

El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal

Francisco José García Aguilera

Antonio Matas Terrón

Universidad de Málaga. España.

fjgarciaa@uma.es

amatas@uma.es

Diego Aguilar Cuenca

Instituto Municipal para la Formación y el Empleo del Ayuntamiento de Málaga. España.

daguiar@malaga.eu

Nuria Segovia García

Corporación Universitaria de Asturias. España.

tencologia.ns@asturias.edu.co



© de los autores

Recibido: 15/4/2024

Aceptado: 4/9/2024

Publicado: 1/10/2024

Resumen

Este estudio se enfoca en dilucidar el papel de los pedagogos y las pedagogas en el ámbito de la educación no formal, enfatizando la importancia de sus competencias y habilidades para el desarrollo continuo de los profesionales. Para realizarlo se adoptó un enfoque cuantitativo, distribuyendo un cuestionario a 200 profesionales en activo, de los cuales 102 lo cumplimentaron y fueron finalmente las personas que conformaron la muestra. La investigación se centró en analizar cuál es la modalidad de enseñanza que prefieren, las competencias clave y los desafíos a los que se enfrentan, utilizando métodos de estadística descriptiva para el análisis de datos. Los resultados indican una inclinación por modalidades de enseñanza presenciales, aunque se observa un creciente interés hacia los formatos híbridos. Las competencias digitales, el manejo de metodologías didácticas innovadoras, el diseño de materiales educativos y las habilidades de comunicación emergen como fundamentales. Este estudio contribuye a entender cómo los profesionales de la pedagogía pueden fortalecer su rol en la educación no formal, proponiendo una reflexión sobre la implementación de estrategias específicas para el desarrollo de competencias digitales y metodológicas. La investigación sugiere una dirección para futuros estudios, enfocándose en la evaluación de programas de desarrollo profesional que atiendan a las necesidades identificadas.

Palabras clave: educación; personal docente; aprendizaje; desarrollo profesional; formación de profesores

Resum. *El professional de la pedagogia com a docent en entorns d'educació no formal*

Aquest estudi se centra a dilucidar el paper dels pedagogs i les pedagogues en l'àmbit de l'educació no formal, posant èmfasi en la importància de les seves competències i habilitats per al desenvolupament continu dels professionals. Per realitzar-lo es va adoptar un enfocament quantitatiu, distribuint un qüestionari a 200 professionals en actiu, dels

quals 102 el van emplenar i van ser finalment les persones que van conformar la mostra. La recerca es va centrar a analitzar quina és la modalitat d'ensenyament que prefereixen, les seves competències clau i els reptes als quals s'enfronten, utilitzant mètodes d'estadística descriptiva per analitzar-ne les dades. Els resultats indiquen una inclinació per les modalitats d'ensenyament presencials, tot i que s'observa un creixent interès cap als formats híbrids. Les competències digitals, la gestió de metodologies didàctiques innovadores, el disseny de materials educatius i les habilitats de comunicació emergeixen com a fonamentals. Aquest estudi contribueix a fer entendre com els professionals de la pedagogia poden reforçar el seu paper en l'educació no formal, proposant una reflexió sobre la implementació d'estratègies específiques per desenvolupar competències digitals i metodològiques. La recerca suggereix una direcció per a futurs estudis, centrant-se en l'avaluació de programes de desenvolupament professional que atenguin les necessitats identificades.

Paraules clau: educació; personal docent; aprenentatge; desenvolupament professional; formació de professors

Abstract. *Educators as teachers in non-formal educational environments*

This study analyses the role of educators in the field of non-formal education, focusing on the importance of their skills and expertise for continuous professional development. A quantitative approach was adopted, with a questionnaire distributed to 200 active educators. The sample consisted of the 102 individuals who completed the questionnaire. The study used descriptive statistics methods to analyse the type of teaching they prefer, their key skills, and the challenges they face. The results indicate a preference for face-to-face forms of teaching, although there is a growing interest in hybrid formats. Digital skills, the use of innovative didactic methodologies, designing educational materials, and communication skills emerge as fundamental. This study contributes to understanding how educators can strengthen their role in non-formal education, and considers specific strategies for developing digital and methodological skills. The study suggests a direction for future studies, focusing on the evaluation of professional development programmes that address the needs identified.

Keywords: education; educators; learning; professional development; teacher training

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La presencia del profesional de la pedagogía en contextos de educación no formal, particularmente en entornos empresariales y sociolaborales, ha cobrado relevancia en el panorama educativo actual (Trilla-Bernet, 1993; Colom-Cañellas, 2005; Jones y Dexter, 2014; Marsick et al., 2017; García-Aguilera, 2021). Dicho fenómeno, impulsado por la necesidad de adaptar las estrategias formativas a las dinámicas y demandas del mundo laboral, conforma la caracterización de este perfil laboral, así como aquellas competencias que lo definen como docente. Este hecho ha generado un interés creciente en comprender tanto el perfil del profesional de la pedagogía que imparte docencia en educación no formal como los temas y los contenidos que configuran su labor formativa (García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2001; Pineda Herrero, 2002; García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; García-Aguilera, 2015; Romero-Rodríguez y Castelló-Quintana, 2016; Tallón-Rosales et al., 2017).

