automatizar tareas administrativas, como la calificación de exámenes, lo que les permite dedicar más tiempo a la enseñanza. Además de mejorar la personalización del aprendizaje, la IA tiene un gran potencial para reducir las desigualdades educativas, especialmente en áreas rurales donde los recursos educativos son limitados.

La Declaración de Incheon (2015), uno de los documentos clave que respalda la implementación de la Agenda 2030, subraya la necesidad de utilizar tecnologías emergentes como la inteligencia artificial para garantizar el acceso universal a una educación de calidad. Este marco internacional incide directamente en el desarrollo de estrategias nacionales para la incorporación de competencias digitales y el uso de IA en el aula, lo que está alineado con las metas de los ODS que se señalan a lo largo de este capítulo.

A su vez, a nivel nacional, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) incluye un enfoque explícito en la digitalización de la educación y la reducción de las brechas tecnológicas, alineándose con los ODS trabajados en este documento. En este contexto los principios pedagógicos y líneas estratégicas de los programas de desarrollo educativo implementados desde la Consejería de Educación, dentro de los Programas de Cooperación Territorial (PCT) impulsados desde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte persiguen la equidad e inclusión educativa en aras de lograr disminuir la vulnerabilidad educativa en el alumnado andaluz. (2024. BOE núm, 218). En Andalucía, el Plan Estratégico de Transformación Digital Educativa complementa estos esfuerzos, promoviendo la integración de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial en las zonas rurales (Junta de Andalucía, 2023; LOMLOE, 2020).

Proyectos como ConveGenius en India han demostrado que el uso de IA puede mejorar significativamente el rendimiento académico y la retención escolar en áreas rurales (Baker & Smith, 2020; Bill & Melinda Gates Foundation, 2023). Este tipo de iniciativas pueden ser replicadas en zonas rurales de Andalucía para ayudar a suprir la falta de recursos humanos especializados y mejorar la equidad educativa.

En consonancia, esto contribuye directamente al ODS 4, que fomenta una educación inclusiva y equitativa. Al generar recursos didácticos personalizados, estas tecnologías permiten que los docentes puedan enfocar sus esfuerzos en estudiantes que más lo necesitan, promoviendo así el acceso igualitario a una educación de calidad (Baker & Smith, 2020; UNESCO, 2023).

En función al acceso a recursos visuales, las herramientas como DALL·E 3 o Lexica facilitan la creación de imágenes personalizadas que mejoran la comprensión de conceptos difíciles, proporcionando una experiencia de aprendizaje más rica y atractiva. Así como también los recursos de generación de presentaciones para una mayor comprensión lectora-visual. Además de la creación de recursos visuales, herramientas como DALL·E 3 permiten a los docentes diseñar situaciones de aprendizaje inmersivas y personalizadas. Estas simulaciones educativas, generadas por IA, permiten a los estudiantes participar en experiencias prácticas y colaborativas, lo cual es esencial en áreas rurales con acceso limitado a recursos físicos (Holmes, 2019; Luckin *et al.*, 2020).

Tras esta premisa, el ODS 9 quedaría fundamentado en la implementación de la IA en la educación rural. La infraestructura tecnológica es fundamental para asegurar que los estudiantes y docentes en áreas rurales tengan acceso a las herramientas que pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En Andalucía, el Plan Estratégico de Transformación Digital Educativa es un paso importante para proporcionar las infraestructuras necesarias, tales como acceso a internet de alta velocidad y dispositivos tecnológicos, para que las tecnologías basadas en IA puedan extender de manera efectiva en estas zonas. Sin estas infraestructuras, las grietas educativas entre zonas rurales y urbanas continuarán creciendo, en lugar de disminuir (Junta de Andalucía, 2023; UNESCO, 2023).

6. CONCLUSIONES

Para que la implementación de la IA pueda triunfar en áreas rurales, es necesario que los gobiernos contribuyan en el desarrollo de políticas públicas que promuevan la formación continua de los docentes y la mejora de la infraestructura tecnológica. Los gobiernos hacen que en el sistema educativo rural se modernice de acuerdo con las metas establecidas por la Agenda 2030, en particular los ODS 4, 9 y 10, promoviendo una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos (UNESCO, 2023)

En Andalucía, el Plan Estratégico de Transformación Digital Educativa ha sido un paso importante, pero se requiere una mayor integración de programas formativos específicos en IA que aseguren que los docentes rurales puedan aprovechar estas herramientas (Junta de Andalucía, 2023). Además, experiencias internacionales, como las políticas implementadas en Finlandia, destacan la importancia de integrar la IA de manera ética y responsable en el aula.

La integración de la IA en la educación rural de Andalucía puede presentar una gran oportunidad para mejorar la calidad y equidad educativa, pero requiere una inversión en infraestructura digital y programas de formación docente específicos. Un plan de formación continua para los docentes rurales, centrado en el uso de herramientas de IA como ChatGPT y DALL·E 3, es fundamental para garantizar que estos puedan utilizar estas tecnologías de manera eficaz. Con el apoyo adecuado, la IA será un recurso para las mejoras y acceso a la calidad en la enseñanza educativa en torno a las zonas rurales de Andalucía, contribuyendo a los ODS.

7. BIBLIOGRAFÍA

Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2020). Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges (2019).

Bernal-Torres, C. (2016). *Metodología de la Investigación*. Pearson Educación.

Bill & Melinda Gates Foundation. (2023). *Can AI Transform Education to Ensure All Students Benefit?*

Bill & Melinda Gates Foundation. (2023). *Can AI Transform Education to Ensure All Students Benefit?*

Bing AI. (2023). *Bing AI.*

<https://www.bing.com/search?q=Bing+AI&showconv=1&FORM=hpcodx>.

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Junta de Andalucía. (2023). *Plan Estratégico de Transformación Digital Educativa.*

Consejería de Igualdad y Políticas Sociales: (2018) *Estrategia Regional Andaluza de Cohesión e Inclusión Social (Zonas ERACIS). Intervención en zonas desfavorecidas.* Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, Junta de Andalucía.

Defensor del Pueblo Andaluz (2023) *Informe 2023. Defensor de la Infancia y de la Adolescencia en Andalucía.* Defensor del Pueblo Andaluz: Sevilla.

Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía (2024) "Proyecto POPI": Proyecto sobre la inclusión sociofamiliar en familias con menores en situación de absentismo y fracaso escolar. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) Europa y Centro de Estudios Monetarios y Financieros (CEMFI). Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Financiado por la Unión Europea

Egea, C. y otros (2008) *Vulnerabilidad del tejido social de los barrios desfavorecidos de Andalucía. Análisis y potencialidades.* Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía.

Gimeno Ullastres, J.A. (2023) "Las políticas públicas para combatir el desempleo y la pobreza como elemento de bienestar social" en González-Rabanal, M.C. (2023). *Gestión Pública y Bienestar Social. Calidad y transparencia en las distintas administraciones.* Editorial Universitas, S.L.: Madrid

Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Holmes, W. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* UNESCO.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2024). *¿Cómo se calcula el índice de vulnerabilidad? Curso 2024/2025*

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE).

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2020). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education.* Pearson.

Llano, J.C. y otros (2024). *El Estado de la Pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030*. EAPN España: Madrid.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes MEFPD (2024) Resolución de 5 de septiembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de julio de 2024, BOE núm, 218.

Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.

OpenAI. (2023). *DALL-E 3*. <https://openai.com/dall-e-3>.

Stable Diffusion. (2023). *Stable Diffusion*. <https://stablediffusionweb.com>.

Subirats, J. y Martí-Costa, M. (eds.) (2014). *Ciudades, vulnerabilidades y crisis en España*. Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.

UNESCO. (2023). *Artificial Intelligence in Education: Policy Recommendations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>.

World Economic Forum. (2023). *Generative AI in Education*.

Yin, R. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.

El papel de la competencia financiera del Programa PISA respecto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 10: reducción de las desigualdades

César David Peña Aparicio

Fundación Pública Andaluza Progreso y Salud

Junta de Andalucía

ORCID: 0009-0003-1423-5660

Jesús Heredia Carroza

Departamento de Economía e Historia Económica

Universidad de Sevilla

ORCID: 0000-0003-2280-2680

Jesús Manuel de Sancha-Navarro

Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

Universidad de Sevilla

ORCID: 0000-0003-2314-8510

Raluca Stoica

Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iasi

ORCID:0000-0001-9288-2191

Resumen

Este artículo explora la relevancia de la educación financiera como herramienta fundamental para mitigar las desigualdades, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 10 de la Agenda 2030 de la ONU. Utiliza principalmente información de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Los resultados indican que una adecuada competencia financiera desde la juventud facilita la ruptura del ciclo de desigualdad socioeconómica. El estudio analiza cómo factores como el estatus socioeconómico, género, inmigración, riqueza y capital cultural o

social influyen en los niveles de educación financiera y, en consecuencia, en el bienestar económico. Se destaca la necesidad de políticas educativas a largo plazo que aborden estas desigualdades, aunque se reconocen las limitaciones de las evaluaciones PISA, circunscritas a variables específicas y sin abordar otros factores o grupos vulnerables.

