COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Buenas prácticas universitarias para la mejora del compromiso educativo y social

Coord.
Sara Gónzalez Yubero

Dykinson, S.L.

BUENAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS
PARA LA MEJORA DEL COMPROMISO EDUCATIVO Y SOCIAL

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

BUENAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS PARA LA MEJORA DEL COMPROMISO EDUCATIVO Y SOCIAL

Coord.

SARA GÓNZALEZ YUBERO

Dykinson, S.L.

2024

Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

BUENAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS PARA LA MEJORA DEL COMPROMISO EDUCATIVO Y SOCIAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 205 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-060-4

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN 13
SARA GÓNZALEZ YUBERO

CAPÍTULO 1. INSTALACIONES ESCULTÓRICAS Y ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN: FORJANDO UN FUTURO SOSTENIBLE A TRAVÉS DEL ARTE 18
MARÍA LUZ RUIZ BAÑÓN

CAPÍTULO 2. PROPUESTA DIDÁCTICA DE LITERATURA UNIVERSAL: LA ENSEÑANZA DEL TERROR A TRAVÉS DE LOS JUEGOS DE ROL 40
ALICIA CABALLERO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 3. THE ACQUISITION OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE SECONDARY SCHOOL THROUGH MINECRAFT.....66
LUIS CARRO SANCRISTÓBAL
MÓNICA SALCEDO DÍEZ

CAPÍTULO 4. LA GAMIFICACIÓN: UNA ESTRATEGIA INNOVADORA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN. (CASO DE ESTUDIO: LICENCIATURA EN CONTADURÍA PÚBLICA DEL CRM DE LA BUAP) 90
DAVID ESPINOSA-GONZÁLEZ
ALEJANDRA CEDALLIN MARTÍNEZ-SÁNCHEZ
GABRIEL PÉREZ-GALMICHE

CAPÍTULO 5. DE ABETOS Y ESTEREOTIPOS. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PARA EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD 111
ALFONSO CORRAL
MARINA AGUARELES
ANTONIO PRIETO-ANDRÉS

CAPÍTULO 6. IMPACTO DE UN ESCAPE ROOM EN LA ANSIEDAD MATEMÁTICA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA 127
AINHOA SAGARDUY
NIKOLE ARRIETA

CAPÍTULO 7. HIJACKING OF COMMERCIAL GAME TO TRAIN PROJECT MANAGERS IN COMMUNICATION SKILLS 147
FABRICE CAUDRON
JÉRÔME IBERT

CAPÍTULO 8. HABITS OF SOCIAL COMMITMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS 167
TERESA DE DIOS ALIJA
CARMEN DE LA CALLE MALDONADO
DAVID GARCÍA DÍAZ

CAPÍTULO 9. EL DESARROLLO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE GENIALLY.....186
RAFAEL LINARES-BURGOS
ADELA P. GALVÍN
CRISTINA MARTÍNEZ-RUEDAS

CAPÍTULO 10. APLICACIÓN EN AULA DE HERRAMIENTAS DE DIGITALES DE CÁLCULO Y DISEÑO DE INFRAESTRUCTURAS DE INGENIERÍA. EVALUACIÓN DE SU IMPACTO EN ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS.....219
ADELA PEREZ GALVIN
RAFAEL LINARES BURGOS
CRISTINA MARTÍNEZ RUEDAS

CAPÍTULO 11. DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES 231
CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
CRISTINA DÍAZ ROMÁN
ALMUDENA GARCÍA DE LA FUENTE
MARÍA DOLORES MUÑOZ DE DIOS

CAPÍTULO 12. EL 'NUEVO PERIODISMO' EN LA OBRA DE NO FICCIÓN DE NACHO CARRETERO: UN ANÁLISIS DE 'FARIÑA' Y ' EN EL CORREDOR DE LA MUERTE' 247
JUAN-ANTONIO ROMERA-FADÓN
F. J. CRISTÒFOL
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN

CAPÍTULO 13. TRABAJO TUTORIAL PARA CONSTRUIR LA PERSEVERANCIA: MOTIVAR A UN GRUPO DE DOCENTES EN FORMACIÓN.....265
LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO

CAPÍTULO 14. AVANZANDO EN LA ATENCIÓN DE LA SALUD MENTAL INFANTO JUVENIL: UNA EXPERIENCIA DE AULA HOSPITALARIA.....278
ALBA ANGULO NUVIALA

CAPÍTULO 15. PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES.....292
EVELYN PIZARRO FUENTES
RUTH ROJAS CABELLO
AURELIO VILLA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 16. LA METODOLOGÍA ACTIVA Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.....309
MONICA OTERO

CAPÍTULO 17. EMOCIONES EN EL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA 330
MARGARITA PLANELLES ALMEIDA
OCARINA MASID BLANCO

CAPÍTULO 18. PROGRAMA DE APOYO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, PARA DESARROLLAR EL SENTIDO DE PERTENENCIA E IDENTIDAD EN UNA ESCUELA DEL SUBSISTEMA UEMSTIYS, MÉXICO.....355
AGUSTINA ORTIZ SORIANO

CAPÍTULO 19. HOSTIGAMIENTO SEXUAL Y ACOSO SEXUAL UN PROBLEMA ESTRUCTURAL.....367
MARÍA DEL REFUGIO RAMÍREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 20. ESTUDIO EXPLORATORIO DEL NIVEL DE TELEPRESIÓN EN ALUMNOS DE SECUNDARIA: LA ASERTIVIDAD COMO HERRAMIENTA PROTECTORA.....380
JOSE MANUEL GUERRA DE LOS SANTOS
JESÚS MARTÍNEZ CALVO

CAPÍTULO 21. LA CODOCENCIA EN LA ESCUELA INCLUSIVA. DESAFÍOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS 396
DAVID RECIO MORENO
SARA GONZÁLEZ YUBERO
TERESA GALLEGO ÁLVAREZ

CAPÍTULO 22. INFLUENCE OF SELF-ESTEEM ON SOCIAL COMPETENCE.....416
LUIS PABLO HERNÁNDEZ-LÓPEZ

CAPÍTULO 23. EL PÓDCAST CON AUTORÍA DEL ALUMNADO COMO FACILITADOR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....429
ASIER LEOZ AIZPURU
MILA PÉREZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 24. EL IMPACTO EMOCIONAL DEL CÁNCER INFANTIL: UN ESTUDIO DE GRUPO FOCAL SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL APOYO SOCIAL DE LOS PADRES 447
ANABEL MELGUIZO-GARÍN
LAURA LLAMAS ESTRADA
ROSANA MORENO CABALLERO

CAPÍTULO 25. DESAJUSTE AFECTIVO Y CUIDADO EMOCIONAL DEL DOCENTE, DESDE EL PUNTO DE VISTA COMPETENCIAL.....462
ELIGIA ROSA RODRÍGUEZ-RIVERO
CARMEN MERCEDES HERNÁNDEZ-JORGE
GISELA MASIP CALAVERA

CAPÍTULO 26. LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL COMO COMPETENCIA DOCENTE PARA LA MEJORA DEL CLIMA DE AULA.....485
GISELA MASIP CALAVERA
CARMEN M. HERNÁNDEZ-JORGE
ELIGIA ROSA RODRÍGUEZ RIVERO

CAPÍTULO 27. HABILIDADES SOCIALES QUE EMPLEAN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR A PARTIR DEL MODELO DE GOLSTEIN COMO PARTE DE SU FORMACIÓN INTEGRAL 501
WILLEBALDO MORENO MÉNDEZ
CARMEN LILIA SÁNCHEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 28. EXPLORANDO EL VÍNCULO EMOCIONAL: EMPATÍA Y RESPUESTAS EMOCIONALES DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS A CAMPAÑAS DE SEGURIDAD VIAL 520
LOURDES FERNÁNDEZ HIPÓLITO
DOLORES LUCÍA SUTIL MARTÍN

CAPÍTULO 29. INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN EN INGENIERÍA PARA LA SOSTENIBILIDAD: UN MÓDULO EXPERIENCIAL 538
GEMMA TEJEDOR
JORDI SEGALÀS

CAPÍTULO 30. MÁS ALLÁ DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS PARA LA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN EN EL DESEMPEÑO DE LA TAREA Y EL ÉXITO MEDIANTE EL LOGRO: UNA EVALUACIÓN INICIAL DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO 554
ELISA ISABEL VILLENA MARTÍNEZ
JUAN JOSÉ RIENDA GÓMEZ
DOLORES LUCÍA SUTIL MARTÍN

CAPÍTULO 31. THE ROLE OF SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES IN ARCHITECTURE AND ENGINEERING STUDIES: A GROWING GAP BETWEEN FORMATION AND PROFESSIONAL PRACTICE 596
SALVADOR DOMÍNGUEZ GIL
ANDREA SAN JOSÉ CABRERO
PILAR MIGUEL-SIN MONGE
GEMA MARÍA RAMÍREZ PACHECO

CAPÍTULO 32. TALLER DE FORTALECIMIENTO EMOCIONAL: ABORDAJE INTEGRAL PARA REDUCIR LA ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES DE MEDICINA 617
ALEJANDRO DANIEL DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 33. LA EXPERIENCIA DE LAS PERSONAS SORDAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA 639
IVÁN VÁZQUEZ VILLAR
ROSA ESPADA CHAVARRÍA

CAPÍTULO 34. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL Y EL BIENESTAR: REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE EN FORMACIÓN.....660
ROSALBA DEL ÁNGEL ZÚÑIGA
BIANCA YRCELA SÁNCHEZ ZAMUDIO