El entorno empresarial y sociolaboral se caracteriza por realizar demandas educativas específicas y una diversidad de objetivos formativos que difieren sustancialmente de los entornos docentes más convencionales. Investigaciones recientes han destacado la importancia de que los profesionales de la pedagogía que trabajan en estos contextos posean habilidades de adaptación y contextualización, además de ser capaces de alinear la formación con los objetivos estratégicos de las organizaciones (Sánchez-Morales, 2014; García-Aguilera, 2015; Tallón-Rosales, 2017; García-Aguilera, 2019).

El ámbito de la educación no formal se define por su flexibilidad y diversidad, de modo que abarca desde itinerarios de inclusión sociolaboral hasta impartición de certificados de profesionalidad, pasando por desarrollos de programas de refuerzo educativo, formación profesional para el empleo y cursos especializados en competencias blandas (García-Aguilera, 2021). En este contexto, el pedagogo desempeña un papel crucial al adaptar sus estrategias didácticas a las necesidades particulares de los profesionales, quienes a menudo buscan adquirir habilidades específicas para el empleo, siendo importante llevar a cabo una labor de evaluación de dichas competencias (Tejada-Fernández, 2001; Sánchez-Morales, 2014).

La información que proporciona la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, es precisa. Esta modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, destaca la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, tanto dentro como fuera del sistema educativo.

La formación académica en pedagogía que se imparte en el seno de las universidades españolas, unida a la capacitación complementaria que reciben los titulados en la formación de posgrado, definen y configuran las competencias necesarias para el profesional que imparte docencia en educación no formal (García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; García-Aguilera, 2015; Romero-Rodríguez y Castelló-Quintana, 2016; Tallón-Rosales, 2017; García-Aguilera, 2020). Esta pedagogía dentro del ámbito laboral que forma profesionales en tareas de capacitación es definida por Fernández-Salineró y De la

Riva (2016) mediante tres objetivos básicos: desarrollar tareas de cualificación superior (objetivo sociolaboral), actualizar competencias (objetivo profesional) y mejorar aquellas competencias personales de carácter transversal (objetivo individual).

Por tanto, los planes de estudio de Pedagogía contemplan, en sus materias y asignaturas, contenidos que abordan competencias necesarias para la formación de pedagogos y pedagogas en habilidades sociales como la empatía, la capacidad de motivar, la comunicación, el saber escuchar o la asertividad. La orientación laboral es otro de los contenidos abordados en los planes de estudio del grado y que en la mayoría de ocasiones se convierte en un área de especialización de educación para el empleo en el que los profesionales de la pedagogía se forman a través de los itinerarios de la titulación (García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; Sánchez-Lissen y Sánchez-Franco, 2017; Altuna-Urdin et al., 2021).

Competencias como el trabajo en equipo y el liderazgo son habilidades de carácter transversal en el plan de estudios del grado en Pedagogía y que quedan afianzadas a través de las metodologías de trabajo cooperativo y en grupo que se llevan a cabo de una manera frecuente en la realización de actividades, trabajos y tareas de diferentes asignaturas, así como en las prácticas externas que se desarrollan a lo largo del título y que quedan plasmadas en las memorias verificadas por ANECA del grado en Pedagogía para cada universidad (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005).

En la educación superior las metodologías basadas en el trabajo grupal están ampliamente extendidas, de forma que se constata la urgencia en el contexto universitario de «trabajar juntos», y el grupo es el punto de partida para desarrollar aspectos competenciales como la toma de decisiones, el consenso y la resolución de problemas (Aparicio-Herguedas et al., 2021).

La formación de formadores es otro de los contenidos importantes que aparecen en el currículum del grado y que ejerce un alto impacto en la capacitación didáctica de los profesionales en pedagogía, desde las asignaturas relacionadas con la didáctica hasta aquellas que abordan el diseño de materiales pedagógicos, las metodologías activas, las TIC aplicadas a la educación, la evaluación educativa o el diseño de programas de formación (Tejada-Fernández, 2001; Fernández-Salineró, 2004; Del Pozo-Delgado, 2007; García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; Llanes-Ordóñez et al., 2017; García-Aguilera, 2021).

En relación con la capacitación de las competencias digitales como parte de la formación de los profesionales de la pedagogía, los planes de estudio contemplan una formación general en TIC aplicadas a la educación. A partir de esta formación, a veces materializada en un itinerario concreto del grado, surge la especialización a partir del Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp), que constituye un recurso concebido con el propósito de elevar las competencias digitales de los ciudadanos de la Unión Europea. Además, se están produciendo cambios substanciales acerca de cómo se da el aprendizaje y, por lo tanto, de cómo se enseña en este nuevo ecosiste-

ma de ciudadanía digital e inteligencia artificial (Melendro-Estefanía et al., 2016; Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2017; Sepúlveda-López y Ramírez-Castañeda, 2018; Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023).