Palabras clave: PISA, competencia financiera, desigualdad, brecha, Objetivos de Desarrollo Sostenible, revisión sistemática de literatura.

1. INTRODUCCIÓN

La competencia financiera resulta de especial significación para la población joven, al permitirles desenvolverse en un mundo con sistemas financieros cada vez más complejos, con un nivel de conocimiento más elevado y una mayor confianza en sus decisiones. Empodera a las personas al dotarles de los conocimientos y habilidades necesarios para que puedan tomar decisiones financieras informadas, contribuyendo así al crecimiento y la estabilidad económica de la sociedad, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, tales como la eliminación de la pobreza (ODS 1) y la reducción de las desigualdades (ODS 10).

La educación financiera constituye un importante factor explicativo en la desigual distribución de la riqueza (Schleicher, 2018). Además, las diferencias en competencia financiera desde edades tempranas pueden amplificar las desigualdades económicas en la adultez (Lusardi, 2019), por lo que se requiere la adopción de medidas políticas dirigidas a los colectivos más desfavorecidos (Lusardi, 2015, p. 651), desde las generaciones jóvenes, que aborden problemas derivados de su escasez (Xu & Zia, 2012, p. 40). La creciente toma de decisiones financieras y la variedad de productos financieros, junto con los bajos niveles de competencia financiera, especialmente entre la población más vulnerable, subrayan la prioridad de formular políticas de alfabetización financiera (Lusardi, 2019, p. 4), especialmente para cumplir con los ODS hacia 2030.

Antes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la OCDE ya había indagado en la importancia de la educación financiera para la sociedad. Esta conclusión está refrendada por los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2014, 2017a,

2020, 2024) y los estudios sobre ellas, de manera que resulta patente la necesidad global de acabar con los bajos resultados en esta competencia en el mundo.

Uno de los ODS a abordar en la Agenda 2030 de la ONU se relaciona con la reducción de las desigualdades dentro y entre los países. Las desigualdades representan una amenaza a largo plazo para el desarrollo social y económico global, afectando a las personas en términos de "ingresos, sexo, edad, discapacidad, orientación sexual, raza, clase, etnia, religión, así como la desigualdad de oportunidades" (Moran, s. f.). Este objetivo busca lograr una mayor inclusión social y económica para aquellos que sufren cualquier tipo de desigualdad, facilitando el acceso a recursos y servicios financieros en igualdad de condiciones (Grohmann & Menkhoff, 2017, p. 399).

Las desigualdades, como demuestra Lusardi (2019, p. 7), influyen en el acceso de las personas a los recursos financieros, independientemente del nivel de desarrollo del país y la disponibilidad de estos recursos, afectando sus decisiones financieras y su nivel socioeconómico a lo largo de su vida. Además, impactan en el acceso a la educación y, por ende, en la representación de las personas más desfavorecidas en los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2023c, p. 147).

Esta revisión sistemática de la literatura tiene como propósito explorar la conexión entre la evaluación de la competencia financiera en el Programa PISA y la reducción de las desigualdades conforme al décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. El objetivo principal es examinar la relación entre la competencia financiera evaluada a través de las pruebas PISA y el ODS 10 de la Agenda 2030 de la OCDE, que se centra en la disminución de la desigualdad. Los objetivos específicos incluyen evaluar las investigaciones existentes sobre esta relación, identificar los factores de desigualdad que pueden ser mejorados mediante la educación financiera y sugerir nuevas líneas de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

Las pruebas PISA de la OCDE han desempeñado un papel crucial en la evaluación de los sistemas educativos a nivel mundial desde el inicio del Programa en 1997 y la primera prueba en 2000,

convirtiéndose en un referente clave para analizar el rendimiento educativo de los estudiantes en diversas áreas (Schleicher, 2018, p. 20). El Programa PISA evalúa conocimientos y habilidades esenciales para la vida social y económica de los estudiantes de 15 años, con un enfoque en competencias como lectura, matemáticas y ciencias, añadiendo la competencia financiera en 2012 y el pensamiento creativo en 2022 (OCDE, 2023d, p. 40).

Hasta finales de la década de 1990, los estudios sobre competencia financiera carecían de una metodología comparativa internacional. Andreas Schleicher, coordinador del Programa PISA, destacó que esta iniciativa nació para mejorar la calidad de la educación global, evaluando no solo los conocimientos adquiridos en clase, sino también la capacidad de aplicar estos conocimientos en situaciones novedosas (Schleicher, 2018, p.17).

La identificación de cuestiones clave de la competencia financiera, (las “Tres Grandes” preguntas de Lusardi y Mitchell -ver anexo I-), y el alumnado objetivo de las pruebas PISA es seleccionado según criterios que garantizan la comparación internacional, considerando edad y tiempo de escolarización formal (OCDE, 2020, p. 151). Sin embargo, las pruebas han recibido críticas por incluir preguntas no cubiertas en las escuelas y por la posible infrarrepresentación de estudiantes en desventaja socioeconómica o con bajo rendimiento (Schleicher, 2018, p. 19; Sellar et al., 2017, p. 53; OCDE, 2023c, p. 147). A pesar de estas críticas, Schleicher argumenta que la verdadera prueba en la vida es resolver problemas imprevistos, no solo recordar lo aprendido en la escuela.

La competencia financiera, introducida en PISA en 2012, es definida como el conocimiento y la comprensión de conceptos y riesgos financieros, así como las habilidades y actitudes para aplicar dicho conocimiento y comprensión en la toma de decisiones eficaces en diversos contextos financieros, mejorando el bienestar financiero de los individuos y la sociedad (OCDE, 2023a, p. 112). Esta competencia es crucial debido al impacto de decisiones financieras mal informadas (Lusardi & Mitchell, 2013, p. 22), y los desafíos actuales que enfrentan las jóvenes generaciones, como el acceso al dinero, la asunción de riesgos financieros personales y la financiación de la educación superior (OCDE, 2019, pp. 8-13). Además, han surgido nuevos riesgos

como el uso de criptoactivos y el asesoramiento financiero en redes sociales (OCDE, 2024, p. 33).

Las pruebas PISA de competencia financiera incluyen 43 ítems en formato electrónico que permiten a los estudiantes explorar diferentes situaciones y tomar decisiones financieras sin necesidad de cálculos numéricos (OCDE, 2019). Estas pruebas abarcan las tres dimensiones reflejadas en la tabla 1: contenido, procesos y contexto, asegurando la validez de la evaluación mediante la ponderación adecuada de los ítems (OCDE, 2013b, p. 146). Evaluar al alumnado mediante pruebas que consideran perspectivas de contenido, procesos y contexto, además de factores no cognitivos, ofrece resultados que van más allá del grado de conocimientos financieros, revelando su capacidad para racionalizar, gestionar y aplicar estos conocimientos en el mundo real, y que se representan como cinco niveles de logro (ver Anexo II).

*Tabla 1
Perspectivas utilizadas en PISA para la evaluación financiera*

Perspectivas	Categorías de contenido
Contenido: Áreas de conocimiento y comprensión esenciales para la competencia financiera	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dinero y transacciones</i>: conocimiento de las distintas formas y fines del dinero y de la gestión de transacciones monetarias. - <i>Planificación y gestión de finanzas</i>: comprensión de la manera de mejorar riqueza y salud financiera supervisando, gestionando y planificando ingresos y gastos. - <i>Riesgos y recompensas</i>: identificación de maneras de equilibrar y cubrir riesgos y comprensión del potencial de ganancias o pérdidas en distintos contextos financieros. - <i>Panorama financiero</i>: comprensión de las consecuencias de los cambios en condiciones económicas y políticas públicas.
Procesos: estrategias y enfoques mentales utilizados para manejar el material	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identificar información financiera</i>: comprensión o reconocimiento de la relevancia de fuentes de información financiera. - <i>Analizar información y situaciones financieras</i>: reconocimiento de las relaciones y de las implicaciones subyacentes en contextos financieros. - <i>Evaluar aspectos económicos</i>: identificación o creación de argumentos financieros a partir de conocimientos financieros aplicados en situaciones particulares.