CAPÍTULO 35. INTERVENCIÓN MINDFULNESS EN ESTUDIANTES DE MEDICINA: IMPACTO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y BIENESTAR EMOCIONAL.....674
ROSA ELBA DOMÍNGUEZ BOLAÑOS
ERICK IBARRA CRUZ

CAPÍTULO 36. PLANEJAMENTO INSTRUCIONAL DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: EMODOC-TREINO 696
CAROLINA DOS ANJOS ALMEIDA BRANTES
SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM

CAPÍTULO 37. EL ABORDAJE DE LA SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN 720
CAROLINA ESCUDERO

CAPÍTULO 38. LA REALIDAD DEL TDAH, UN ESTIGMA MÁS ALLÁ DE LAS AULAS: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA 735
PABLO CASTILLO DÍAZ
MARÍA DEL CARMEN MARTÍN-BURO GARCÍA DE DIONISIO

CAPÍTULO 39. PHOTOGRAPHY AS A TOOL FOR POSITIVE EDUCATION: A PROJECT PROPOSAL.....756
SORAIA GARCÊS

CAPÍTULO 40. ANÁLISIS DEL ROL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS EXPECTATIVAS LABORALES DEL COLECTIVO UNIVERSITARIO...773
ELENE IGOA-IRAOLA
FERNANDO DÍEZ
ELENA QUEVEDO

CAPÍTULO 41. EXPLORANDO LA TRANSFORMACIÓN EN LA ACTITUD ANTE LA MUERTE EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: UN ESTUDIO PILOTO.....791
BLANCA GALLEGO HERNÁNDEZ DE TEJADA
JUAN JOSÉ MORA-ASCÓ

CAPÍTULO 42. REFLEXIONES EN LA ERA DIGITAL: EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN LA JUVENTUD (PERSPECTIVAS PSICOLÓGICO-FILOSÓFICAS).....808
JUAN JOSÉ MORA-ASCÓ
MIGUEL P. LEÓN PADILLA

CAPÍTULO 43. ARTETERAPIA Y YOGA: UNA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CON ADOLESCENTES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.....831
CAROLINA PERAL JIMÉNEZ

CAPÍTULO 44. BIENESTAR EMOCIONAL EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO: UN ENFOQUE POSITIVO.....860
ANA ROCÍO ANDREU-PÉREZ
EVA CATAÑO-GARCÍA

CAPÍTULO 45. EL ESTRÉS PERCIBIDO Y LA MEMORIA DE TRABAJO EN ESTUDIANTES.....882
EVA BORREGA ALONSO
F. JAVIER OTAMENDI

CAPÍTULO 46. PDA, UN MODELO PARA EL ABORDAJE INTEGRAL DEL CONFLICTO QUE PROTEGE LA SALUD MENTAL Y EMOCIONAL DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS.....901
MÒNICA R. DONNELLAN BARRACLOUGH
RAMIRO A. ORTEGÓN DELGADILLO

CAPÍTULO 47. CONTEXTO SOCIAL Y PERSONALIDAD RESISTENTE EN DEPORTISTAS UNIVERSITARIOS.....920
ARELY TISCAREÑO CALDERA
NANCY PONCE CARBAJAL
BLANCA LILIA SOSA ALDAPE

CAPÍTULO 48. JUVENTUD Y SALUD MENTAL: UNA LLAMADA A LA ACCIÓN EDUCATIVA 937
MARÍA DE LOS DESAMPARADOS LÓPEZ OLIVARES

CAPÍTULO 49. PISA 2015: RENDIMIENTO Y SU RELACIÓN CON EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA, MOTIVACIÓN Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO.....944
ESPERANZA BAUSELA HERRERAS

CAPÍTULO 50. ESTUDIO SOCIOEMOCIONAL DE LA FELICIDAD: UN EJEMPLO DE LA SOCIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES APLICADA.....962
NICOLÁS UREÑA BAUTISTA

CAPÍTULO 51. DISCIPLINA CON SENTIDO PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL APRENDIZAJE.....982
ALEXANDRA PARAR HERNÁNDEZ
VANESSA ÁLVAREZ
VIRGINIA HEBE AVENDAÑO

CAPÍTULO 52. LA IA EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN. DESAFÍOS Y COMPROMISOS ÉTICOS 994
CAROLINA ESCUDERO

CAPÍTULO 53. EL ROL ACADÉMICO EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: OPORTUNIDADES DESDE EL TRABAJO SOCIAL PARA UNA FORMACIÓN INCLUSIVA 1011
MARÍA DOLORES MUÑOZ DE DIOS
ALMUDENA GARCÍA DE LA FUENTE
CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
CRISTINA DÍAZ ROMÁN

CAPÍTULO 54. EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO NUEVA HERRAMIENTA DE CIBERBULLYING EN JÓVENES UNIVERSITARIOS/AS 1028
CRISTINA DÍAZ ROMÁN
CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
Mª DOLORES MUÑOZ DE DIOS
ALMUDENA GARCÍA DE LA FUENTE

CAPÍTULO 55. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y LA DESINFORMACIÓN: RIESGOS POTENCIALES Y POSIBLES SOLUCIONES.....1043
MIGUEL DOMÍNGUEZ RIGO

CAPÍTULO 56. INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL ROL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL IMPACTO, RETOS Y FUTURO.....1058
CRISTINA MARTÍNEZ-RUEDAS
ADELA P. GALVÍN
RAFAEL LINARES-BURGOS

CAPÍTULO 57. DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO ESTANDARIZADO DE EVALUACIÓN APLICANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL 1078
BEATRIZ ABAD-VILLAVERDE
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA
INDALECIO ESTRADA LOZANO
JAVIER SÁNCHEZ PIQUERO
ROBERTO SUÁREZ MALAGÓN

CAPÍTULO 58. A COGNITIVE SEMANTIC ANALYSIS OF METAPHORS IN THE CONCEPTUALIZATION OF AI.....1094
MONTSERRAT ESBRÍ-BLASCO

CAPÍTULO 59. BRECHA DIGITAL EN EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL ENTRE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL.....1113
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO

En el momento actual, la educación superior se enfrenta a una de las épocas de mayor transformación de la historia reciente. Los avances tecnológicos y las cambiantes expectativas sociales han obligado a estas instituciones educativas a replantearse sus métodos, objetivos y responsabilidades. En este contexto, la presente obra, titulada **"Buenas prácticas universitarias para la mejora del compromiso educativo y social"**, emerge como una guía que nos permite comprender y afrontar los desafíos contemporáneos presentes en el ámbito de la educación superior. Con un enfoque integral, esta obra explora algunas de las dimensiones fundamentales para fomentar un compromiso educativo y social más profundo y efectivo.

Vivimos en una era en la que las competencias académicas tradicionales ya no son suficientes para preparar a los estudiantes para un futuro incierto y complejo. La gamificación y las competencias transversales han surgido como herramientas cruciales para la formación de los estudiantes, ofreciendo nuevas formas de aprendizaje que trascienden las aulas convencionales. La gamificación, al convertir el aprendizaje en una experiencia interactiva y lúdica, no solo motiva a los estudiantes a involucrarse más profundamente en sus estudios, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades que son fundamentales en el mundo laboral actual, como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la adaptabilidad. Debemos tener presente que la incorporación de estas estrategias innovadoras en el currículo universitario plantea retos y oportunidades, instando a los educadores a repensar el papel que desempeñan en la formación de ciudadanos responsables y competentes.

El juego, tradicionalmente relegado a un plano secundario en el ámbito académico, cobra una nueva dimensión al integrarse en la enseñanza de competencias transversales. Estas competencias, que incluyen habilidades comunicativas, pensamiento crítico y creatividad, son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. La formación académica, por tanto, debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y centrarse en la preparación de individuos capaces de adaptarse a un entorno en constante cambio. Sin embargo, este cambio de paradigma no está exento de desafíos. Los educadores deben enfrentarse a la tarea de integrar eficazmente estas metodologías en sus programas, asegurando que el uso de la gamificación no diluya el rigor académico, sino que lo complemente y enriquezca.

A medida que exploramos las posibilidades de la gamificación y las competencias transversales, es crucial reconocer la importancia de valores como la perseverancia y el compromiso en el ámbito académico. En un mundo que valora la gratificación instantánea y los resultados rápidos, estos valores a menudo pasan desapercibidos. Sin embargo, son fundamentales para el éxito académico y profesional a largo plazo. La perseverancia, entendida como la capacidad de continuar esforzándose a pesar de los obstáculos, es un motor clave del aprendizaje significativo. En el contexto universitario, los estudiantes que desarrollan un fuerte sentido de compromiso con su educación son más propensos a superar los desafíos y alcanzar sus metas académicas.

Los discursos y reflexiones en torno a la perseverancia y el compromiso destacan su valor intrínseco en el proceso educativo. Enfrentarse a la adversidad y mantener un enfoque constante en los objetivos es un atributo esencial para cualquier estudiante que aspire a triunfar en su carrera académica. Este libro aborda cómo las universidades pueden fomentar estos valores en sus estudiantes, creando un entorno que recompense el esfuerzo y la dedicación. En última instancia, una educación que valora la perseverancia no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos, sino que también les dota de las herramientas necesarias para contribuir positivamente a la sociedad.

La promoción de competencias socioemocionales es otro pilar fundamental en la mejora del compromiso académico y social. Estas

competencias, que incluyen la empatía, la autoconciencia y la regulación emocional, son cruciales para el desarrollo de individuos equilibrados y resilientes. En el contexto académico, los estudiantes que poseen habilidades socioemocionales sólidas son más capaces de gestionar el estrés, colaborar con otros y mantener una actitud positiva frente a las dificultades. Este libro explora cómo las universidades pueden integrar la enseñanza de competencias socioemocionales en sus programas, fomentando un entorno educativo que valore tanto el bienestar emocional como el éxito académico.