Como parte fundamental de la formación y la actualización de los profesionales en materia pedagógica, el reciclaje se convierte en una estrategia vital para incorporar nuevas metodologías, enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías educativas emergentes. La capacidad para utilizar métodos de evaluación actualizados, servirse de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y aplicar estrategias pedagógicas basadas en la evidencia son habilidades que se fortalecen a través de un compromiso continuo con el reciclaje profesional (Hederich et al., 2014; Romero-Rodríguez y Castelló-Quintana, 2016).

Fue objetivo de este trabajo indagar acerca de la labor docente que los profesionales de la pedagogía realizan en el ámbito de la formación no formal. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Describir las preferencias de los profesores en educación no formal respecto a las modalidades de enseñanza y áreas temáticas tratadas en sus acciones formativas.
2. Identificar las competencias clave y los desafíos predominantes entre los docentes en el ámbito de la educación no formal.
3. Explorar las percepciones de los docentes sobre la necesidad de actualizarse profesionalmente en el contexto de la educación no formal.
4. Analizar la relación entre los desafíos actuales que enfrentan los docentes en educación no formal y sus percepciones sobre las áreas prioritarias para la actualización.

2. Método

En este estudio participaron un total de 102 profesionales de la pedagogía en activo (87 mujeres y 15 hombres). La mayoría de la muestra tiene una edad entre los 36 y los 55 años (un 63,7%), mientras que un 29% es menor de 36 años. El conjunto de participantes tiene una formación en pedagogía, bien como licenciatura o grado (un 52,9%) o bien la titulación en Filosofía y Letras, sección Educación (el 47% restante). Entre las especialidades indicadas por los participantes en el ámbito de la docencia no formal, se encuentra una diversidad de cualificaciones y trayectorias formativas. Estas incluyen desde títulos de Maestra en Educación Primaria hasta formación en habilidades específicas, como la mediación sociofamiliar y la docencia en formación vial, pasando por certificados de profesionalidad en formación ocupacional y dirección de grupos dinámicos. No obstante, las especialidades más comunes entre los encuestados son disponer de un certificado de profesionalidad (un 18,62%) y la posesión de títulos de máster (un 31,37%). Con relación al contexto laboral, el 54,90% trabaja para entidades sociales, seguido de un 51,96% que se dedica al ámbito empresarial y un 41,11% que imparte sus clases para

ayuntamientos. En estos porcentajes debe entenderse que la mayoría de la muestra compagina varios contextos laborales.

Como instrumento para la recogida de datos se eligió un cuestionario estructurado con un total de 30 preguntas, confeccionado *ad hoc* para este estudio a partir de una revisión bibliográfica sobre las personas tituladas en Pedagogía que se dedican a impartir docencia en el ámbito de la educación no formal (Pineda-Herrero, 2002; García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2011; García-Aguilera, 2015; Fernández-Saliner y De la Riva, 2016; Tallón-Rosales, 2017; Tallón-Rosales et al., 2017; Llanes-Ordóñez et al., 2017; Altuna-Urdin et al., 2021).

El cuestionario utilizado tiene el objetivo de investigar acerca del perfil del profesional de la pedagogía, su especialización, las temáticas en las que imparte docencia en el contexto no reglado, los desafíos a los que se enfrenta, así como las áreas de reciclaje que son de su interés (tabla 1). Se utilizó el muestreo por conveniencia, técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio, a través de cuestionarios enviados a 200 profesionales con un enlace a Google Formularios, tras haberles proporcionado información sobre el objetivo de la

Tabla 1. Muestra de preguntas extraídas del cuestionario «Perfil del profesional de la pedagogía que imparte docencia en educación no formal»

Datos sociodemográficos: Edad Género Titulación en Pedagogía Especialización Contextos laborales en los que imparte clases
¿En qué modalidad de formación suele impartir docencia? Presencial En línea (asíncrona) Presencial virtual (clases en directo) Híbrida (presencial y en línea) A distancia (con tutorías)
¿Qué contenidos suele tratar en las acciones formativas que imparte? Habilidades sociales Trabajo en equipo Liderazgo Orientación laboral Competencias digitales Innovación y/o creatividad Formación didáctica para formadores Metodologías activas Clases particulares de refuerzo educativo (primaria-secundaria) Otro
¿En qué contextos laborales suele impartir sus clases? Entidades sociales Empresas Ayuntamientos Diputaciones Servicios sociales Organismos autónomos Otro
¿Qué competencias considera necesarias para ser docente en su ámbito profesional? Puntúe de 1 a 10 (siendo 1 la competencia menos necesaria y 10, la más necesaria): <ul style="list-style-type: none"> • Competencia digital docente • Habilidad de comunicación • Manejo de metodologías didácticas innovadoras • Diseño de materiales didácticos
¿Cuáles son los mayores desafíos a los que se enfrenta al impartir docencia no formal en pedagogía? Valore de 1 a 10 en qué medida sería importante actualizarse en ciertos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Redes sociales para la docencia • Actualización en nuevas tendencias pedagógicas • Mejora de habilidades comunicativas • Conocimientos en gestión educativa • Formación en el uso de tecnologías educativas • Plataformas de aprendizaje adaptativo con inteligencia artificial

Fuente: elaboración propia.

investigación. También se utilizó la red profesional LinkedIn. Así mismo, se pidió la colaboración al Colegio Oficial de Pedagogía de Cataluña, así como a la Asociación Profesional de Pedagogía de Andalucía, que llevaron a cabo la difusión a través de sus portales web y sus redes sociales. Finalmente, el cuestionario fue cumplimentado por 102 profesionales que constituyeron la muestra del estudio.