Perspectivas	Categorías de contenido
Contexto: situaciones donde se aplican el conocimiento, las habilidades y la comprensión	<ul style="list-style-type: none">- <i>Aplicar conocimiento y comprensión financiera:</i> Actuación efectiva en un entorno financiero mediante la comprensión de conceptos y productos financieros y poniéndolos en práctica en diferentes situaciones financieras.- <i>Educación y trabajo:</i> aspectos financieros relacionados con la etapa escolar actual o futura, y con las opciones laborales.- <i>Hogar y familia:</i> costes derivados de mantener un hogar familiar, compartido o individual.- <i>Individual:</i> decisiones financieras para el disfrute personal y que conllevan riesgos y responsabilidades.- <i>Sociedad:</i> situaciones en las que la salud financiera afecta o se ve afectada por la comunidad local, nacional o por actividades internacionales.
Factores no cognitivos: información sobre actitudes y comportamiento	<ul style="list-style-type: none">- <i>Acceso a información y educación:</i> a través de fuentes informales (familia, amistades, etc.), por educación formal o a través de los medios o de sectores financieros.- <i>Acceso y uso de dinero y de productos financieros:</i> experiencias personales en el uso de los productos financieros disponibles.- <i>Actitudes financieras:</i> preferencias personales que pueden determinar el comportamiento financiero e impactar cómo se usa el conocimiento financiero.- <i>Comportamiento financiero:</i> cómo se comportan los estudiantes en la práctica a la hora de tomar decisiones financieras.

Nota: elaboración propia a partir del marco analítico y de evaluación de competencia financiera PISA 2021. Estructura conceptual con aspectos cognitivos y no cognitivos para la formulación de las preguntas de los cuestionarios de evaluación de la competencia financiera en las pruebas PISA. Fuente: (OCDE, 2019, pp. 21-34).

Desde 1940, los estudios de educación financiera demuestran diferencias en los niveles de competencia según factores de desigualdad, como el nivel socioeconómico y el sexo (Muñoz-Céspedes et al., 2022; Schleicher, 2018). En el siglo XXI, organizaciones como el Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC) han ampliado el análisis a otros factores de desigualdad, bajo la dirección de Annamaria Lusardi, especializada en medición de competencia financiera y diseño de políticas y programas educativos. GFLEC analiza la resiliencia financiera y las vulnerabilidades de la población mediante encuestas como el National Financial Capability Study, que considera variables como edad, género, raza o etnia, nivel educativo,

estado civil, hijos dependientes, ingresos domésticos y situación laboral (Hasler et al., 2018, p. 7). También se centra en subgrupos vulnerables identificados en estudios más amplios, como mujeres negras o hispanas, personas cercanas a la jubilación y mujeres según su estado civil (Bucher-Koenen et al., 2021; Clark et al., 2021; Mitchell & Lusardi, 2020). Estos análisis son cruciales para formular políticas de educación financiera eficaces y diagnósticos precisos que aborden las causas de la desigualdad (Muñoz-Céspedes et al., 2022, p. 133).

Los informes sobre competencia financiera de PISA (OCDE, 2014, 2017a, 2020, 2024) incluyen una lectura de las diferencias en los resultados obtenidos por los participantes en relación con sus niveles socioeconómicos, género, educación y ocupación de los padres, inmigración o idioma hablado en casa, de manera que arrojan conclusiones sobre la necesidad de fortalecer dicha competencia entre los grupos de población desaventajados. Las conclusiones de PISA normalmente se centran en cuestiones como la educación financiera en la escuela o en las familias, el nivel socioeconómico, la inmigración o la brecha de género como principales factores que pueden suponer una desventaja con influencia en la competencia financiera (OCDE, 2020, p. 141).

Para comprender la influencia de PISA en las políticas educativas internacionales, es útil revisar los mecanismos de difusión de políticas gubernamentales descritos por el investigador Lluís Parcerisa, destacando el papel de los organismos internacionales (Parcerisa et al., 2020, p. 184). Estos mecanismos incluyen la competitividad, el aprendizaje y la emulación. La competitividad implica que los países basen sus decisiones en el comportamiento de sus competidores, con organizaciones internacionales publicando rankings de países para facilitar estas decisiones. El aprendizaje se refiere a la adopción de políticas basadas en el éxito observado en otros países, promovido por organizaciones internacionales comprometidas con la resolución de problemas transnacionales. La emulación ocurre cuando se adoptan políticas externas por motivos simbólicos o normativos, como conformidad, reputación o legitimidad, con las organizaciones internacionales creando modelos de políticas a emular (Parcerisa et al., 2020, p. 185).

El Programa PISA ha incentivado la reformulación de políticas educativas internacionales desde su inicio, constituyendo un

programa de evaluación internacional con criterios e indicadores que permiten una comparación transparente y efectiva entre territorios. Para Andreas Schleicher, los resultados de las pruebas PISA justifican el coste de las reformas educativas y resaltan el coste político de la inacción al evidenciar áreas insatisfactorias en políticas y prácticas educativas (Schleicher, 2018, p. 20). PISA utiliza la competitividad para influir en las políticas educativas, “escandalizando a los países por comparación” (Parcerisa et al., 2020, p. 185). Sellar et al. (2017) destacan que PISA fomenta el compromiso de los países mediante una carrera educativa global para mejorar el rendimiento estudiantil en un entorno competitivo y económicamente interdependiente. Schleicher reconoce que el informe PISA ha tenido un impacto significativo en el panorama educativo internacional, generando debates intensos, especialmente cuando los resultados han sido inferiores a las expectativas de los países (Schleicher, 2018, p. 21).

En cuanto a los mecanismos de aprendizaje y emulación, la OCDE utiliza los datos de PISA para difundir recomendaciones y modelos de políticas a través de publicaciones como PISA in Focus, Education Indicators in Focus (EDIF) y vídeos de la serie Strong Performers and Successful Reformers in Education. Estas fuentes proporcionan evidencias a los responsables políticos sobre prácticas exitosas, que probablemente serán adoptadas en otros territorios mediante dinámicas de lecciones aprendidas o emulación (Parcerisa et al., 2020, pp. 185-188).

En paralelo al programa PISA, la OCDE ha desarrollado otra iniciativa destacada en la educación financiera a nivel internacional. A partir de la década de 2000, este organismo impulsó la creación de la International Network on Financial Education (INFE) en 2008, una red que promueve la cooperación internacional en esta materia. Con representantes de 130 países, la INFE estableció en 2012 principios de alto nivel sobre estrategias nacionales de educación financiera, respaldados por el G20 en la cumbre de Los Cabos (OCDE/INFE, 2012). Posteriormente, la INFE elaboró un marco competencial básico de educación financiera para la juventud, adaptando marcos educativos nacionales a una terminología consensuada internacionalmente y alineándolos con las áreas de contenido del marco de evaluación de PISA (OCDE/INFE, 2015). Este marco, dirigido a jóvenes de 15 a 18 años, no pretende diseñar currículos, sino orientar las competencias de resultado para guiar a decisores políticos, docentes, proveedores de

educación financiera y padres interesados en la educación financiera de sus hijos e hijas (OCDE/INFE, 2015).

Este nuevo marco competencial armonizado ofrecía una metodología global para describir la competencia financiera, respondiendo a cuestiones como lograr una definición única como competencia clave; contemplar la naturaleza y regulación de los servicios financieros; la mayor transferencia de riesgos a los individuos, o la movilidad de la población. Intentar armonizar los distintos marcos nacionales supuso un esfuerzo de síntesis para lograr definir competencias de alto nivel en torno a resultados clave (Lusardi & Mitchell, 2013, p. 13). Los frutos en la evolución de las estrategias educativas en materia de educación financiera fueron analizados y publicados por INFE en 2015 en su Manual de políticas OCDE/INFE: Estrategias nacionales para educación financiera (OCDE, 2015), donde se da cuenta del interés de los distintos gobiernos por potenciar dichas competencias a través de la formulación de estrategias de ámbito nacional, especialmente a raíz de la crisis financiera iniciada en 2008. Este interés pasó de unos pocos casos en 2009 a las 59 economías contabilizadas a fecha de publicación que habían implementado estrategias nacionales guiándose por los citados principios del INFE.

En la sociedad actual, poseer una competencia financiera adecuada es crucial para competir en igualdad de oportunidades en los mercados presentes y futuros (Lusardi, 2019, p. 6). Entender conceptos como tipos de interés, ahorro e inflación facilita la toma de decisiones informadas y ayuda a la estabilidad financiera personal mediante el control de presupuestos y gastos, evitando deudas innecesarias y permitiendo planificar el futuro con instrumentos de ahorro e inversión. A pesar de ello, los estudios muestran bajos niveles de conocimientos financieros en la población. De hecho, la educación financiera en las escuelas podría no estar cumpliendo con los objetivos esperados, y se recomienda una revisión a través del desarrollo de un currículo más práctico, la capacitación del profesorado y considerar su inclusión como asignatura obligatoria, incluso para el alumnado de ciencias (Jerrim et al., 2022).