El cultivo de competencias socioemocionales es especialmente relevante en un mundo cada vez más interconectado y diverso. La capacidad de comprender y valorar diferentes perspectivas es esencial para la innovación social y el compromiso cívico. Al preparar a los estudiantes para ser ciudadanos globales, las universidades desempeñan un papel crucial en la promoción de una sociedad más justa y equitativa. La educación superior debe, por tanto, fomentar un sentido de responsabilidad cívica y social en sus estudiantes, preparándolos para abordar los problemas más apremiantes de nuestro tiempo con empatía y creatividad.

La salud mental de los estudiantes es un tema que no puede ser ignorado en ninguna discusión sobre la educación contemporánea. La presión académica, las expectativas sociales y la incertidumbre sobre el futuro contribuyen a un aumento alarmante de problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios. Por ello, abordamos la importancia de reconocer y afrontar estos desafíos, ofreciendo estrategias para crear un entorno educativo que priorice el bienestar mental y emocional. Las universidades tienen la responsabilidad de proporcionar recursos y apoyo a los estudiantes, ayudándoles a desarrollar la resiliencia necesaria para enfrentar las demandas académicas y personales.

En un momento en que la salud mental está adquiriendo una mayor visibilidad, es fundamental que las instituciones educativas adopten un enfoque proactivo para hacer frente a estas cuestiones. La creación de una cultura universitaria que valore y apoye el bienestar emocional es esencial para el éxito académico y personal de los estudiantes. Esta

obra examina algunas de las mejores prácticas para fomentar un entorno inclusivo y solidario, donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos.

Finalmente, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo y social representa uno de los cambios más significativos de nuestra era. La IA tiene el potencial de transformar radicalmente la forma en que enseñamos y aprendemos, ofreciendo oportunidades sin precedentes para la personalización del aprendizaje y la mejora de los resultados educativos. Sin embargo, su integración en la educación plantea preguntas éticas y prácticas que deben ser cuidadosamente consideradas. La incorporación de la IA en la educación ofrece nuevas oportunidades para generar un aprendizaje más individualizado y que pueda ser adaptado a las necesidades de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, también plantea importantes desafíos, como la privacidad de los datos y el potencial sesgo algorítmico. Por ello, debemos tener en cuenta las mejores prácticas para integrar la IA de manera efectiva en la educación superior, garantizando que su uso promueva la equidad y la inclusión. La educación superior debe liderar el camino en el uso responsable de la tecnología, preparando a los estudiantes para un futuro en el que la IA desempeñará un papel cada vez más prominente en todos los aspectos de la vida.

En definitiva, con esta obra se pretende mostrar una visión de las prácticas y estrategias que fomentan un entorno educativo donde se valora la innovación, la inclusión y el bienestar de todos sus estudiantes. Al abordar temas tan diversos como la gamificación, las competencias transversales, la perseverancia, las competencias socioemocionales, la salud mental y la inteligencia artificial, se proporciona una hoja de ruta para las universidades que buscan prepararse para los desafíos del futuro.

Adoptando prácticas que promueven el compromiso y el bienestar de los estudiantes, contribuimos a la creación de un mundo más justo, equitativo y sostenible para las generaciones venideras. En última instancia, el éxito de nuestras universidades se mide no solo por

sus logros académicos, sino también por su capacidad para formar individuos comprometidos, empáticos y preparados para enfrentar los desafíos del futuro con valentía y determinación.

SARA GÓNZALEZ YUBERO
Universidad de Zaragoza

INSTALACIONES ESCULTÓRICAS Y ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN: FORJANDO UN FUTURO SOSTENIBLE A TRAVÉS DEL ARTE

MARÍA LUZ RUIZ BAÑÓN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto educativo en constante evolución, la innovación es clave para abrir nuevas vías de aprendizaje que fortalezcan el compromiso y la responsabilidad de estudiantes y profesores ante los avances transformadores de la sociedad. Como subrayan Hernández, Alvarado y Luna (2015), en el sistema docente actual, “es necesario romper las fronteras de lo conocido y transitar hacia enfoques distintos, que demandan capacidad de adaptación a los cambios del contexto, haciendo uso de la creatividad y la innovación con visión de futuro” (p.138). En la sociedad contemporánea, resulta fundamental un cambio de paradigma docente donde el educador actúe como un orientador consciente de que las herramientas tradicionales de enseñanza son insuficientes para preparar a los futuros ciudadanos (Rabadán et al., 2016, p.80).

Con este propósito surge el proyecto de innovación docente "Escultura en Acción por los ODS", que se enmarca en el programa Campus Sostenible de la Universidad de Murcia, en su línea 9 de Proyectos Innova 23-24 (Id.043) (R.817/2023) sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Esta iniciativa explora cómo la gamificación, el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, aplicado a las enseñanzas superiores de arte, pueden transformar la experiencia universitaria de aprendizaje-enseñanza, redefiniendo la forma en que los estudiantes interactúan con los contenidos académicos. En concreto, la asignatura "Procedimientos Escultóricos II", de tercero de Grado en Bellas Artes, se convirtió en el escenario donde, durante el

primer cuatrimestre del año académico 2023-2024, el proyecto cobró vida ofreciendo a los estudiantes un desafío educativo estimulante, atractivo e interactivo. Su esencia radica en la integración lúdica de los ODS en el currículo académico, promoviendo la comprensión y aplicación práctica de estos objetivos a través de la escultura contemporánea.

Integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación constituye una tarea que supone tanto oportunidades como retos. Por una parte, estos ofrecen un marco global que puede ser integrado en diversas áreas del currículo, proporcionando un contexto real y relevante para el aprendizaje de los estudiantes. Esto tiene el potencial de motivarles al destacar la importancia de su educación en la contribución a la resolución de problemas globales; y, como señalan Alcalá y Gutiérrez, estimula un proceso en el que se cuestionan y examinan críticamente los temas abordados, al tiempo que se fomenta el desarrollo de habilidades orientadas a la acción (2020, p.61). Sin embargo, la adaptación de estos objetivos a contextos educativos concretos supone una complejidad significativa que puede implicar una reformulación profunda de los planes de estudio, la necesidad de implementar programas de capacitación docente, y, en algunos casos, cambios en la infraestructura y la metodología pedagógica. Este nuevo enfoque no solo requeriría de una formación previa en la materia, sino también de un esfuerzo interdisciplinar para desarrollar directrices que puedan facilitar la creación de entornos de aprendizaje estimulantes. Estos no deben solo enfocarse en problemas sociales significativos, sino que también han motivar a los estudiantes a adquirir una comprensión holística del mundo y a sentirse empoderados (Geli et al., 2019). Además, evaluar el impacto del aprendizaje sobre los ODS en los estudiantes puede ser complejo, dado que implica medir variables cualitativas, como los cambios en la conciencia, actitudes y comportamientos, que son todos aspectos a largo plazo. Pero, como señalan Sapag et al. (2014), “en todo proyecto debe planificarse el futuro, para así poder determinar tanto las variables susceptibles de ser medidas numéricamente como aquellas de carácter cualitativo de indudable incidencia en el comportamiento del proyecto en el tiempo” (p.11).

Teniendo en cuenta estas oportunidades y retos, se emprendió este proyecto que buscaba combinar la creatividad artística, la conciencia medioambiental y el compromiso con el Desarrollo Sostenible. Mediante una metodología de aprendizaje basada en el trabajo cooperativo por proyectos y la gamificación, los estudiantes se embarcaron en un viaje que proponía fusionar la exploración del desarrollo escultórico con reflexiones sobre la sostenibilidad. Su desarrollo se planteó a través del diseño de un juego-recorrido-desafío temático con cinco estaciones interactivas, cada una vinculada a un ODS específico seleccionado previamente. La característica principal de este proyecto radica en su enfoque en acciones tangibles concretas y en su visibilización a través de la creación y diseño de instalaciones artísticas. Desde la primera estación hasta la última, los participantes se enfrentaron a retos creativos destinados a explorar la conexión entre la instalación escultórica y los objetivos de desarrollo sostenible. Cada estación presentaba desafíos específicos que estimulaban la creatividad de los estudiantes, estableciendo normas diferentes en cada caso; como, por ejemplo, la utilización de materiales reciclados, naturales y diversos para construir instalaciones escultóricas con mensajes directos relacionados con la temática correspondiente. Tras completar el recorrido, los estudiantes no solo debían reflexionar sobre los desafíos globales y su relación con la escultura, sino que también eran incentivados a traducir esas reflexiones, pensamientos y soluciones creativas en acciones concretas. Para ello se les proporcionaron recursos y herramientas para incorporar la sostenibilidad en su vida cotidiana y en su práctica artística, convirtiéndolos así en agentes activos en la consecución de los ODS.

Para evaluar la satisfacción y efectividad del proyecto, se realizaron encuestas entre el estudiantado al inicio y final de este, y también se analizaron los resultados académicos obtenidos en la asignatura en comparación con el año anterior, arrojando resultados muy positivos en ambos casos. Además, como resultado tangible del proyecto, se organizó una exposición artística colectiva acompañada de un catálogo, ambos integrados en la agenda de las ODS Sesiones de la UMU. Estos elementos proporcionaron una plataforma de difusión eficaz, y un

escenario propicio para presentar y compartir las reflexiones y visiones únicas que sus obras encierran en relación con dichos objetivos.

En consecuencia, "Escultura en Acción por los ODS" trasciende su función como proyecto educativo innovador para convertirse en una invitación a la acción y la reflexión consciente sobre el papel fundamental de los artistas en la construcción de un futuro más justo, equitativo y sostenible. De esta manera, los objetivos del proyecto se extienden para abarcar tanto fines principales como secundarios, todos ellos articulados para lograr la integración de los ODS en la asignatura Procedimientos Escultóricos II, así como con el fomento de una conciencia activa y comprometida hacia la sostenibilidad.