Se ha llevado a cabo un examen estadístico descriptivo de todas las variables, así como un análisis de variables cruzadas para identificar los perfiles según los objetivos del estudio. Para el estudio de los datos se ha utilizado el software R Core Team (2022). Por otra parte, las preguntas abiertas se estudiaron desde un análisis de su contenido, generando las correspondientes categorías conceptuales.

3. Resultados

Se van a ir exponiendo los resultados en función de los objetivos propuestos para facilitar su interpretación.

3.1. Con relación a la modalidad de enseñanza y a las áreas temáticas en áreas formativas

La modalidad de enseñanza predominante, con un 52,47%, es la presencial. Las sesiones en línea se reportan en un escaso 2,97%, mientras que la combinación de ambas se eleva a un 44,55%.

En un segundo lugar, a la muestra se le solicitó que expusiera los contenidos formativos que dispensa. Tras un análisis de contenido de sus respuestas, se identificaron 10 categorías temáticas (tabla 2).

Tabla 2. Áreas temáticas y porcentaje reportado

Código	Temática	%
0	Metodologías activas	26,47%
1	Clases particulares de refuerzo educativo (primaria-secundaria)	23,52%
2	Competencias digitales	38,23%
3	Trabajo en equipo	48,03%
4	Innovación y/o creatividad	23,52%
5	Otro	35,29%
6	Habilidades sociales	61,76%
7	Formación didáctica para formadores	43,13%
8	Orientación laboral	56,86%
9	Liderazgo	26,47%

Fuente: elaboración propia.

3.2. Competencias clave y desafíos predominantes entre los docentes en el ámbito de la educación no formal

El análisis descriptivo de las competencias (tabla 3) ofrece una visión sobre las percepciones de necesidad entre los docentes. La habilidad de comunicación es vista como la competencia más necesaria, con una media de 9,75. Esto se complementa con una desviación estándar (SD) relativamente baja de 0,60, lo que sugiere un consenso sobre su alta importancia.

En contraste, las herramientas de realidad aumentada y realidad virtual presentan la media más baja, un 4,86, reflejando una percepción de menor necesidad o familiaridad. Su mediana de 5 y una distribución más amplia de respuestas, evidenciada por una desviación estándar de 2,39, indica opiniones más variadas sobre su relevancia.

Las competencias digitales docentes, el manejo de metodologías pedagógicas innovadoras y el diseño de materiales didácticos también se valoran altamente, con medias superiores a 8,9 y medianas de 9, reflejando que son consideradas fundamentales en la práctica educativa.

Tabla 3. Competencias clave y su valoración

Código	Ítem	Media	Desviación típica	Mediana	Min.	Máx.	Skew	Kurtosis	Error típico
v3	Competencia digital docente	8,96	1,30	9,0	4	10	-1,38	1,91	0,13
v4	Habilidad de comunicación	9,75	0,60	10,0	7	10	-2,77	7,90	0,06
v5	Manejo de metodologías didácticas innovadoras	9,03	1,21	9,0	5	10	-1,40	1,76	0,12
v6	Diseño de materiales didácticos	8,94	1,18	9,0	5	10	-1,02	0,72	0,12
v7	Manejo de la legislación y normativa específica sobre formación	7,88	1,77	8,0	2	10	-0,71	0,12	0,18
v8	Uso de aplicaciones para presentaciones (PowerPoint, Genially, Canva, etc.)	8,70	1,33	9,0	5	10	-0,93	0,35	0,13
v9	Aplicaciones para gamificar el aprendizaje	7,12	2,22	7,5	1	10	-1,05	0,87	0,22
v10	Plataformas LMS (gestión del aprendizaje)	7,02	2,72	8,0	1	10	-0,86	-0,29	0,27
v11	Plataformas de colaboración en línea	7,48	2,12	8,0	1	10	-1,22	1,19	0,21
v12	Herramientas de seguridad y privacidad en línea	6,46	2,51	7,0	1	10	-0,50	-0,39	0,25
v13	Herramientas de edición de vídeo	6,43	2,50	7,0	1	10	-0,50	-0,58	0,25
v14	Herramientas de realidad aumentada y realidad virtual	4,86	2,39	5,0	1	10	-0,08	-0,80	0,24