La creciente desigualdad de riqueza se ve agravada por el uso de pagos móviles y servicios financieros alternativos combinados con una baja competencia financiera. La falta de comprensión financiera afecta

no solo a las decisiones individuales, sino a la sociedad en su conjunto, y debería considerarse un derecho fundamental accesible a todas las personas, no solo a quienes tienen asesoramiento financiero privilegiado.

3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

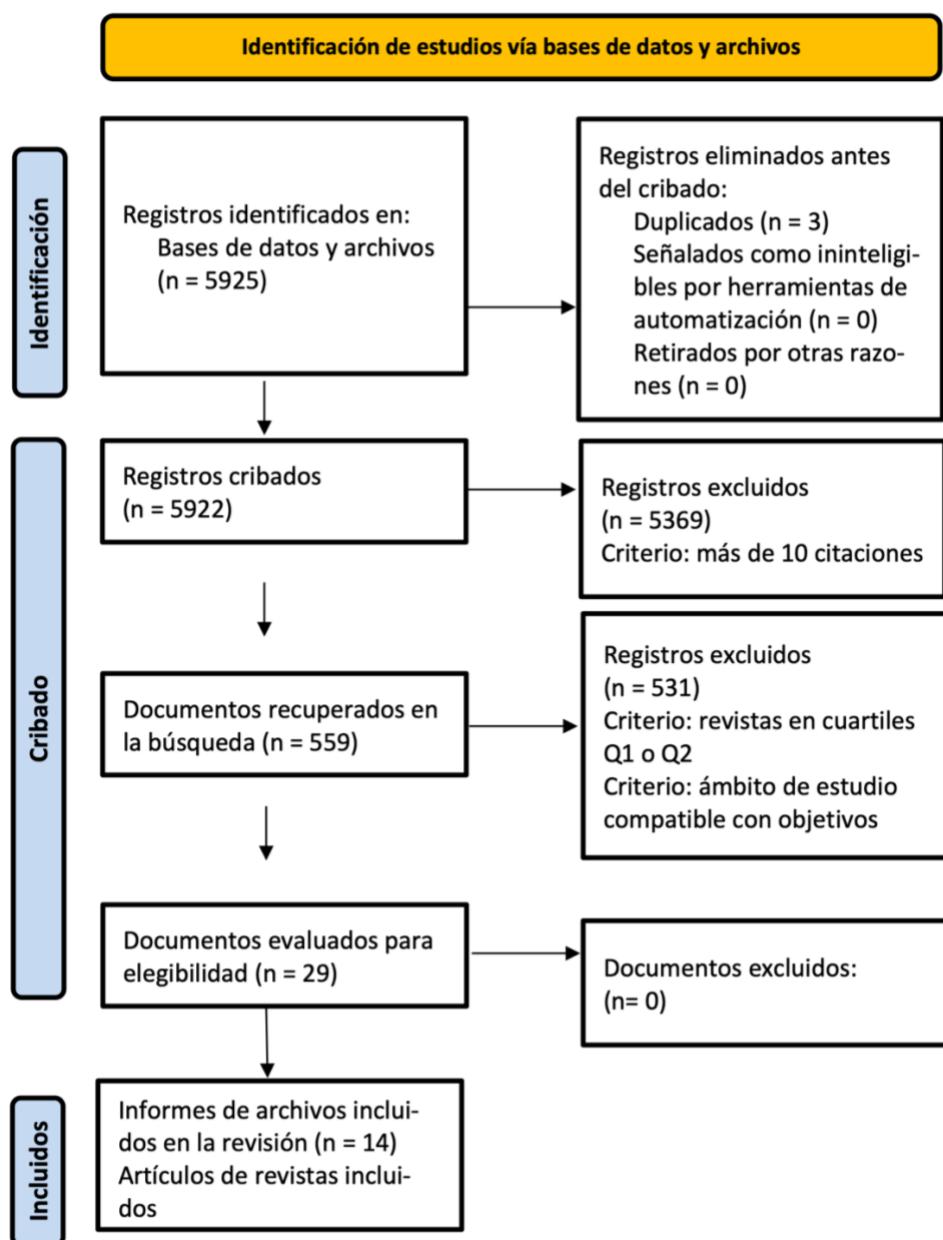
En lo que respecta a los aspectos metodológicos de esta revisión sistemática, se ha utilizado un enfoque que permita la identificación, la selección, la valoración, así como la síntesis de estudios que lleven a la consecución de los objetivos propuestos, tanto en términos generales como los específicos (Page et al., 2021, p. 1). Para ello, se han seleccionado las siguientes palabras clave para la formulación de la frase de búsqueda bibliográfica, en línea con el objeto de la investigación, en español: PISA AND “competencia financiera” AND (desigual* OR dispar* OR inequi*); como en inglés: PISA AND “financial literacy” AND (inequal* OR dispar* OR inequit*).

Las principales fuentes localizadas han sido, por un lado, institucionales: OCDE, GFLEC y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) español; y, por otro, bases de datos relacionadas con el ámbito de la economía o de la educación: Ebsco, Academic Search Ultimate, ERIC, Scopus y Dialnet, además de Google Scholar.

Sobre las publicaciones encontradas se han aplicado los siguientes criterios de inclusión: publicaciones entre 2012 y 2024; aportación de las publicaciones con respecto a las palabras clave en los términos utilizados en el décimo ODS (UN General Assembly, 2015, p. 21); preferentemente, uso de fuentes de datos trasnacionales, sin ser un criterio excluyente; y la relevancia de las publicaciones, seleccionando aquellos artículos en revistas de primer o segundo cuartil indexadas en el Scimago Journal & Country Rank (SJR), y también aquellos artículos preferentemente con diez o más citaciones, sin ser excluyente si contribuyen a los objetivos y cumplen los demás criterios de inclusión (ver Anexo III).

El proceso de búsqueda documental, reflejado en la figura 1, ha dado como resultado la selección de 29 publicaciones para su análisis (ver Anexo IV), que incluyen, por tipo de publicación, análisis de los resultados de las pruebas PISA y marcos metodológicos para las pruebas de competencia financiera, con especial interés en los factores de desigualdad. La OCDE, junto con otras organizaciones institucionales como GFLEC e INEE, suministran la mitad de las publicaciones utilizadas, la otra mitad proviene de artículos académicos. Esta distribución es aleatoria y no responde a un criterio de selección específico.

Figura 1.
Flujograma



Nota: elaboración propia a partir del diagrama de flujo para revisiones sistemáticas de PRISMA 2020. Fuente: (Page et al., 2021)

Por ámbito de estudio, se priorizaron estudios transnacionales, representando el 57% de las publicaciones analizadas, que proporcionan una visión global sobre las variables de desigualdad en países participantes en las pruebas PISA o a través de fuentes como la Encuesta global de educación financiera de Standard & Poor's. También se incluyeron estudios centrados en España (14%) y otros territorios como China, Estonia, Finlandia, Israel, Italia, Latinoamérica y la Unión Europea, seleccionados por su relevancia académica y adecuación a los objetivos del estudio.

Por bases de datos utilizadas, la OCDE es la principal fuente de información, contribuyendo con el 28% de las publicaciones. Otras bases de datos significativas incluyen Scopus (25%), Google Scholar (18%), GFLEC e INEE (11% cada uno) y Ebsco (7%). Estos datos reflejan la importancia de la OCDE como proveedora principal de las publicaciones que analizan la relación de las pruebas PISA con la desigualdad.

4. DISCUSIÓN

4.1. Factores de desigualdad en competencia financiera: enfoque estratificado a partir del programa PISA

A la hora de abordar la presentación de los análisis sobre la documentación seleccionada, es esencial un enfoque estratificado que comience evaluando los factores de desigualdad que influyen en la competencia financiera según la documentación del programa PISA de la OCDE, y posteriormente contrastar estos hallazgos con las ideas principales de los artículos académicos. Hasta la fecha, las pruebas de competencia financiera de PISA se han llevado a cabo en cuatro ocasiones: 2012, 2015, 2018 y 2022.

La OCDE, mediante las bases de datos de los resultados de las pruebas PISA, facilita una variedad de criterios para estudios de investigación educativa, derivados del marco analítico y de evaluación que acompaña a las (OCDE, 2019; 2023b). Estos criterios están reflejados en los detallados cuestionarios de contexto dirigidos al alumnado y a los centros escolares, disponibles en la web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte español (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, s.f.).