2. OBJETIVOS

En esencia, el objetivo principal del proyecto radica en la innovadora fusión de los ODS y la Agenda 2030 en el ámbito académico, utilizando una metodología educativa basada en la gamificación y el trabajo colaborativo por proyectos que combina la exploración artística con la conciencia medioambiental y el compromiso social.

Este propósito principal se despliega en una serie de objetivos secundarios que complementan y enriquecen la experiencia educativa propuesta. Se buscaba, en primer lugar, potenciar el aprendizaje a través de la gamificación y el desarrollo de proyectos colaborativos, incentivando la participación de profesores y estudiantes en un viaje interactivo que fomenta la exploración de la instalación escultórica y el espacio desde una perspectiva sostenible. Asimismo, se pretendía cultivar el pensamiento crítico y la reflexión entre los estudiantes, invitándolos a considerar los desafíos globales y su intersección con la práctica artística, lo que contribuye a lograr un profundo entendimiento de la relación entre arte y sostenibilidad. La promoción de la colaboración y el trabajo en equipo se erige como otro pilar fundamental de los objetivos secundarios, reconociendo la importancia de la cooperación en la identificación y abordaje de soluciones sostenibles, alineadas con los ODS y la Agenda 2030. Además, se aspiraba a fomentar la creatividad y la imaginación de los estudiantes mediante un enfoque lúdico y divertido,

que les ha permitido explorar nuevas formas de expresión artística relacionadas con la sostenibilidad y el desarrollo global. Por último, se buscaba inspirar acciones concretas entre los estudiantes, motivándolos a convertirse en agentes de cambio y a utilizar su práctica artística como una herramienta efectiva para enfrentarse a los retos sociales y ambientales de manera activa y comprometida. Estos objetivos, en conjunto, delinean un camino hacia una educación artística más consciente y comprometida con la construcción de un futuro sostenible.

3. METODOLOGÍA

Para esta intervención didáctica, se concibió un enfoque innovador que aprovecha la implementación de un juego/recorrido/desafío relacionado con los ODS como herramienta metodológica en la asignatura de Procedimientos Escultóricos II, durante el primer cuatrimestre del curso 2023-24. Este enfoque se basa en el juego como herramienta educativa, la cual va más allá del pensamiento lógico secuencial y matemático al fomentar el cultivo de habilidades de visualización espacial y razonamiento abstracto. Al participar en proyectos colaborativos, los estudiantes tienen la oportunidad de cultivar su inteligencia interpersonal o social, fortaleciendo su capacidad para interactuar y comprender a otros individuos y sus dinámicas relacionales en entornos educativos universitarios (Johnson et al., 2014, pp. 87-88).

El propósito fundamental de esta iniciativa era diseñar una actividad docente que fusionara aprendizaje y diversión, generando curiosidad y sorpresa al desafiar las rutinas perceptivas y de aprendizaje habituales de los alumnos. A través de esta propuesta, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conectar conceptos con su entorno de manera amena y estimulante, lo que facilita la construcción de un aprendizaje activo y significativo. Además, esta metodología promueve el desarrollo de habilidades sociales, pensamiento abstracto y espacial, ofreciendo una alternativa a los enfoques tradicionales centrados en el análisis y la lógica. En última instancia, el proyecto busca fomentar un pensamiento más holístico, abierto y flexible en los alumnos.

3.1. MECÁNICA DEL PROYECTO

La mecánica del juego/recorrido/desafío es sencilla y accesible. Los participantes debían completar entre todos las cinco estaciones de trabajo propuestas, seleccionando por grupos la temática en función de sus propios intereses y preferencias.

3.1.1. Reglas de juego

El juego estaba abierto a todos los estudiantes universitarios matriculados en la asignatura Procedimientos Escultóricos II. Estos se podían dividir en equipos de máximo cuatro miembros, que debían trabajar en conjunto para completar los desafíos de cada estación. Los equipos debían de rotar entre estaciones, para completar al menos dos de los desafíos del recorrido. Se asignó un tiempo específico para completar cada estación. Los equipos debían administrarlo de manera eficiente para completar todas las actividades dentro del plazo establecido. La comunicación efectiva y el trabajo en equipo eran fundamentales para el éxito del proyecto, por lo que debían fomentar la colaboración entre sus miembros. Se debía respetar las opiniones y contribuciones de cada miembro del equipo, así como las instalaciones y materiales utilizados durante la ejecución del proyecto. Los grupos de trabajo debían ser creativos en la resolución de problemas y en la ejecución de las actividades, valorándose la originalidad y la innovación en las soluciones propuestas. Todos los equipos debían cumplir con las reglas establecidas y seguir las instrucciones proporcionadas por los organizadores del proyecto en cada estación.

El juego se desarrolló a través de la implementación de un recorrido temático diseñado para guiar a los estudiantes por una serie de estaciones interactivas, cada una enfocada en un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) específico. En estas estaciones, los participantes tenían la opción de involucrarse en actividades prácticas que ayudaban a fomentar la comprensión de la relación entre la escultura contemporánea y la sostenibilidad, utilizando materiales reciclados y naturales para crear obras de arte efímeras y colaborativas. Tras completar cada estación, se proporcionaba un espacio para la reflexión y el intercambio de

ideas en grupos pequeños, donde los estudiantes podían compartir sus reflexiones sobre los desafíos globales y cómo abordarlos a través del arte. Finalmente, se motivaba a los estudiantes a traducir estas reflexiones en acciones tangibles en sus vidas diarias y prácticas artísticas, proporcionándoles recursos y herramientas para seguir promoviendo la sostenibilidad en sus actividades como artistas y miembros comprometidos de la sociedad.

3.1.2. Sistema de premios y reconocimientos

Dentro del juego, se estableció un sistema de premios y reconocimientos mediante el cual se otorgaba un certificado de participación a todos los equipos que completaran con éxito sus dos estaciones seleccionadas del recorrido temático. Se estableció un premio por desafío, que gana el equipo que demuestre un desempeño excepcional en cada estación, ya sea por su creatividad, trabajo en equipo, o impacto de sus soluciones. También se otorga un premio al mejor equipo entre los que demuestren el mejor desempeño general en términos de colaboración, creatividad y compromiso con los objetivos del este. Otro premio especial es a la sostenibilidad, otorgándose al equipo que haya propuesto las soluciones más innovadoras y sostenibles, y que destaque en su compromiso con la responsabilidad ambiental. Por último, se otorga un premio a la reflexión en reconocimiento al equipo que haya demostrado una reflexión profunda y significativa sobre los temas abordados en el juego, así como su capacidad para relacionarlos con su práctica artística y su impacto en la sociedad.

3.1.3. Integración en la Guía Docente del juego

Tradicionalmente, dentro de su Guía docente de la asignatura se establecía la realización de dos prácticas artísticas, una de ellas de carácter individual. La actividad alternativa propuesta consistía en la realización de un trabajo colaborativo en grupo conformado por dos prácticas en el que los estudiantes podían participar de forma voluntaria. Todos los estudiantes decidieron participar en el proyecto repartiéndose a su elección en grupos de 2 o 4 miembros, otorgándoles autonomía y control en la actividad. En una reunión inicial conjunta los estudiantes

conocieron las normas del juego y ellos mismos establecieron los grupos de trabajo. Los estudiantes debían crear una instalación escultórica, estableciendo libremente las características con las que se iba a desarrollar su trabajo, pero de acuerdo con los requisitos de la estación seleccionada.

Tras recibir las primeras clases teóricas de la asignatura que les introdujo en la materia, los alumnos debían presentar una primera tarea denominada "Monitorización", en la que cada grupo debía describir el borrador de su proyecto. Los distintos miembros tenían que presentar su propia monitorización de forma común con el grupo. Cada equipo nombró un representante encargado de vigilar el cumplimiento de las normas que estos habían establecido. Los participantes debían subir en el plazo estipulado su trabajo final a la tarea correspondiente en el Aula Virtual. Las reuniones grupales de trabajo, planificación y consulta se realizaron dentro del horario establecido para las prácticas, junto aproximadamente veinte horas de trabajo autónomo del estudiante. Una vez entregadas las tareas, el grupo debía preparar una exposición pública conjunta frente al resto de compañeros y una memoria del trabajo. Los criterios de valoración académica y las rúbricas de corrección aplicados a esta práctica de gamificación fueron los mismos que establecía la Guía docente en años anteriores respecto a la realización de estas prácticas, y ponderaron en la nota final en la misma proporción que allí se establece.

3.1.4. Diseño del recorrido temático. Estaciones de trabajo, desafíos y actividades a realizar

Se establecieron cinco estaciones temáticas. La primera estaba relacionada con el ODS 12 y la producción y consumos responsables, la segunda con la ODS13 relacionada con la acción por el clima, la tercera con la ODS 15 y la vida de los ecosistemas terrestres, la cuarta con la ODS 5 igualdad de género, y la quinta con la ODS 11 y las Ciudades y Comunidades Sostenibles. Cada una de ellas proponía a los participantes un desafío y una actividad a realizar como se detalla a continuación:

– Estación I: ODS 12 - Producción y Consumo Responsables

  Desafío: Los estudiantes serán desafiados a crear una instalación escultórica utilizando materiales reciclados o reutilizados. Deberán reflexionar sobre su proceso de producción y los impactos ambientales asociados.
  Actividad: Los estudiantes podrán explorar una selección de materiales reciclados y experimentar con técnicas de ensamblaje para crear una instalación escultórica única y significativa.