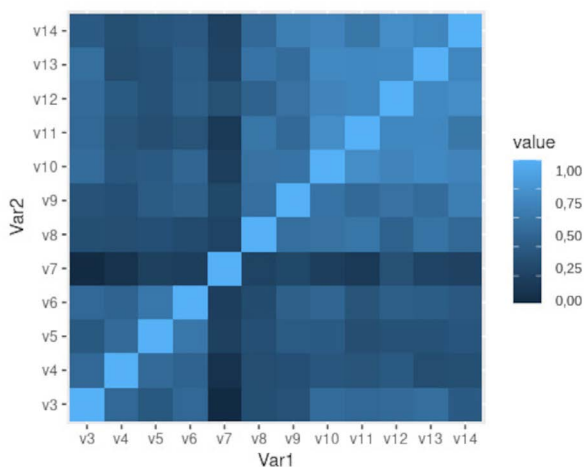
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, ciertas competencias, como el manejo de la legislación y de la normativa específica sobre la formación y el uso de aplicaciones para presentaciones, muestran un cierto nivel de variabilidad en las respuestas (indicado por desviaciones estándar superiores a 1,3), pero aun así se consideran importantes con medias cercanas o superiores a 8. Es interesante notar la variabilidad relativamente alta en la valoración de las aplicaciones para gamificar el aprendizaje y las plataformas LMS, con las desviaciones estándar más altas de 2,22 y 2,72, respectivamente.

Se ha procedido a realizar un análisis correlacional producto momento de Pearson entre los ítems para identificar posibles competencias asociadas entre sí (figura 1).

El análisis de correlación entre las competencias docentes en el contexto de educación no formal indica una interrelación significativa entre habilidades tecnológicas, comunicativas y pedagógicas. La competencia digital docente (v3) presenta correlaciones positivas moderadas con el diseño de materiales didácticos (v6, $r = 0,427$) y plataformas LMS (v10, $r = 0,413$), señalando la integración de las tecnologías en prácticas pedagógicas. Se destaca una correlación aún más fuerte entre la habilidad de comunicación (v4) y el manejo de metodologías didácticas innovadoras (v5, $r = 0,421$), reflejando la sinergia entre comunicarse eficazmente y aplicar métodos de enseñanza contemporáneos. Además, las aplicaciones para gamificar el aprendizaje (v9) están considerablemente relacionadas con el uso de plataformas de colaboración en línea (v11, $r = 0,439$) y herramientas de seguridad y privacidad en línea (v12, $r = 0,534$), lo cual podría indicar una orientación hacia prácticas educativas interactivas y seguras en entornos digitales. Por otro lado, destaca que las herramientas de realidad

Figura 1. Mapa de calor de la correlación momento producto de Pearson



Fuente: elaboración propia.

aumentada y realidad virtual (v14) también se correlacionan de manera significativa con estas competencias digitales, como con las herramientas de seguridad y privacidad en línea (v12, $r = 0,717$), sugiriendo un interés emergente en la aplicación de tecnologías inmersivas.

Dentro de este objetivo es pertinente realizar un análisis de los desafíos que perciben las personas participantes en el estudio. A partir de un análisis de contenido a esta pregunta, se identificaron las siguientes categorías, a las que se ha añadido el porcentaje de personas que las han manifestado:

1. Falta de recursos materiales (un 35,29% de los participantes): este desafío se refiere a la limitación de recursos físicos o de materiales necesarios para la enseñanza.
2. Adaptación a nuevas tecnologías (un 37,25%): incluye menciones a la necesidad de adaptarse a herramientas tecnológicas emergentes, como la realidad aumentada o la inteligencia artificial.
3. Dificultades para mantener la motivación de los estudiantes (un 28,43%): se relaciona con el desafío de mantener a los estudiantes interesados y comprometidos con el aprendizaje.

3.3. *Percepciones de los docentes sobre la necesidad de realizar actualización profesional*

Respecto a las necesidades de actualización profesional, la tabla 4 muestra el resumen del análisis estadístico descriptivo.

El desarrollo de habilidades comunicativas destaca como una prioridad, con una alta media de 8,82 y una mediana que alcanza el máximo de 10, a pesar de una desviación estándar relativamente alta de 1,69. Esto sugiere que, aunque hay consenso en su importancia, algunos docentes pueden percibir una necesidad más crítica de desarrollo en esta área.

La actualización en nuevas tendencias pedagógicas también es considerada como una necesidad importante, con una media de 8,60 y una mediana de 9. La desviación estándar de 1,49 y la *skewness* negativa (-1,22) indican que la mayoría de los docentes valoran esta actualización por encima de la media, con una inclinación hacia puntuaciones más altas.

El uso de tecnologías educativas (media de 8,53) y el manejo experto en metodologías activas (media de 8,39) son otras áreas en las que los docentes ven necesario actualizarse.

Las redes sociales para la docencia presentan una media de 7,85 con una mediana de 8, lo cual es relativamente alto, pero ligeramente inferior en comparación con las áreas anteriormente mencionadas.

Por otro lado, las plataformas de aprendizaje adaptativo con inteligencia artificial presentan la media más baja de 7,39, junto con la mayor desviación estándar de 2,55 y una mediana de 8. La *skewness* negativa (-0,97) refleja una tendencia hacia puntuaciones más altas por parte de algunos docentes.