Estos criterios permiten identificar y clasificar factores que podrían explicar las diferencias en los resultados de competencia financiera entre los estudiantes, incluyendo características individuales como la edad, el sexo, la repetición de cursos y la condición de inmigrante, así como variables del entorno familiar y escolar, tales como la lengua hablada en casa, el estatus socioeconómico y la presencia de recursos educativos en el hogar, entre otros.

4.2. El estatus socioeconómico en relación con la competencia financiera

A lo largo de los años, los informes PISA han evidenciado que el estatus socioeconómico es un determinante clave en las puntuaciones de competencia financiera entre los países y economías participantes. Desde la primera prueba en 2012, se ha establecido un vínculo claro entre el entorno socioeconómico y las habilidades en competencia financiera, siendo este factor más significativo que otros como el género o la inmigración en explicar las variaciones en los resultados (OCDE, 2014).

Informes sucesivos (OCDE, 2017a; 2017b; 2020; 2023c; 2024) han reafirmado que estudiantes de entornos más favorecidos obtienen mejores puntuaciones y han documentado que la brecha socioeconómica en competencia financiera ha aumentado en la última década, especialmente en países europeos. Este fenómeno se atribuye principalmente al declive en el desempeño de estudiantes desfavorecidos.

Además de los informes PISA, los demás autores analizados en este estudio que han utilizado los datos de PISA en sus investigaciones, según el Anexo V, (Chi et al., 2017; Mancebón & Pérez, 2014; Gómez-Ansón et al., 2023; Fernández de Guevara et al., 2014; Riitsalu & Pöder, 2016; Silinkas et al.; 2023, Verdú et al., 2014; Lusardi, 2015; Jacobs & Wolbers, 2018; Botazzi & Lusardi, 2020; Salas-Velasco et al., 2021; Campbell, 2021) coinciden en que el estatus socioeconómico, medido por el índice de estatus socioeconómico utilizado por PISA (que incluye información sobre la educación de los padres, sus ocupaciones y las posesiones del hogar), influye significativamente en el desempeño en competencia financiera (y otras competencias fundamentales).

Por otro lado, los estudios que no han utilizado los datos de PISA como fuente para sus análisis, como los realizados por Cui et al. (2023); Lusardi (2019); Grohmann & Menkhoff (2017); Hizgilov & Silber (2020); Alivernini et al. (2016); Roa et al. (2023) y Batsaikhan & Demertzis (2018), también llegan a la misma conclusión sobre el impacto del nivel socioeconómico en la competencia financiera y otras competencias esenciales de los estudiantes.

La lectura de estas publicaciones permite extraer y categorizar los factores intervenientes en el estatus socioeconómico del alumnado, que quedarían estructurados en recursos de capital 1. económico, 2. humano, 3. cultural y 4. social:

1. Capital económico: Existe una relación positiva entre la educación financiera y la proporción de activos financieros en los hogares, lo que indica que en los países con mejores puntuaciones en competencia financiera, los hogares suelen disponer de más activos financieros (Batsaikhan & Demertzis, 2018). Además, Jacobs & Wolbers (2018) asocian este factor con una mayor probabilidad de que los estudiantes sean de alto rendimiento.

- **Empleo de los padres:** Existe una fuerte correlación entre el estatus económico de la familia y la educación financiera de los estudiantes. Generalmente, aquellos con padres en empleos más cualificados obtienen mejores resultados en competencia financiera, lo cual refleja la influencia del estatus socioeconómico en el acceso a recursos y oportunidades educativas (Verdú et al., 2014). El empleo de los padres puede afectar el desempeño de los estudiantes (Chi et al., 2017; Mancebón & Pérez, 2014). Hizgilov & Silber (2020) llegan a la misma conclusión al afirmar que los individuos empleados y autónomos muestran niveles más altos de conocimientos financieros en comparación con los desempleados.
- **Ingresos/riqueza del hogar:** Las familias con mayores recursos tienden a tener conversaciones más frecuentes sobre temas financieros con sus hijos, lo que contribuye a una mayor confianza financiera. Lusardi (2015), en un estudio de ámbito internacional, encuentra una relación directa, afirmando que las diferencias en competencia financiera determinadas por la riqueza familiar pueden persistir hasta la edad adulta y en generaciones posteriores, creando un ciclo en el que la falta de

conocimientos financieros y la menor riqueza se refuerzan mutuamente. Sin embargo, en un estudio realizado en Finlandia (Silinskas et al., 2023), la riqueza familiar se asocia con un mayor grado de confianza financiera, pero sin una correlación directa con la puntuación de competencia financiera.

Campbell (2021) establece una relación positiva entre la competencia financiera y aquellos países con mayor equidad retributiva o igualdad de ingresos. Por otro lado, existe una relación positiva entre el ingreso per cápita y la inclusión financiera, lo que indica que los países más ricos tienden a tener niveles más altos de inclusión financiera (Grohmann & Menkhoff, 2017). Hizgilov & Silber (2020) también señalan una relación similar pero en sentido negativo, afirmando que las personas con bajos ingresos o trabajos peor remunerados tienden a tener menor competencia financiera en comparación con aquellas de ingresos más altos.

2. Capital humano: aquel alumnado cuyos padres tienen niveles educativos superiores obtienen mejores calificaciones en las materias troncales de PISA y también en la competencia financiera (Verdú et al., 2014).

- **Educación de los padres:** un nivel más alto de educación de los padres se relaciona con resultados más altos en competencia financiera entre los estudiantes (Mancebón & Pérez, 2014; Silinskas et al., 2023).

3. Capital cultural: Los estudiantes que tienen acceso a recursos culturales en su hogar, como libros y obras de arte, suelen alcanzar mejores resultados en competencia financiera. La presencia de libros y materiales educativos está relacionada con un entorno de aprendizaje más enriquecido, lo que facilita una mejor comprensión de los temas financieros (Verdú et al., 2014). Por otro lado, Alivernini et al. (2016) indican de manera más general que los estudiantes de regiones geográficas menos desarrolladas o de entornos socioeconómicos y culturales desfavorecidos tienen una mayor probabilidad de tener un rendimiento académico inicial bajo en matemáticas.

- **Número de libros en el hogar:** Según Mancebón y Pérez (2014), esta variable se emplea como un indicador del nivel

cultural y está relacionada con la educación financiera. Por su parte, Fernández de Guevara et al. (2014) sostienen que un mayor número de libros en el hogar indica un entorno más próspero y culturalmente enriquecido, lo cual está vinculado a una mayor competencia financiera.

- **Capital cultural de la escuela:** Según Verdú et al. (2014), cuando una escuela ofrece actividades como talleres de música o teatro, iniciativas de voluntariado o competiciones de matemáticas, sus estudiantes tienden a obtener mejores puntuaciones en competencia financiera. Esto se compara con los alumnos de las pruebas PISA que asisten a escuelas sin este tipo de iniciativas culturales.

4. Capital social: Según Verdú et al. (2014), la red de contactos del alumnado, incluidas las relaciones con sus padres y compañeros, desempeña un papel crucial en su competencia financiera. Una educación en el hogar donde se discuten frecuentemente temas financieros mejora la capacidad del estudiante para entender y gestionar la información financiera. La motivación y los resultados académicos del alumnado, como también afirman Cui et al. (2023), se ven positivamente influenciados por la relación con sus padres y las expectativas que estos tienen sobre la importancia de los estudios.

- **Diálogo sobre dinero:** Los estudiantes que tratan temas relacionados con el dinero regularmente sobre temas financieros con sus padres, madres o amigos tienden a tener una mejor competencia financiera. Esto sugiere que las discusiones frecuentes sobre dinero y la toma de decisiones financieras en un contexto familiar o entre pares pueden mejorar la capacidad de los jóvenes para manejar asuntos financieros (Fernández de Guevara et al., 2014). Lusardi (2019) llega a una conclusión similar, señalando que la presencia de padres y madres con conocimientos financieros, especialmente madres que trabajan en el sector financiero, puede influir positivamente en la educación financiera de sus hijos, con un impacto particularmente significativo en las hijas.
- **Capital social de la escuela:** Verdú et al. (2014) afirman que un entorno escolar positivo, caracterizado por buenas relaciones entre estudiantes y docentes, así como la participación activa de los padres en la educación de sus hijos

a través del seguimiento y la comunicación con el profesorado, impacta positivamente en la competencia financiera del alumnado y fomenta una "cultura de éxito" en la escuela. Por otro lado, Cui et al. (2023) también encuentran que el nivel socioeconómico de la escuela, junto con el apoyo, el compañerismo y la relación entre docentes y estudiantes, está directamente relacionado con las expectativas educativas y la motivación del alumnado.