– Estación 2: ODS 13 - Acción por el Clima

  Desafío: Los estudiantes investigarán sobre el impacto del cambio climático en el entorno y la sociedad. Deberán representar visualmente un mensaje relacionado con el cambio climático a través de una instalación escultórica.
  Actividad: Los estudiantes utilizarán materiales naturales, como ramas, hojas o piedras, para crear una escultura que transmita un mensaje poderoso sobre la importancia de tomar medidas contra el cambio climático.

– Estación 3: ODS 15 – Vida de los Ecosistemas Terrestres

  Desafío: explorarán la relación entre la escultura y la naturaleza. Deberán crear una instalación escultórica que represente la belleza y fragilidad de los ecosistemas terrestres.
  Actividad: Los estudiantes trabajarán en grupos para diseñar y construir una instalación utilizando elementos naturales.

– Estación 4: ODS 5 – Igualdad de Género

  Desafío: Los estudiantes reflexionarán sobre la representación de género en el arte y la escultura. Deberán crear una instalación escultórica que desafíe los estereotipos de género y promueva la igualdad.
  Actividad: Los estudiantes utilizarán materiales diversos, como arcilla, alambre y textiles, para dar forma a una escultura que exprese la diversidad y la igualdad de género.

– Estación 5: ODS 11 – Ciudades y Comunidades Sostenibles

Desafío: Los estudiantes reflexionarán sobre la importancia de las ciudades sostenibles en la escultura y el espacio público. Deberán diseñar una maqueta de una escultura urbana que mejore el entorno y promueva la interacción comunitaria.
Actividad: Los estudiantes utilizarán materiales como papel, cartón y otros elementos reciclables para crear una maqueta a escala de una escultura urbana sostenible.

Al finalizar el recorrido, los estudiantes debían haber explorado los diferentes ODS a través de la creación de esculturas y la reflexión sobre su impacto en la sociedad y el medio ambiente, facilitando su comprender de la relevancia de sus acciones en el contexto de la escultura contemporánea para lograr un futuro más justo, equitativo y sostenible para todos.

4. RESULTADOS

El proyecto se llevó a cabo coordinando las diferentes etapas del recorrido temático con actividades interactivas, reflexiones y acciones concretas, culminando en la materialización de las distintas piezas artísticas instalativas.

Se realizó una evaluación exhaustiva para determinar la efectividad y pertinencia de este proyecto de gamificación. Se administraron cuestionarios a los estudiantes al inicio y al final de la actividad utilizando la aplicación de *Google Forms*. Estas encuestas, que fueron anónimas y de carácter voluntario, se realizaron entre una muestra representativa de 40 estudiantes. A continuación, se detallan las preguntas que se plantearon, así como los resultados obtenidos en dichas evaluaciones.

En el cuestionario inicial se incluyeron las siguientes preguntas:

- Antes de iniciar tus clases de Procedimientos Escultóricos II ¿conocías los ODS (Objetivos de desarrollo sostenible) y la Agenda 2030?
- ¿Cuántos ODS conocías?
- ¿Sabías qué era el desarrollo sostenible?

- En tus estudios de grado en BBAA, ¿te gustaría realizar actividades a través de enfoques lúdicos y menos normalizados?
- ¿Qué beneficios crees que puede aportar un aprendizaje lúdico y práctico?
- ¿Qué ventajas tiene trabajar en grupo?
- En tu opinión, ¿qué inconvenientes tiene trabajar en grupo?
- ¿Qué conocimientos tienes sobre los contenidos de la asignatura Procedimientos Escultóricos II?
- ¿Inicialmente qué habilidades crees que tienes para desarrollar los contenidos de la asignatura Procedimientos Escultóricos II?

En el cuestionario final se plantearon las siguientes cuestiones para evaluar los cambios y progresos:

- ¿Cuántos ODS conoces ahora?
- ¿Qué beneficios crees que puede aportar un aprendizaje lúdico y práctico?
- ¿Ha mejorado tu opinión sobre trabajar en grupo?
- ¿Qué inconvenientes ha tenido trabajar en grupo?
- ¿Qué ventajas ha tenido trabajar en grupo?
- ¿Qué conocimientos tienes ahora sobre los contenidos de la asignatura Procedimientos Escultóricos II?
- Actualmente, ¿qué habilidades crees que tienes para desarrollar los contenidos de la asignatura Procedimientos Escultóricos II?

Todos los interrogantes planteados tenían como objetivo principal investigar la disposición y actitud de los estudiantes de la asignatura de Procedimientos Escultóricos II hacia la viabilidad de implementar actividades colaborativas de aprendizaje basadas en proyectos y gamificación en el aula, así como evaluar la efectividad de dichas actividades.

4.1. Conocimientos respecto a los ODS, la Agenda 2030 y el desarrollo sostenible

La Tabla 1 desglosa de manera precisa la familiaridad inicial de los estudiantes con estos conceptos, ofreciendo una perspectiva clara sobre su nivel de comprensión antes de participar en las actividad. Es notable que alrededor del 70% de los estudiantes indicaron carecer de conocimientos específicos previos sobre estos temas. No obstante, en lo que respecta al concepto de desarrollo sostenible, un significativo 88,2% de los encuestados aseguró tener conocimiento de este, tal como se refleja en los datos iniciales recabados.

TABLA 1. *Conocimientos previos respecto a los ODS, la Agenda 2030 y el desarrollo sostenible. Formulario inicial*

Pregunta	*Respuestas*	*Encuesta inicial*
Antes de iniciar tus clases de PEII ¿conocías los ODS (Objetivos de desarrollo sostenible) y la Agenda 2030?	No, nunca lo había oído	29,4%
	Si	29,4%
	No, pero me sonaba	41,2%
Antes de iniciar tus clases de PE II, ¿sabías qué era el desarrollo sostenible?	Si	88,2%
	No se	11,8%

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Conocimientos sobre los diferentes ODS. Formulario inicial y final.*

Pregunta	*Respuestas*	*Encuesta inicial*	*Encuesta final*
¿Cuántos ODS conocías?	Ninguno	35,3%	0%
	Alguno	52,9%	94,1%
	No se	5,9%	0%
	Todos	5,9%	5,9%

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la Tabla 2 muestra las respuestas obtenidas en relación con los conocimientos específicos de los estudiantes sobre los distintos objetivos de desarrollo sostenible, antes y después de la actividad. Cabe señalar que inicialmente, la mayoría de los encuestados (41.2%)

reconocieron no tener claro qué eran los ODS. Sin embargo, tras la realización de la actividad, se observó que la mayoría de los alumnos habían asimilado estos conceptos.

4.2. Opinión de los estudiantes sobre las actividades de gamificación

En la encuesta inicial, tras explicar qué implicaba una actividad de gamificación y su conexión con la dinámica del juego, se solicitó la opinión de los estudiantes sobre la implementación de esta actividad en la asignatura. La Tabla 3 se puede apreciar que inicialmente alrededor del 88% de los estudiantes se mostraron receptivos a la realización de esta nueva experiencia educativa en la asignatura. En contraste, una minoría (11,8%) mostró sus reservas y rechazo al juego como método de enseñanza-aprendizaje.

TABLA 3. *Opinión de los encuestados acerca de la realización de actividades de gamificación en la asignatura de PEII. Formulario Inicial*

Pregunta	*Respuestas*	*Encuesta inicial*
En tus estudios de grado en BBAA, ¿te gustaría realizar actividades a través de enfoques lúdicos y menos normalizados?	No, el juego es cosa de niños	5,9%
	No, prefiero métodos tradicionales basados en aprendizaje visual y auditivo	0%
	No le veo utilidad	5,9%
	Si, siempre	5,9%
	Creo que puede ser interesante y divertido	82,4%
	No se	0%

Fuente: elaboración propia

También se solicitó a los participantes que expresaran los posibles beneficios que podrían obtener del juego en su proceso de aprendizaje, ofreciéndoles diversas opciones de respuesta. Según los resultados presentados en la Tabla 4, se observa que ningún participante se mostró inicialmente en contra de este tipo de actividad, lo que refleja una percepción generalmente positiva. Entre las ventajas más señaladas

destacan la posibilidad de un aprendizaje más dinámico y placentero, así como el estímulo a la creatividad. Posteriormente, los resultados de la encuesta final constatan que las opiniones positivas se mantienen y, en algunos casos, incluso mejoran, lo que indica un alto nivel de satisfacción con la actividad y resalta la efectividad del juego en el proceso de aprendizaje de los participantes.

TABLA 4. *Opinión inicial y final de los encuestados acerca de la realización de actividades de gamificación en la asignatura de PEII.*

Pregunta	*Respuestas (múltiples)*	*Encuesta inicial*	*Encuesta final*
¿Qué beneficios crees que puede aportar/que te ha aportado el juego en tu aprendizaje?	Aprendizaje menos monótono y más gratificante	70,6%	71,4%
	Sistema novedoso que podría captar mi atención	52,9%	60,6%
	Aumento de la atención y la concentración en la asignatura	52,9%	57,1%
	Mejora del rendimiento académico	41,2%	44,3%
	Facilitar la comunicación y el trabajo conjunto para conseguir objetivos	47,1%	48,9%
	Favorecer que cada alumna/o adquiera un rol dentro mostrando a los compañeros como iguales	41,2%	44,3%
	Estimularía nuestra creatividad e imaginación	82,4%	85,7%
	Una pérdida de tiempo	0%	0%

Fuente: elaboración propia

4.3. Opinión de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo

Otra variable analizada fue la predisposición de los alumnos para trabajar en grupo de manera general. Como se puede ver en la Tabla 5, en la encuesta inicial las opiniones estaban divididas casi a la mitad, aunque los que se mostraban contentos de trabajar en grupo (un 48%) eran superiores sobre los que mostraban claramente su oposición (6%). Sin embargo, tras la realización de la actividad, la Tabla 6 muestra cómo se produce una mejora del porcentaje de alumnos satisfechos con el

trabajo en grupo; aunque es destacable que un 6% sigue sin experimentar una mejora de su opinión al respecto.