Tabla 4. Necesidades percibidas y su valoración

Código	Ítem	Media	Desviación típica	Mediana	Min.	Máx.	Skew	Curtosis	Error típico
v16	Redes sociales para la docencia	7,85	1,59	8	3	10	-0,72	0,46	0,16
v17	Actualización en nuevas tendencias pedagógicas	8,60	1,49	9	3	10	-1,22	1,20	0,15
v18	Desarrollo de habilidades comunicativas	8,82	1,69	10	2	10	-1,67	2,49	0,17
v19	Conocimientos en gestión educativa	8,11	1,51	8	3	10	-0,59	0,21	0,15
v20	Formación en el uso de tecnologías educativas	8,53	1,35	9	5	10	-0,58	-0,69	0,13
v21	Manejo experto en el uso de Metodologías Activas	8,39	1,51	9	3	10	-0,98	0,84	0,15
v22	Plataformas de aprendizaje adaptativo con inteligencia artificial	7,39	2,55	8	1	10	-0,97	0,12	0,25

Fuente: elaboración propia.

3.4. *Relación entre los desafíos actuales que enfrentan los docentes en educación no formal y sus percepciones sobre las áreas prioritarias para la actualización*

Tal como se observa en la tabla 5, la correlación entre los desafíos que enfrentan los docentes en educación no formal y sus percepciones sobre las áreas de actualización profesional revela relaciones interpretables, aunque bastantes sutiles. Las necesidades de actualización no muestran una influencia directa de la falta de recursos, con correlaciones cercanas a cero, como se observa en la relación entre las redes sociales para la docencia (v16) y la falta de recursos, con un valor de $-0,01$. Por otro lado, los desafíos en la adaptación a las TIC muestran algunas correlaciones negativas modestas, como es el caso de la actualización en nuevas tendencias pedagógicas (v17, $r = -0,17$) y el desarrollo de habilidades comunicativas (v18, $r = -0,20$), sugiriendo que enfrentar dificultades con las TIC no impulsa necesariamente a los docentes hacia una mayor priorización de estas áreas de actualización.

En otro orden de cosas, la percepción de la motivación como un desafío se correlaciona positivamente, aunque ligeramente, con la búsqueda de actualización en el uso de tecnologías educativas (v20, $r = 0,17$) y en plataformas de aprendizaje adaptativo (v22, $r = 0,17$). Esto indica que aquellos docentes que consideran la motivación como un reto pueden ver, en la tecnología educativa y en métodos innovadores, una herramienta para superarlo.

Tabla 5. Correlación de Pearson: necesidades de actualización por desafíos

Código (actualización)	Categoría 1: falta de recursos	Categoría 2: adaptación a las TIC	Categoría 3: motivación
v16	-0,01	-0,03	-0,04
v17	0,03	-0,17	0,11
v18	0,04	-0,20	0,01
v19	-0,03	-0,04	0,03
v20	-0,08	-0,03	0,17
v21	0,13	-0,11	0,12
v22	-0,03	-0,06	0,17

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio proporciona una visión completa y detallada del perfil y de las competencias clave de los docentes en el ámbito de la educación no formal, en un contexto de profundos cambios sociales, económicos y laborales, donde la adaptación en el campo educativo y la actualización constante de las habilidades pedagógicas se vuelven imperativas para que, desde sus posiciones de educadores, puedan contribuir a promover el desarrollo integral de las personas y a fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (Agasisti y Bertoletti, 2022).

A la luz de los datos obtenidos, una primera conclusión es la tendencia hacia el uso de ambientes didácticos tradicionales en estos contextos de educación no formal para desarrollar habilidades como el trabajo en equipo, la formación de formadores o las habilidades sociales, entre otras, áreas de enseñanza que son predominantemente impartidas por los encuestados y que, según autores como Akinbobola (2020), están altamente demandadas en el ámbito laboral.

Investigadores como Gómez-Parra (2021) argumentan que habilidades esenciales como la comunicación, el trabajo en equipo y la colaboración florecen más eficazmente en ambientes presenciales en comparación con habilidades como la autonomía o la innovación, las cuales podrían beneficiarse más de entornos virtuales.

Sin embargo, el estudio también revela una marcada preferencia por enfoques de enseñanza mixtos (un 44,55%), lo que indica un reconocimiento de los beneficios tanto de la instrucción presencial como virtual. Esta tendencia se interpreta como una indicación de la creciente aceptación de prácticas docentes híbridas que incorporan tecnología digital para mejorar el proceso educativo (Gómez-Parra, 2021). Un punto que también se ve reflejado en la importancia otorgada por los docentes a competencias digitales, al manejo de metodologías didácticas innovadoras y al diseño de materiales didácticos que, junto con la habilidad de comunicación, son consideradas competencias fun-

damentales en la práctica educativa y que suponen un reto sobre el que los docentes manifiestan la necesidad de seguir formándose, coincidiendo con lo ya estudiado por Artacho et al. (2021) o Cabero-Almenara et al. (2020).

En contraste, los resultados obtenidos revelan que, aunque existe una apreciación generalmente positiva hacia tecnologías emergentes como las plataformas de aprendizaje adaptativo con inteligencia artificial, las aplicaciones para ludificar el aprendizaje o las plataformas LMS, entre otras, hay una marcada diversidad en la manera en que los profesionales las evalúan o las experimentan (evidenciada por la alta desviación estándar). Esta variabilidad podría atribuirse a diversos factores, como las disparidades en la familiaridad con la tecnología, las expectativas individuales, la calidad de las plataformas empleadas o el contexto de su implementación.