4.3. El género en relación con la competencia financiera

En lo que respecta a otra de las variables analizadas relacionadas con la desigualdad, el género, los informes PISA han revelado variaciones moderadas entre ambos sexos, con algunas excepciones nacionales significativas. El informe inicial de 2014 (OCDE, 2014) destacó que las diferencias entre géneros eran mínimas a nivel global, aunque más marcadas en países como Italia. Este fenómeno contrasta con las brechas de género observadas en la población adulta, atribuidas a diferencias socioeconómicas intergeneracionales.

En las pruebas de 2015 y 2018 (OCDE, 2017a; OCDE, 2020), se observaron diferencias de género, pero no de manera consistente a través de todos los países, indicando que, en la mayoría de los países, los resultados de competencia financiera eran similares para ambos sexos. Sin embargo, en 2022 (OCDE, 2024), los resultados mostraron una ligera superioridad de los estudiantes varones en la mayoría de los países de la OCDE, aunque el informe no considera esta diferencia de 5 puntos como significativa en los tipos de tareas que hombres y mujeres pueden realizar.

Los informes de PISA destacan que el impacto a largo plazo de la brecha de género que pueda existir en la educación a los 15 años incluye limitaciones en el acceso a educación superior y a empleos bien remunerados, y subrayan que las diferencias observadas no se deben a capacidades intrínsecas, sino a factores sociales y culturales como el compromiso con la escuela y la ansiedad frente a materias como matemáticas.

Estudios adicionales (Campbell, 2021) defienden que las puntuaciones más altas en PISA se asocian generalmente con países donde hay mayor igualdad de género, mayor igualdad de ingresos y

recursos humanos más desarrollados. Otros han resaltado que las niñas obtienen peores resultados en competencia financiera en algunos países (Salas-Velasco et al., 2021), mientras que Lusardi (2015), en su estudio sobre Italia, apunta a las disparidades regionales, al rol de las madres en la educación financiera, o al contexto social y cultural como factores que contribuyen a la brecha de género en ese país.

Otro estudio de ámbito latinoamericano, realizado por Roa et al. (2023), llega a conclusiones similares a las de investigaciones previas, destacando la relación entre factores socioeconómicos, inclusión financiera, alfabetización y disparidades de género en la vulnerabilidad financiera. Este estudio subraya la necesidad de políticas específicas para mejorar el bienestar financiero de las mujeres en estas regiones.

Como se anticipa en los informes PISA, en estudios de ámbito más limitado, como los nacionales, es más probable encontrar correlaciones significativas entre género y competencia financiera. Esto se evidencia en investigaciones realizadas por autores como Riitsalu y Põder (2016) en Estonia, Mancebón y Pérez (2014) y Gómez-Anson et al. (2023) en España, Botazzi y Lusardi (2020) y Alivernini et al. (2016) en Italia, y Hizgilov y Silber (2020) en Israel. Por otro lado, estudios en Shanghái, China, por Chi et al. (2017), y en Finlandia por Silinskas et al. (2023), no encuentran una brecha de género significativa.

4.4. Inmigración e idioma hablado en el hogar en relación con la competencia financiera

Los informes PISA han explorado sistemáticamente cómo el desempeño en competencia financiera varía entre el alumnado nativo y el inmigrante, distinguiendo entre inmigrantes de primera y segunda generación. Desde el estudio inicial de competencia financiera de PISA en 2014 (OCDE, 2014), se ha observado que el alumnado no inmigrante tiende a superar al inmigrante en educación financiera, aunque esta diferencia se atenúa considerablemente al ajustar por variables como el nivel socioeconómico, el idioma hablado en casa, y el rendimiento en matemáticas y lectura.

El informe de 2015 (OCDE, 2017a) confirmó que el alumnado inmigrante, en general, obtuvo puntuaciones más bajas que el no inmigrante, incluso bajo condiciones socioeconómicas similares, destacando que las diferencias lingüísticas pueden complicar la comprensión de conceptos y documentos financieros. El estudio de 2018 (OCDE, 2020) evidenció que los retos asociados con el origen inmigrante varían entre países y sistemas educativos, notando que el alumnado inmigrante que habla en casa el mismo idioma que el del centro de enseñanza tiende a tener mejores resultados. Por su parte, el informe más reciente de 2022 (OCDE, 2024) subraya que desventajas como las barreras socioeconómicas y lingüísticas, además del desconocimiento del sistema educativo, continúan limitando el rendimiento de los y las estudiantes inmigrantes.

Además de los informes PISA, solo algunas de las publicaciones seleccionadas en el estudio abordan directamente la inmigración como una variable de desigualdad que puede influir en la competencia financiera. Mancebón y Pérez (2014) sostienen que la condición de nativo o inmigrante del alumnado puede afectar sus competencias. Gómez-Ansón et al. (2023) diferencian entre estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación, observando que ambos grupos muestran impactos distintos en los resultados educativos en comparación con los estudiantes nativos.

Por último, Salas-Velasco et al. (2021) señalan que el alumnado inmigrante de primera generación generalmente obtiene puntuaciones más bajas en conocimientos financieros que los nativos, siendo esta diferencia estadísticamente significativa en algunos países como Australia, Francia y Nueva Zelanda. El alumnado inmigrante de segunda generación también presenta puntuaciones más bajas en ciertos países, como Bélgica, Estonia y la Federación de Rusia.

4.5. Otros factores de desigualdad

Además de las variables de desigualdad más comunes, la literatura revisada identifica otros factores menos estudiados, pero igualmente importantes en relación con la competencia financiera. Estos incluyen:

- 1. Competencia Matemática:** Según estudios de la OCDE (2014) y Mancebón & Pérez (2014), la confianza del estudiantado en

sus habilidades matemáticas y su puntuación en esta materia están estrechamente vinculadas con la competencia financiera. Verdú et al. (2014) destacan que esta competencia forma parte del capital social del alumnado, relacionándola con el diálogo familiar sobre matemáticas, evidenciando así la conexión directa entre el logro matemático y la competencia financiera.

2. **Ubicación Geográfica:** La ubicación de la escuela influye significativamente en la educación financiera, con estudiantes de ciudades más pequeñas y áreas rurales mostrando un rendimiento inferior comparado con sus pares de ciudades grandes (OCDE, 2024; Gómez-Anson et al., 2023). Hizgilov & Silber (2020) confirman que los residentes urbanos generalmente obtienen mejores resultados en educación financiera que aquellos en zonas rurales, apuntando a disparidades en el acceso a recursos educativos de calidad.
3. **Educación Financiera en las Escuelas:** La integración de la educación financiera en los currículos escolares ha demostrado mejorar las puntuaciones de los estudiantes en competencia financiera, aunque varía de un país a otro (OCDE, 2014, 2017a, 2020, 2024). Fernández de Guevara et al. (2014) observan una correlación positiva entre la disponibilidad de educación financiera y la competencia financiera. No obstante, estudios como el de Cordero & Pedraja (2019) sugieren que más allá de la duración de la exposición a la educación financiera, la calidad y metodología de enseñanza son cruciales para su efectividad.
4. **Dominio Individual:** Cui et al. (2023) destacan que estudiantes con altas expectativas educativas y motivación intrínseca son más propensos a superar adversidades y alcanzar objetivos académicos. Estas características se asocian con un mejor rendimiento académico y mayor resiliencia.

Estos factores, aunque indirectos, son fundamentales para entender las complejidades de la educación financiera y cómo las diferencias en estas áreas pueden afectar la competencia financiera de los estudiantes. La investigación futura debe considerar estos elementos al diseñar políticas educativas que busquen equilibrar las desigualdades y mejorar la educación financiera a nivel global.

5. CONCLUSIONES

La década de los 2000 marcó un avance significativo en la comprensión global de la competencia financiera, impulsado por la OCDE y su Programa PISA, que rompió con las iniciativas aisladas previas para crear un marco de evaluación consistente y comparable a nivel internacional. Los datos proporcionados por PISA, con cerca de 700,000 jóvenes evaluados en su última edición, han facilitado una extensa investigación sobre la competencia financiera, permitiendo a diversos actores educativos y financieros profundizar en este campo.

La OCDE ha enfocado sus esfuerzos en influir y mejorar las políticas educativas nacionales ofreciendo datos críticos y herramientas decisivas para la toma de decisiones. Reconociendo el impacto potencial de la educación financiera en la reducción de desigualdades, la organización ha subrayado la importancia de intervenir desde jóvenes edades, momento en el cual los individuos están más abiertos a desarrollar habilidades necesarias para navegar en un entorno económico complejo y tomar decisiones financieras informadas a lo largo de su vida.

Los estudios analizados indican que una educación financiera adecuada puede romper los ciclos de desigualdad que suelen perpetuar condiciones socioeconómicas bajas. Factores como la inmigración, la riqueza, y el capital cultural o social en los hogares, pueden ser compensados a través de esfuerzos en los centros educativos que promuevan entornos inclusivos y bien equipados, fomentando así relaciones saludables entre estudiantes, docentes y familias.