TABLA 5. *Opinión de los estudiantes acerca de los trabajos en grupo en general. Formulario Inicial.*

Pregunta	*Respuesta*	*Encuesta inicial*
¿Te gusta trabajar en grupo?	Si	47%
	No	6%
	No se	23%
	Depende del grupo	24%

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. *Opinión de los estudiantes acerca del trabajo de gamificación en grupo realizado en la asignatura de PEII. Formulario final.*

Pregunta	*Respuesta*	*Encuesta final*
¿Hacer esta actividad ha mejorado tu concepto de trabajo en grupo?	Si	80%
	No	6%
	No se	14%

Fuente: elaboración propia

Respecto a la percepción sobre trabajar en grupo, las Tablas 7 y 8 muestran los distintos inconvenientes o ventajas que aprecian los alumnos inicialmente. Hay que remarcar que en estas preguntas se podían realizar múltiples respuestas. En ellas vemos que en general el porcentaje de respuestas en los inconvenientes es bastante menor al obtenido en la Tabla 8 sobre las ventajas. Esto muestra una disposición inicial general positiva hacia el trabajo colaborativo, que se ve empañada por la desconfianza sobre la forma de trabajar de los posibles miembros del grupo. Esto contrasta con la percepción tras la realización de la actividad, donde casi no hay opiniones negativas, siendo las percepciones positivas superiores.

TABLA 7. *Opiniones iniciales y finales de los encuestados sobre desventajas e inconvenientes de trabajar en grupo*

Pregunta	*Respuestas múltiples*	*Encuesta inicial*	*Encuesta final*
En tu opinión, ¿qué inconvenientes tiene/ha tenido trabajar en grupo?	Es una pérdida de tiempo, no aporta nada	18%	14%
	Implica demasiado esfuerzo y desacuerdos	18%	29%
	No me gusta relacionarme con otros estudiantes	0%	0%
	Siempre trabaja uno o dos y el resto se aprovecha	29%	14%
	Prefiero trabajar sola/o	12%	0%
	Ninguno	6%	10%

Fuente: elaboración propia

TABLA 8. *Opiniones iniciales y finales de los encuestados sobre ventajas de trabajar en grupo*

Pregunta	*Respuestas múltiples*	*Encuesta inicial*	*Encuesta final*
En tu opinión, ¿qué ventajas tiene/ha tenido trabajar en grupo?	Es una oportunidad de relacionarme con otros estudiantes	35%	44%
	Permite aprender formas de trabajar y pensar diferentes a las que estoy habituada/o	58%	64%
	Permite repartir el trabajo en función de las habilidades de cada uno	77%	77%
	Enriquece el trabajo. Muestra la divergencia de soluciones e ideas	77%	81%
	Genera cohesión del grupo, reforzando los lazos de amistad y empatía.	65%	69%
	Es una ventaja a la hora de mejorar resultados	59%	63%
	Ninguna	0%	0%

Fuente: elaboración propia

4.4. SATISFACCIÓN DE LOS ENCUESTADOS CON LA ACTIVIDAD

Otra de las variables analizadas fue la percepción de los participantes sobre la mejora de sus conocimientos y habilidades específicas sobre la materia tras la realización de la actividad. Por un lado, la Tabla 9 muestra como inicialmente los alumnos presentan un nivel de autoconcepto medio alto. Algo que, sin embargo, tras la actividad mejora muy sensiblemente identificándose en un 86% de los casos en la franja de

conocimientos medios y altos. Por otra parte, esta evolución positiva también es muy evidente respecto a la propiocepción de sus habilidades en la materia, como puede desprenderse de la Tabla 10. Pero la pregunta que demuestra de una manera más clara la buena aceptación de la actividad y su satisfacción con la experiencia aparece recogida en la Tabla 11, donde el 90% de los alumnos indica su satisfacción con la actividad. Aunque un 10% de los alumnos aún presenta dudas sobre la eficacia y conveniencia de este tipo de actividad.

TABLA 9. *Autoconcepto de los estudiantes acerca de sus conocimientos sobre la materia de la asignatura de PEII*

Pregunta	*Respuesta*	*Encuesta inicial*	*Encuesta final*
¿Qué conocimientos tienes sobre los contenidos de la asignatura PEII?	Altos	6%	72%
	Medios	70%	14%
	Bajos	18%	0%
	No se	6%	14%

Fuente: elaboración propia

TABLA 10. *Percepción de los estudiantes de sus propias habilidades. Fuente: Formularios inicial y final*

Pregunta	*Respuesta*	*Encuesta inicial*	*Encuesta final*
¿Qué habilidades tienes para desarrollar los contenidos de la asignatura PEII?	Altas	30%	71%
	Medias	64%	19%
	No se	6%	0%

Fuente: elaboración propia

TABLA 11. *Opinión de los estudiantes sobre la actividad desarrollada en la asignatura*

Pregunta	*Respuesta*	*Encuesta final*
¿Te ha gustado realizar esta práctica artística enfocada a los ODS?	Si	90%
	No se	10%

Fuente: elaboración propia

4.4. Evolución de los resultados académicos en la asignatura de PEII tras la actividad

Finalmente, para verificar el efecto de la aplicación del proyecto en la asignatura, se llevó a cabo una comparación de los resultados académicos obtenidos en la convocatoria de febrero durante el curso 2022-23, con los de la aplicación de la actividad de gamificación en 2023-24. Como se aprecia en la Tabla 12, al comparar los datos podemos observar que se ha producido un incremento en la nota media de los alumnos, en grupos de discentes similares e iguales profesores. Así mismo, se puede apreciar una disminución de 5,7% en la franja de notas comprendidas entre 5 y 6,99 puntos, y un 6,8% entre 7 y 7,99, produciéndose un mantenimiento en la franja situada entre 8 y 8,99. La franja de notas situada entre 9 y 10, sin embargo, si sufrió un incremento porcentual elevado del 14%. Estos datos evidencian la mayor implicación e interés de los alumnos en la actividad y la mejoría en los resultados académicos en todas las tareas a realizar.

TABLA 12. *Comparativa de notas medias de los estudiantes de PEII en la convocatoria de febrero del curso 22/23 y 23/24*

Nota media de los alumnos presentados en febrero PEII	*Curso 2022-23 % alumnos*	*Curso 2023-24 %alumnos*
Entre 5 y 6,99	5,7%	0%
Entre 7 y 7,99	20,8%	14%
Entre 8 y 8,99	43,4%	42%
Entre 9 y 10	30,1%	44%

Fuente: elaboración propia

Todos estos resultados sugieren el éxito de utilizar la gamificación como herramienta didáctica, estimulando tanto la comprensión como la implementación de los ODS en el ámbito académico superior. La fusión de componentes lúdicos y aplicaciones prácticas en la enseñanza ha permitido que los estudiantes no solo aprendan conocimientos teóricos, sino que también se involucren de manera proactiva en la solución de problemas y su impacto social y medioambiental.

5. DISCUSIÓN

Los datos recabados de las encuestas indican un incremento notable en el conocimiento y la sensibilización de los estudiantes respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el concepto de desarrollo sostenible, evidenciando el impacto positivo de su participación en la actividad implementada. Aunque inicialmente la mayoría de los encuestados carecían de conocimientos específicos sobre los ODS, la mayoría había asimilado este conocimiento después de la actividad. Además, se observa una mejora en la percepción de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo, lo que sugiere que el trabajo en grupo y el intercambio de ideas durante el proceso tuvieron un impacto positivo en su experiencia educativa. Esto refuerza la idea de que la gamificación, definida por Detering et al. (2011, p.10) como la aplicación de elementos de juego y principios de diseño en contextos no lúdicos, puede ser una estrategia pedagógica eficaz. A medida que la mecánica del juego se abre camino en los entornos educativos, la experiencia de aprendizaje no sólo se vuelve más atractiva, sino también intrínsecamente en una metodología de enseñanza aprendizaje gratificante. La alta satisfacción de los participantes con la actividad y el aumento en la nota media de los alumnos en comparación con años anteriores respaldan la eficacia del enfoque lúdico en la mejora del rendimiento académico y la motivación del estudiante.

La culminación del proyecto adopta la forma de diferentes premios y reconocimientos, así como una exposición de arte colectiva y un catálogo, proporcionando una plataforma para la difusión de las instalaciones concebidas durante el viaje. Este acontecimiento sirve tanto de escaparate artístico como de testimonio de las reflexiones que los estudiantes han entretejido en sus obras en torno a los ODS. Además, el sistema de premios aplicados tiene un carácter simbólico, en línea con lo que Cantador (2016) denomina competición saludable, “con el fin de que los esfuerzos de los estudiantes sean intrínsecos y no dirigidos a ganar en la competición” (p.68).