Lo anterior sugiere otra área de mejora que debe abordarse en la formación de los profesionales de la pedagogía. Es fundamental implementar programas de desarrollo profesional específicamente diseñados para cubrir estas necesidades, adaptándolos a los distintos niveles de habilidad de los educadores. Personalizar el desarrollo profesional según el nivel de competencia de cada educador fomenta una evolución más eficaz y eficiente en sus prácticas docentes. Esto los prepara para enfrentar los desafíos de un entorno educativo en cambio constante, enriqueciendo el proceso formativo y promoviendo un ambiente de aprendizaje más dinámico y adaptativo, tal como se establece en los objetivos definidos por Fernández-Salineró y De la Riva (2016) para los docentes en el ámbito laboral.

Aunque algunos profesionales pueden mostrarse reacios a incorporar herramientas de última generación como la IA en su enseñanza, autores como Segovia-García (2023) y Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023) destacan la importancia de que estos adquieran un entendimiento profundo y se conviertan en impulsores fundamentales para la integración de estas tecnologías.

Finalmente, en cuanto a la relación entre los desafíos actuales que enfrentan los docentes en educación no formal y sus percepciones sobre las áreas prioritarias para la actualización, se ha concluido que, a pesar de que la falta de recursos o dificultades técnicas han sido señalados como retos a los que se enfrentan los profesionales, no se evidencia una influencia significativa en la percepción de la necesidad de actualización. Las conclusiones alcanzadas en el estudio reflejan la complejidad de las exigencias de actualización a las que se enfrentan los profesionales de la pedagogía, así como la relevancia de abordar tanto los desafíos tecnológicos como los factores motivacionales al diseñar programas de desarrollo profesional.

Se recomienda realizar estudios adicionales que exploren las barreras para la adopción de prácticas educativas virtuales y emergentes entre los profesionales de la pedagogía en entornos no formales, así como investigaciones que evalúen la efectividad de diferentes estrategias de formación docente en el fomento de competencias tecnológicas avanzadas.

Los hallazgos subrayan la necesidad de realizar políticas educativas que promuevan el acceso a recursos y a tecnologías de vanguardia, así como el

apoyo a la formación docente en competencias clave identificadas, para mejorar la calidad y la relevancia de la educación no formal.

Referencias bibliográficas

- AGASISTI, T. y BERTOLETTI, A. (2022). Higher Education and Economic Growth: A Longitudinal study of European regions 2000-2017. *Socio-Economic Planning Sciences*, 81, 100940. <<https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100940>>
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, 1 y 2. Madrid: ANECA. <https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf/b1fde272-3b45-5b44-6ce5-22293975ba40?t=1654601787613>
- AKINBOBOLA, O. I. (2020). Predicting Innovative Work Behavior from Soft Skills and Emotional Demands-Abilities Fit in Knowledge Economy. *Management And Economics Research Journal*, 6(3), 1-8. <<https://doi.org/10.18639/merj.2020.9900013>>
- ALTUNA-URDIN, J., CRUZ-IGLESIAS, E., AIERBE-BARANDIARAN, A., MADINABEITIA-EZKURRA, A. y MARKO JUANIKORENA, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: La voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 33(2), 195-215. <<https://doi.org/10.14201/teri.23714>>
- APARICIO-HERGUEDAS, J. L., VELÁZQUEZ-CALLADO, C. y FRAILE-ARANDA, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 455-464. <<http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1548>>
- ARTACHO, E. G., MARTÍNEZ, T. S., TORRES, J. M. T. y RODRÍGUEZ-GARCÍA, A. (2021). Competencia digital docente en educación de adultos: Un estudio en un contexto español. *Pixel-Bit*, 62, 209-234. <<https://doi.org/10.12795/pixelbit.89510>>
- CABERO-ALMENARA, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24, 4-6. <<https://doi.org/10.15359/ree.24-S.2>>
- CABERO-ALMENARA, J. y RUIZ-PALMERO, J. (2017). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30. <<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>>
- COLOM-CAÑELLAS, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:993fab6c-98a7-4ea7-ba9e-c203c07687e9/re33803-pdf.pdf>>
- COMISIÓN EUROPEA (2022). *DigComp 2.2. El Marco de Competencia Digital para el Ciudadano: Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. Traducción Somos digital. <<https://somos-digital.org/digcomp/>>
- DOMÍNGUEZ-FIGAREDO, D. (2019). Aproximación conceptual y aplicada a la educación permanente. *SSRN*, 1-22. <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3496021>>
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Revista Teoría de la Educación*, 16,