Sin embargo, los estudios también sugieren que la competencia financiera y su desarrollo influyen directamente en el crecimiento económico de los países, haciendo evidente la necesidad de políticas educativas a largo plazo que aborden específicamente los distintos factores de desigualdad para reducirlos efectivamente, en línea con los compromisos de la Agenda 2030 y su décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible.

A pesar de estos avances, el estudio de las desigualdades a través de las pruebas PISA enfrenta limitaciones, ya que está restringido a las variables de contexto definidas en su marco de análisis, sin poder abarcar otros factores de desigualdad o conjuntos de población vulnerables específicos de ciertos territorios. Esto plantea la

necesidad de futuras líneas de investigación que exploren otros aspectos de desigualdad no contemplados por PISA, y que puedan influir en el diseño de políticas y estrategias educativas más efectivas y específicas para grupos tradicionalmente vulnerables económicamente, como el alumnado de etnia gitana, el alumnado trans o las minorías religiosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.010>
- Batsaikhan, U., & Demertzis, M. (2018). Financial literacy and inclusive growth in the European Union. *Policy Contribution*, 8(May 2018). <https://hdl.handle.net/10419/208015>
- Botazzi, L., & Lusardi, A. (2020). *Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA* (WP 2020-6; GFLEC Working Paper Series, p. 57). <https://gflec.org/wp-content/uploads/2020/11/Stereotypes-in-Financial-Literacy-Evidence-from-PISA.pdf>
- Bucher-Koenen, T., Alessie, R., Lusardi, A., & van Rooij, M. (2021). *Fearless Woman: Financial Literacy and Stock Market Participation*. GFLEC. <https://gflec.org/wp-content/uploads/2021/03/Fearless-Woman-Research-Final.pdf>
- Campbell, J. A. (2021). The moderating effect of gender equality and other factors on pisa and education policy. *Education Sciences*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci11010010>
- Chi, S., Wang, Z., Liu, X., & Zhu, L. (2017). Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies. *International Journal of Science Education*, 39(16), 2171-2188. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1366675>
- Clark, R., Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Davis, H. (2021). Factors Contributing to Financial Well-Being among Black and Hispanic Women. *The Journal of Retirement*, 9(1), 71-97. <https://doi.org/10.3905/jor.2021.1.088>
- Cordero, J. M., & Pedraja, F. (2019). The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA. *Applied Economics*, 51(16), 1679-1693. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1528336>

Cui, T., Kam, C. C. S., Cheng, E. H., & Liu, Q. (2023). Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains. *Psychology in the Schools*, 60(4), 1186-1201. <https://doi.org/10.1002/pits.22824>

Fernández de Guevara, J., Serrano, L., & Soler, Á. (2014). *Esfuerzo y competencia financiera en España: Un análisis con datos PISA* (pp. 26-50). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Gilbert, P. R. (2015). The ranking explosion. *Social Anthropology*, 22(1), 83-86. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12104>

Gómez-Ansón, S., Martínez-García, I., & López-Rodríguez, F. (2023). *Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: Impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales*.

Grohmann, A., & Menkhoff, L. (2017). Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich countries. *DIW Economic Bulletin*, 7, 399-407.

Hasler, A., Lusardi, A., & Oggero, N. (2018). *Financial Fragility in the US: Evidence and Implications* (WP 2018-1; GFLEC Working Paper Series). GFLEC.

Hizgilov, A., & Silber, J. (2020). On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement. *Social Indicators Research*, 148(3), 787-830. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02227-4>

Jacobs, B., & Wolbers, M. H. J. (2018). Inequality in top performance: An examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels of parental socioeconomic status. *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 68-87. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1520130>

Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2022). The link between financial education and financial literacy: A cross-national analysis. *The Journal of Economic Education*, 53(4), 307-324. <https://doi.org/10.1080/00220485.2022.2111383>

Lusardi, A. (2015). Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA. *Journal of Consumer Affairs*, 49(3), 639-659. <https://doi.org/10.1111/joca.12099>

Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>

Lusardi, A., & Mitchell, O. (2011). *Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing* (w17078; p. w17078). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17078>

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2013). *The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*.

Mancebón, M. J. M., & Pérez, D. (2014). *Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro* (pp. 137-164). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (s.f.). <https://www.educacionfpymdeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>

Mitchell, O. S., & Lusardi, A. (2020). *Financial Literacy and Financial Behavior at Older Ages* (WP 2020-6; GFLEC Working Paper Series). GFLEC.

Moran, M. (s. f.). *Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos*. Desarrollo Sostenible. Recuperado 6 de febrero de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>

Muñoz-Céspedes, E., Ibar-Alonso, R., & Cuerdo-Mir, M. (2022). Metodologías para la medición de las competencias financieras: Un análisis de cuestionarios. *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUA*, 23(2). <https://doi.org/10.24309/recta.2022.23.2.03>

OCDE. (2013a). *Financial Literacy Assessment Framework. PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*.

OCDE. (2013b). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>

OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>

OCDE. (2015). *National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a8916d0e-en>

OCDE. (2017a). *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>

OCDE. (2017b). *What do 15-year-olds really know about money?* (Vol. 72). https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-do-15-year-olds-really-know-about-money_21dc1a9a-en

- OCDE. (2019). *Financial Literacy Analytical and Assessment Framework*.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?* OCDE. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- OCDE. (2023a). Financial Literacy Framework. En *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OCDE. (2023b). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OCDE. (2023c). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE/INFE. (2023d). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2024). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?* OCDE. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>
- OCDE/INFE. (2012). *High-level Principles for the Evaluation of Financial Education Programmes*. <https://web-archive.oecd.org/2019-07-16/198708-OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>
- OCDE/INFE. (2015). *OECD/INFE Core competencies framework on financial literacy for youth*. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parcerisa, L., Fontdevila, C., & Verger, A. (2020). Understanding the PISA Influence on National Education Policies: A Focus on Policy Transfer Mechanisms. En *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research* (1.^a ed., pp. 182-194). Barbara Budrich Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4>
- Riitsalu, L., & Põder, K. (2016). A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy. *International Journal of Consumer Studies*, 40(6), 722-731. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12291>
- Roa, M. J., Di Giannatale, S., Villegas, A., & Barboza, J. (2023). Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America. *Development Policy Review*, 41(6). <https://doi.org/10.1111/dpr.12725>

Salas-Velasco, M., Moreno-Herrero, D., & Sánchez-Campillo, J. (2021). Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data. *International Journal of Finance and Economics*, 26(3), 4077-4103. <https://doi.org/10.1002/ijfe.2005>

Schleicher, A. (2018). World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education. *OECD Publishing*.

Sellar, S., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2017). *The global education race: Taking the measure of PISA and international testing*. Brush Education Inc.

Silinskas, G., Ahonen, A. K., & Wilska, T.-A. (2023). School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018. *Journal of Consumer Affairs*, 57(1), 593-618. <https://doi.org/10.1111/joca.12513>

UN General Assembly. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. *A/RES/70/1*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/93/pdf/n1529193.pdf?token=5oUgE52iuSyZJDVxkB&fe=true>

Verdú, C. A., Neira, I., & Aracil, A. (2014). *Capital cultural y social: Sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012* (PISA 2012, competencia financiera. Informe español, análisis secundario, pp. 5-23). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Xu, L., & Zia, B. (2012). *Financial Literacy around the World: An Overview of the Evidence with Practical Suggestions for the Way Forward*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-6107>

ANEXOS

Anexo I. Preguntas de competencia financiera

Tabla 2

Las "Tres Grandes" preguntas de competencia financiera.

1) Suponga que dispone de 100\$ en una cuenta de ahorros y que el tipo de interés es del 2% anual. Después de 5 años, ¿cuánto cree que tendría en la cuenta si dejase crecer su dinero?

- Más de 102\$**
- Exactamente 102\$
- Menos de 102\$
- No lo sé
- No contesto

2) Imagine que el tipo de interés en su cuenta corriente fuese del 1% anual y que la tasa de inflación fuese del 2% anual. Después de 1 año, ¿cuánto podría comprar con el dinero de la cuenta?

- Más que hoy
- Exactamente lo mismo
- Menos que hoy**
- No lo sé
- No contesto

3) Por favor diga si esta afirmación es verdadera o falsa. “Comprar acciones de una sola empresa suele proporcionar una rentabilidad más segura que un fondo de inversión en acciones”.