Estos resultados sugieren que la gamificación no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo y gratificante, sino que también facilita una comprensión más profunda y duradera de los conceptos enseñados. La

integración de los principios de la gamificación en la educación presenta numerosos beneficios, como se ha demostrado en este proyecto. Desde la mejora del compromiso y la motivación de los estudiantes hasta la promoción de habilidades de resolución de problemas y trabajo en equipo, la gamificación ofrece un enfoque innovador y efectivo para abordar los desafíos educativos actuales y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real relacionados con los ODS y el desarrollo sostenible. Diferentes proyectos avalan y refuerzan la validez de este enfoque pedagógico, como son: “Jugando en el aula con el documental interactivo y transmedia” de Gifreu-Castell, “Gamificación en la asignatura diseño y usabilidad” de Labrador y Villegas (Contreras y Eguia, 2016), el proyecto de Bonetti y Lussiano (2022) “Propuestas de gamificación en la formación docente y para estudiantes de educación media”; y más específicamente los proyectos de innovación docente “(R)evolutiON: gamificación para el desarrollo de los ODS (Objetivos de Docencia Sostenible) a través de la ficción” de Pérez et al. (2021), y “GAME ODS: La gamificación a través del diseño de una actividad lúdica aplicable en el ámbito jurídico para la concienciación social” de Navarro y Ramón (2020). En todos estos ejemplos, la gamificación no es un mero añadido superficial, sino un componente integral que reconfigura el panorama del aprendizaje y transforma el viaje educativo en una experiencia dinámica y envolvente que encarna educación, vida y acción.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el proyecto "Escultura en acción para los ODS" es una muestra del poder transformador de la gamificación en el fomento de conexiones significativas entre el aprendizaje y los retos del mundo real. Al infundir la ludificación en el currículo académico, este proyecto no sólo ofrece una experiencia de aprendizaje única y atractiva, sino que también sitúa a los estudiantes como contribuyentes activos a la consecución de los ODS.

A medida que nos adentramos en la intrincada intersección de la gamificación y la educación, se hace evidente que el éxito de iniciativas como

"Escultura en acción" radica en su capacidad para tender puentes entre la teoría y la práctica. El proyecto no es un mero experimento de gamificación, sino un testimonio del potencial de integrar elementos de juego para inculcar el sentido de la responsabilidad, la creatividad y la sostenibilidad en las mentes de los futuros artistas. Gracias a este innovador enfoque educativo, los estudiantes no son meros aprendices, sino escultores de un futuro acorde con los principios de justicia, equidad y sostenibilidad.

7. REFERENCIAS

Alcalá, M.J. y Gutiérrez, J.D. (2020). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la Universidad del siglo XXI. *Anduli,* (19), 59-80.

Boneti, S.M. y Lussiano, P.V. (2022). La gamificación como metodología activa del aprendizaje. Propuestas en la formación docente y para estudiantes de educación media. *Revista Abierta de Informática Aplicada, 6*(2), 31-39.

Cantador, I. (2016). La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En R. S. Contreras y J.L. Eguia (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 68-97). INCOM.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM.

Domínguez Alonso, J., y Martínez Martín, M. L. (2020). Aprendizaje colaborativo: una herramienta para el desarrollo de competencias en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación, 82*(1), 71-92.

Geli, A.M., Collazo, L.M., y Mulá, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 1* (1), 1102.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(3 y 4), 85-118.

Navarro, J. y Ramón, F. (2021). GAME ODS: La gamificación a través del diseño de una actividad lúdica aplicable en el ámbito jurídico para la concienciación social. *Revista de Educación y Derecho,* (23), 1-34.

Pérez, I.J., Navarro-Mateos, C., Delgado, M. y Tercedor, P. (2021). Proyecto (R)evolutiON: gamificación para el desarrollo de los ODS (Objetivos de Docencia Sostenible) a través de la ficción. Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/68757.

Rabadán, J., Morón, J. A., y Ferrer, C. M. (2016). El aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario: Cambio de paradigma educativo. En D. Cobos Sanchiz, J. Gómez Galán, y E. López Meneses (Coords.), *La educación superior en el siglo XXI: Nuevas características profesionales y científicas* (pp. 80-99). UMET Press.

Sapag, N., Sapag, R. y Sapag, J.M. (2014). *Preparación y evaluación de Proyectos.* McGraw-Hill.

PROPUESTA DIDÁCTICA DE LITERATURA UNIVERSAL: LA ENSEÑANZA DEL TERROR A TRAVÉS DE LOS JUEGOS DE ROL

ALICIA CABALLERO GONZÁLEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo ofrece una propuesta didáctica dirigida a alumnos de 1º de Bachillerato que cursan Literatura Universal. El tema elegido es el terror, estudiado a través de los relatos cortos de Howard Philips Lovecraft. Este autor es el padre del *horror cósmico* y sus escritos impulsaron también la creación del Círculo de Lovecraft, que continuó, ampliando, su legado. Pensamos, a la vez, que Lovecraft tiene un gran potencial para motivar y atraer a los adolescentes, debido a su influencia en otras artes: música videojuegos, películas, juegos de rol, otras obras literarias. Mediante cuestiones de interés juvenil, podemos acercar su terror cósmico a los alumnos.

Usaremos una metodología apoyada en el Aprendizaje Basado en Proyectos, por la que el alumnado deberá elaborar el manual de un juego de rol. El desarrollo de este se hará mediante una secuencia de tareas. Tras la división de la clase por grupos, cada equipo trabajará con un relato de Lovecraft previamente seleccionado, en el que se basarán para realizar su juego. Con la creación de fichas de personajes, la elaboración de mapas y la construcción del mundo, el alumnado llevará a cabo su proyecto mientras estudia el relato. También habrá actividades más participativas, de corte grupal, como debates en torno a cuestiones morales, fundadas en el tratamiento de ciertos personajes, o comparaciones entre distintos relatos del autor. El manual de rol, junto a un porfolio individual, serán las herramientas de evaluación con las que se calificará a los alumnos.

Esta actividad potencia el aprendizaje lúdico y cooperativo; fomenta, por un lado, la creatividad e imaginación, además de la capacidad para resolver conflictos. Creemos, en este sentido, que podemos servirnos de ella para la enseñanza de Literatura Universal.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN LITERARIA

La didáctica de la literatura, a lo largo de la historia, ha tratado de dejar atrás la enseñanza basada únicamente en modelos clásicos. Asimismo, y pese a que el método memorístico y el comentario de texto se mantienen, se ha entendido que debe haber un cambio a favor de estrategias más activas. En este espíritu, la Educación literaria y la competencia lectora son enfoques cada vez más presentes en las aulas. La primera "se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria. Da protagonismo al aprendizaje autónomo y convierte la enseñanza en mediación de aquél" (González y Caro, 2009: 5); persigue, principalmente, que el alumnado sea capaz de leer, interpretar y valorar textos, disfrutar de la lectura, generar un hábito lector, desarrollar su imaginación y creatividad y, además, crear y producir sus propios textos literarios (Prado, 2021: 336).

Los objetivos anteriores están basados en el desarrollo de habilidades y estrategias y en un conocimiento más global. Dicho enfoque beneficia especialmente a la materia de Lengua castellana y Literatura o Literatura Universal, pero también a otras: por ejemplo, la competencia literaria se relaciona con la comunicativa, una aptitud necesaria en varias asignaturas y relevante en el mundo laboral. Se trata de una enseñanza útil, enfocada en la práctica y que se diferencia de los enfoques presentes en los centros.

2.2. HÁBITO DE LECTURA Y GÉNERO DEL TERROR

La competencia lectora y la creación de hábito lector son dos de los pilares fundamentales de la Educación literaria. La lectura es una cuestión fundamental: así aparece reflejado en la Ley Orgánica de Modificación

de la LOE (LOMLOE). La necesidad de trabajar en el hábito lector se halla en los principios generales y pedagógicos de cada etapa educativa.

Actualmente se mantiene el debate sobre qué tipo de libros son los más adecuados o indispensables en cada curso. Admitiendo que los clásicos deben impartirse, puesto que son modelos de la literatura y constituyen parte del imaginario cultural,

> [e]sas lecturas deben llegar en la edad y el momento adecuados y, en muchas de las ocasiones, tras una preparación lectora previa, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis, que, a ciertas edades, aún no se tienen. (Cerrillo, 2013: 17-18).

Cerrillo aborda un aspecto clave: la preparación lectora previa. Antes de que el alumnado se acerque a un libro del canon, debe leer otros adaptados a su edad y, sobre todo, que le gusten. Esta noción ya la abordaba Blanco (1992), quien teorizaba que la base principal debía ser los intereses del estudiantado. Hay que tener en cuenta los gustos y motivaciones afectivas de los adolescentes y, partiendo de estas, derivar hacia la lectura. Por ejemplo, a un alumno apasionado de la mitología podemos recomendarle libros vinculados a este ámbito, como *Circe* (2018) de Madeline Miller, o la saga de Percy Jackson (2005-2009) de Rick Riordan, y, posteriormente, introducir clásicos como las *Metamorfosis* de Ovidio o la *Ilíada*. La clave está en evitar la lectura obligatoria y pasiva, tratar de generar una lectura recreativa que desarrolle un hábito lector.

Si atendemos a los intereses de los jóvenes, acudimos al género del terror, ya que, en primer lugar, es una modalidad que interesa nada menos que al 71% de adolescentes, superando a la de aventuras y misterio (MEC, 2002). En el estudio de Muñoz y Hernández (2011) se dice que el 41,0% de los adolescentes de Salamanca prefieren el terror para leer. Por otro lado, los libros de este género son elegidos por el 75% de las chicas de 15 y 16 años, y por el 62% de los chicos de esa misma edad (Rubio, 2009).

Asimismo, el género terrorífico llega a los adolescentes en múltiples formatos: el miedo es una fuente inagotable para todas las artes. Cine, plataformas de *streaming*, novelas gráficas, cómics, videojuegos,

juegos de rol, etc., son modalidades en las que se puede narrar una historia de miedo de cualquier subgénero y que son susceptibles de resultar más cercanos a la realidad del alumnado, aumentando, así, su motivación e interés por la actividad.