- 109-144. Ediciones de la Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71928/Un_enfoque_pedagogico_para_el_diseno_de_.pdf?sequence=1>
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. y RIVA, B. de la (2016). La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 265, 559-577. <<https://doi.org/10.22550/2174-0909.2661>>
- FLORES-VIVAR, J. y GARCÍA-PEÑALVO, F. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 74, 37-47. <<https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>>
- GARCÍA-AGUILERA, F. J. (2015). *Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales*. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11556/TD_GARCIA_AGUILERA_Francisco_Jose.pdf>
- (2019). Inclusión sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al empleo. En L. J. BELMONTE, J. J. GÁZQUEZ, M. M. SIMÓN, J. G. SORIANO, N. F. OROPESA, A. MARTOS y A. B. BARRAGÁN (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas* (pp. 237-247). Dykinson.
- (2020). Políticas públicas sobre sostenibilidad e inclusión social en España: Aportaciones desde la investigación científica. *XII Congreso Internacional de Educación Superior*. Congreso Universidad 2020, La Habana, Cuba. <<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19300>>
- (2021). *Pedagogía profesional: De cómo trabajar en pedagogía y no morir en el intento*. Amazon.
- GARCÍA, F. J. y AGUILAR, D. (2001). *Desarrollo integral de competencias pedagógicas para formadores*. Fundación EPES.
- (2011). *Competencias profesionales del pedagogo: Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Aljibe.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: Disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <<https://doi.org/10.14201/eks.31279>>
- GARCÍA-RAGA, L. y LÓPEZ-MARTÍN, R. (2014). La pedagogía en tiempos revueltos: Arte, ciencia y profesión como señas de una renovada identidad. *Edetania*, 45, 93-109. <<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/174>>
- GÓMEZ-PARRA, M. (2021). Impact of virtual vs. face-to-face learning on 21st-century skills among pre-service bilingual teachers. *Aula Abierta*, 50(2), 593-602. <<https://doi.org/10.17811/rifie.50.2.2021.593-602>>
- HEDERICH, C., MARTÍNEZ-BERNAL, J. y RINCÓN-CAMACHO, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(66), 19-54. <<https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>>
- JONES, W. M. y DEXTER, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367-384. <<https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 (30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264>

- LLANES-ORDÓÑEZ, J., FIGUERA-GAZO, P. y TORRADO-FONSECA, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. <<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>>
- MARSICK, V. J., WATKINS, K. E., SCULLY-RUSS, E. y NICOLAIDES, E. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 27-34. <<http://doi.org/10.1556/2059.01.2016.003>>
- MELENDRO-ESTEFANÍA, M., GARCÍA-CASTILLA, F. J. y GOIG-MARTÍNEZ, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 263(1), 71-89. <<https://doi.org/10.22550/2174-0909.2647>>
- PINEDA-HERRERO, P. (2002). *Pedagogía laboral*. Ariel Educación.
- POZO-DELGADO, P. del (2007). *Formación de formadores*. Pirámide.
- R CORE TEAM (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <<https://www.R-project.org/>>
- ROMERO-RODRÍGUEZ, J. M. y CASTELLÓ-QUINTANA, A. (2016). Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo. *Revista Currículum*, 29, 21-34. <https://www.pedagogs.cat/doc/Pedagogia_perfil_pedagogo.pdf>
- SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: Dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>>
- SÁNCHEZ-LISSEN, E. y SÁNCHEZ-FRANCO, M. (2017). Los estudios de pedagogía en la universidad española: Valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro. *Revista Espaço do Currículo*, 10(2), 191-212. <<https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35426>>
- SÁNCHEZ-MORALES, P. (2014). El papel de la pedagogía en la formación empresarial. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 85-104. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_1.pdf>
- SEGOVIA-GARCÍA, N. (2023). Percepción y uso de los chatbots entre estudiantes de posgrado online: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 335-349. <<https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4974>>
- SEPÚLVEDA-LÓPEZ, J. y RAMÍREZ-CASTAÑEDA, L. A. (2018). Brecha digital e inclusión digital: Fenómenos socio-tecnológicos. *Revista EIA*, 15(30). <<https://www.redalyc.org/journal/1492/149259394006/149259394006.pdf>>
- TALLÓN-ROSALES, S. (2017). *Análisis del perfil del pedagogo y su inserción laboral en la provincia de Granada, desde la perspectiva de los ámbitos de actuación profesional*. Universidad de Granada. <<http://hdl.handle.net/10481/47663>>
- TALLÓN-ROSALES, S., CÁCERES-RECHE, M. P. y RASO-SÁNCHEZ, F. (2017). Análisis del perfil profesional del pedagogo en el ámbito empresarial español, mediante la técnica de análisis de puestos de trabajo. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(2), 1-20. <<https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/52>>
- TEJADA-FERNÁNDEZ, J. (2001). El perfil profesional del Pedagogo en la formación: Una mirada desde las salidas profesionales. En P. VICENTE y E. MOLINA (Coord.), *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Grupo Editorial Universitario.

- TRILLA-BERNET, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos Editorial.
- WENG, C., KASSAW, K., ASTATKE, M. y YANG, C. (2024). Online learning environments for transferable skills development: A systematic literature review from 2013-2022. *Interactive Learning Environments*, 1-21.
<<https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2294769>>
- YOT-DOMÍNGUEZ, C. y MARCELO, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(82).
<<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6717>>