- Verdadero
- Falso**
- No lo sé
- No contesto

Nota: **respuestas correctas. Las preguntas fueron elaboradas bajo los principios de simplicidad, relevancia, brevedad y capacidad de diferenciación, y reflejan conceptos fundamentales de los procesos de toma de decisiones financieras. Fuente: (Lusardi & Mitchell, 2011).

Anexo II. Resultados en competencia financiera

Tabla 3

Los cinco niveles de logro en competencia financiera en PISA 2018.

Nivel	Límite de puntuación más baja	Qué puede hacer normalmente el alumnado
5	625	<p>El alumnado puede aplicar su comprensión de una amplia gama de términos y conceptos financieros a contextos que quizás sólo sean relevantes para sus vidas a largo plazo. Puede analizar productos financieros complejos y tener en cuenta características de los documentos financieros que son significativas pero que no se mencionan o no son evidentes a primera vista, como los costes de transacción. Puede trabajar con un alto nivel de precisión y resolver problemas financieros no rutinarios, y pueden describir los resultados potenciales de las decisiones financieras, mostrando una comprensión del panorama financiero más amplio, como el impuesto sobre la renta.</p>
4	550	<p>Puede aplicar su comprensión de conceptos y elementos financieros menos habituales a contextos que les serán relevantes a medida que avancen hacia la edad adulta, como la gestión de cuentas bancarias y el interés compuesto en productos de ahorro. Sabe interpretar y evaluar una serie de documentos financieros detallados, como extractos bancarios, y explicar las funciones de productos financieros de uso menos frecuente. Es capaz de tomar decisiones financieras considerando consecuencias a largo plazo, por ejemplo, comprender el coste global que supone devolver un préstamo a lo largo de un periodo de tiempo más largo, y de resolver problemas cotidianos en contextos financieros menos habituales.</p>
3	475	<p>Puede aplicar su comprensión de conceptos, términos y productos financieros de uso común a situaciones que les son relevantes. Empieza a considerar las consecuencias de las decisiones financieras y pueden hacer planes financieros sencillos en contextos familiares. Sabe interpretar de forma sencilla una serie de documentos financieros y aplicar una serie de operaciones numéricas básicas, incluido el cálculo de porcentajes. Sabe elegir las operaciones numéricas necesarias para resolver problemas rutinarios en contextos relativamente habituales de conocimientos financieros, como el cálculo de presupuestos.</p>

Nivel	Límite de puntuación más baja	Qué puede hacer normalmente el alumnado
2	400	Empieza a aplicar sus conocimientos sobre productos financieros habituales y sobre términos y conceptos financieros de uso común. Puede utilizar la información recibida para tomar decisiones financieras en contextos que les son inmediatamente relevantes. Pueden reconocer el valor de un presupuesto sencillo e interpretar características destacadas de documentos financieros cotidianos. Sabe aplicar operaciones numéricas sencillas y básicas, incluida la división, para responder a cuestiones financieras. Demuestra que comprenden las relaciones entre distintos elementos financieros, como la cantidad utilizada y los costes incurridos.
1	326	Puede identificar productos y términos financieros comunes e interpretar información relativa a conceptos financieros básicos. Puede reconocer la diferencia entre necesidades y deseos y tomar decisiones sencillas sobre los gastos cotidianos. Sabe reconocer la finalidad de documentos financieros cotidianos, como una factura, y aplicar operaciones numéricas sencillas y básicas (suma, resta o multiplicación) en contextos financieros que probablemente hayan experimentado personalmente.

Nota: información a partir de la tabla elaborada en el informe PISA de 2018 sobre competencia financiera que describe las capacidades del alumnado de cada nivel de competencia y de las características típicas de las tareas de cada nivel. Fuente: (OCDE, 2020, p. 54).

Anexo III. Listado de artículos en revistas académicas, cuartiles y citaciones

Tabla 4

Artículos del estudio, cuartil correspondiente a la revista indexada en SJR y citaciones en Google Scholar.

Autores, fecha	Título	Cuartil SJR	Citaciones
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system	Q1	62
Botazzi & Lusardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA	Q1	137
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017	Q1	65
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains	Q1	6
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement	Q1	32
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA	Q1	339
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications	Q1	1106
Riitsalu & Põder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy	Q1	72
Silinkas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018	Q1	4
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021	Q2	10
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA	Q2	49
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels	Q2	22
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America	Q2	0
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data	Q2	33

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de cuartiles en Scimago Journal & Country Rank, en <https://www.scimagojr.com/journalrank.php> y de citaciones en Google

Scholar, en <https://scholar.google.com/>.

Anexo IV. Documentos seleccionados

Tabla 5
Documentos seleccionados.

Autores/as, fecha	Título
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system
Batsaikhan & Demertzis, 2018	Financial literacy and inclusive growth in the European Union
Botazzi & Lusardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains
Fernández de Guevara et al., 2014	Esfuerzo y competencia financiera en España: un análisis con datos PISA
Gómez-Anson et al., 2023	Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales
Grohmann & Menkhoff, 2017	Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications
Mancebón & Pérez, 2014	Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro
OCDE, 2013a	PISA 2012 Assessment and Analytical Framework
OCDE, 2014	PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century
OCDE, 2017a	PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy
OCDE, 2017b	"What do 15-year-olds really know about money?"

Autores/as, fecha Título

OCDE, 2019	PISA 2021 Financial Literacy Analytical and Assessment Framework.
OCDE, 2020	PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?
OCDE, 2023a	PISA 2022 Assessment and Analytical Framework
OCDE, 2023b	PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education
OCDE, 2024	PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?
Riitsalu & Põder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data
Silinkas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018
Verdú et al., 2014	Capital Cultural y Social: sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012

Fuente: elaboración propia.

Anexo V. Muestra utilizada y metodologías de investigación

Tabla 1
Artículos del estudio con detalle de la muestra y metodología utilizadas.

Autores y fecha	Referencia	Muestra	Metodología
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system	9960 estudiantes de 15 años	Árboles de clasificación y regresión (CART)
Batsaikhan & Demertzis, 2018	Financial literacy and inclusive growth in the European Union	Encuesta global de educación financiera de Standard & Poor's	Interpretación de los análisis estadísticos de S&P.
Botazzi & Lusardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA	PISA 2012	Ánalysis de regresión múltiple utilizando herramientas de PISA para la obtención de datos
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021	Resultados de PISA 2015 en 49 países.	Análisis comparativo cualitativo y análisis de correlación
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017	1.591 estudiantes de noveno grado de 29 escuelas secundarias de Shanghai	Ánalysis de regresión múltiple utilizando herramientas de PISA para la obtención de datos
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA	Estudiantes españoles de PISA 2012	Método de diferencias en diferencias (DiD)
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains	1.767 estudiantes de octavo grado	Índice de ajuste comparativo, índice de Tucker-Lewis, índice de ajuste incremental y error cuadrático medio de aproximación.
Fernández de Guevara et al., 2014	Esfuerzo y competencia financiera en España: un análisis con datos PISA	Estudiantes españoles de PISA 2012	Modelos logit y modelos lineales de regresión

Autores y fecha	Referencia	Muestra	Metodología
Gómez-Anson et al., 2023	Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales	16.097 estudiantes de entre 15 y 16 años (6.736 estudiantes en PISA 2015 y 9.361 en PISA 2018).	Análisis bivariante aplicando el test U de MannWhitney y análisis de regresión
Grohmann & Menkhoff, 2017	Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich	World Bank; S&P Global Financial Literacy Data	Interpretación de resultados de diversos estudios.
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement	Israel's Central Bureau of Statistics)	El enfoque difuso para la medición multidimensional de la educación financiera El método Alkire y Foster
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels	PISA 2015	Modelos de regresión logística multinivel
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA	PISA 2012	Interpretación de los análisis estadísticos de PISA
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications	Resultados de distintos cuestionarios (S&P, etc.)	Interpretación de resultados de diversos estudios.
Mancebón & Pérez, 2014	Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro	Estudiantes españoles de PISA 2012	Análisis Propensity Score Matching (PSM) y análisis de regresión
OCDE, 2017b	"What do 15-year-olds really know about money?"	PISA 2015	Interpretación de los resultados del Informe de resultados PISA 2015
Riitsalu & Pöder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy	PISA 2012	Técnica de descomposición Blinder-Oaxaca
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America	Encuestas de competencia financiera en 8 países	Modelo de regresión y técnica de descomposición Blinder-Oaxaca

Autores y fecha	Referencia	Muestra	Metodología
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data	PISA 2012	Modelo multinivel o modelo lineal jerárquico
Silinskas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018	4.328 estudiantes finlandeses de PISA 2018	Análisis Complex
Verdú et al., 2014	Capital Cultural y Social: sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012	PISA 2012	Modelo multinivel o modelo lineal jerárquico

Nota: elaboración propia.