El currículo docente, tal como está planteado en la materia de Literatura Universal, no ofrece, a priori, un espacio de estudio para el género terrorífico. El tiempo dedicado a cada autor, país u obra es muy limitado: se intenta abarcar demasiados contenidos en un año escolar. Del mismo modo, existe cierta reticencia ante la literatura de terror. Se piensa que recurrir a ella a ciertas edades podría afectar a la mente, generar fobias, desarrollar paranoia en el intento de evitar a toda costa ese temor, etc. Este tipo de opiniones no son actuales, sino que ya estaban presentes siglos atrás, de hecho, el propio Lovecraft lamentaba "un idealismo tan ingenuo como insípido que se opone a las motivaciones antiestéticas, abogando por una literatura puramente didáctica, capaz de ilustrar al lector y "elevarlo" hacia un nivel adecuado de afectado optimismo" (2018: 451). Sin embargo, estas creencias son, precisamente, consecuencia de no saber gestionar el miedo, por lo que es necesario exponerse a ello. A este respecto, defiende Reyes: "La lectura de relatos de este género no resulta perjudicial para los niños y los jóvenes, por el contrario, les permite conocer, reconocer y dominar el miedo que llevan en su interior" (2006: 3). Así, y pese a todos estos prejuicios, se ha demostrado que el terror podría ser un potenciador didáctico para el estudiantado. Es un género que interesa y no solo para leer, sino para jugarlo y visualizarlo: el terror es "un placer emocionante y un tanto prohibido" (Llopis, 2013: 27).

Si volvemos a centrarnos en el ámbito de la literatura, observamos que este género se ha manifestado tradicionalmente a través de formas breves como los poemas y cuentos de Edgar A. Poe, los relatos de E. T. A. Hoffmann, Gustavo Adolfo Bécquer o Lovecraft. La brevedad y sencillez de estos formatos permiten abordar una historia completa, la cual puede o no tener un final cerrado. A la vez, y con independencia del género concernido, el cuento o el relato breve comportan beneficios para el ámbito educativo. María Dolores González (1986) expone varios puntos de interés pedagógico:

> Es un texto corto, muy adecuado para ser introducido en su totalidad en el tiempo escolar. Aunque corto, es un relato completo que puede ser analizado sin tener que truncarlo como sucede con la novela. Es a la vez un todo y un elemento dé una serie. Se sitúa en medio de un conjunto de variantes, de versiones, con las que resulta fácil establecer comparaciones. (González, 1986: 196).

Con un relato breve, el docente podría iniciar en la lectura a aquellos alumnos no lectores y, tras un aumento progresivo y adecuado, llegar a convertirlos en lectores. Se revela, así, como la mejor opción didáctica.

2.3, Howard Phillips Lovecraft

El panteón del horror está repleto de nombres diversos y muy destacados: Ann Radcliffe, Mary Shelley, Edgar Allan Poe, Bram Stocker, Stephen King, Anne Rice. Considerando la elección del formato de cuento o relato corto, nuestra mirada se sitúa en la figura de Howard Phillips Lovecraft. Rafael Llopis, estudioso experto en la literatura fantástica y de terror, lo define como la "cima del relato materialista del terror y punto de viraje del viejo cuento de miedo hacia la ciencia-ficción moderna" (2013: 177).

Gran parte de la importancia de H. P. Lovecraft recae en la creación de un tipo de terror denominado *horror cósmico* u *lovecraftiano*. La literatura de Lovecraft supone un soplo novedoso a los miedos de una sociedad que ya no se asustaba con fantasmas, muertos o vampiros; a cambio, introduce a los Primordiales o Primigenios, seres ancestrales procedentes de otro mundo3 que existieron antes que los seres humanos y fueron adorados por ellos. Se trata de entes monstruosos capaces de introducirse en la mente del hombre y llevarlo a la locura. Se aborda el miedo a lo otro, a lo desconocido que puede acabar con la cordura, fin en el que a menudo desembocan los protagonistas de los relatos. Los Primordiales, dice Ardila, "más que poseer el carácter divino que se confiere a los íconos o símbolos religiosos en general, se aproximan a lo que actualmente es clasificado como de naturaleza extraterrestre" (2009: 42).

Fue tal la renovación que experimentó el género de terror a partir de las obras del escritor de Providence, que se formó el Círculo de Lovecraft, un grupo de "autores que contribuyeron a elaborar una fantástica y

compleja mitología que posteriormente se denominaría *Mitos de Cthulhu*" (Reyes, 2006: 95). En el dicho Círculo se incluían, a parte del propio Lovecraft, los novelistas Robert Bloch, August Derleth, Robert E. Howard, Henry Kuttner, Clark Ashton Smith, Donald Wandrei y Frank Belknap Long.

Es preciso destacar el gran potencial que tiene este autor para motivar y atraer a los adolescentes debido a su influencia en otras artes. Encontramos todo un repertorio de canciones basadas en sus relatos, —sobre todo "La llamada de Cthulhu" (*The Call of Cthulhu*, 1928)—, como "The Call of Ktulu", de Metallica. El acervo lovecraftiano también ha impulsado historias en películas (*The Thing* o *Alien: el octavo pasajero*), videojuegos y juegos de rol. Con respecto a estas dos últimas producciones, es importante destacar el concepto *lore*, es decir, "la historia o el trasfondo de un videojuego, también puede entenderse como el conjunto de personajes (jugables y no jugables) datos, representaciones y argumento" (Restrepo, 2018: 59). Lovecraft servirá de inspiración para configurar el *lore* de algunos videojuegos como *Bloodborne* (2015). El *lore* se extiende paulatinamente a otras ramas como la literatura o los juegos de rol; algunos de estos juegos no solo tienen una historia de trasfondo inspirada en Lovecraft, sino que toda la trama gira en torno a la literatura de este autor o el horror cósmico que creó. Destacamos, entre otros, *La llamada de Cthulhu*, *De Profundis*, *Cultos innombrables*, *Ratas en la pared* y *Achtung! Cthulhu*.

2.4. Juegos de rol

Un juego de rol es una actividad lúdica en la que los jugadores simulan ser personajes que viven una aventura guiada por el *Game Master* o director de juego. Este *Game Master* es quien narra, guía y supervisa el curso de la historia; es el encargado de describir las escenas, encarnar figuras secundarias del juego, exponer las repercusiones de las acciones de los personajes, etc. Pese a que, en un principio, el rol no fue bien recibido, ese recelo ha ido desapareciendo, llegando a ser hoy casi inexistente: hay que agradecérselo a todos aquellos críticos que demostraron los múltiples beneficios que estos juegos poseen para el

desarrollo de los jóvenes. La idea de elaborar uno posee múltiples ventajas, entre las que destacamos:

- La relación entre la literatura y los juegos de rol. El rol no es más que otra forma de contar una historia, y gran parte de su base textual remite a obras literarias. Es importante destacar también que muchos jugadores se internan en el mundo de la literatura como escritores a partir de las historias creadas por ellos mismos.

- Predisposición del alumnado. En lo tocante a la actitud, Giménez (2003) apunta a la empatía, la socialización y la tolerancia. En una partida, el jugador representa a otra persona, teniendo que actuar como lo haría su personaje y siguiendo sus datos. El alumnado se tendría, pues, que poner en la piel del otro. De igual modo, no hay competitividad en el juego; al contrario, el jugador establece un vínculo con los otros personajes para avanzar en la aventura.

- Aprendizaje lúdico. En su famoso libro *Homo ludens* (2007), Huizinga defiende la idea de que el ser humano aprende jugando. El juego es intrínseco en la cultura del hombre, y esencial para el desarrollo social y cognitivo. Aquí, el estudiantado desarrollaría su propio juego, con base en los contenidos desplegados a partir del análisis de la obra lovecraftiana.

- Aprendizaje cooperativo. Por un lado, los alumnos deben trabajar en grupos para poder completar las tareas de clase. Son vitales, en este sentido, la repartición de tareas y la asunción de responsabilidades. El trabajo autónomo también se valora, pero es fundamental cooperar para culminar el proyecto. Por otro lado, los juegos de rol se basan en la cooperación. Todos los jugadores son igualmente necesarios para avanzar hasta el objetivo final.

- Creatividad e imaginación. El alumnado tiene plena libertad para crear material propio como imágenes, textos en el juego, mapas, etc. Se explota la imaginación, puesto que deben crear personajes y un mundo casi al completo donde desarrollar su partida. Como afirman Victoria, López y Bastida: "Esta experimentación con la identidad motiva a los jugadores a desarrollar escenarios más creativos que les ayudan a determinar y generar novedosas historias y trasfondos de sus personajes" (2016: 5).
- Desarrollo de competencias. Los juegos de rol ayudan a la resolución de conflictos y la toma de decisiones. En equipo, los alumnos deberán ponerse de acuerdo para ver qué camino seguir en la historia y debatir sobre la mejor opción y sus posibles consecuencias.
- Motivación del alumnado. Siempre supone un reto para el docente mantener a sus estudiantes atentos y medianamente interesados, cosa cada vez más difícil de lograr. En este sentido, nos decantamos por una metodología más participativa, que implique un aprendizaje más activo por parte del alumnado.

Estas mismas ventajas fueron observadas por otros docentes que ya probaron a aplicar los juegos de rol en sus aulas. En la mayoría de los casos, primero se creaba el juego —bien entre todos, bien solo el profesor— y después lo jugaban en vivo durante las clases. Ejemplo de ello son los casos prácticos de Pablo Rodríguez (2019), Alicia Fernández (2020) o Sonia García (2021). Como resultado, obtenían un alumnado más interesado, dispuesto a participar activamente en su aprendizaje. Los estudiantes se involucraban no solo en las nociones del juego; también en los conocimientos que, a través de las partidas, asimilaban. Lo importante es que la aplicación de los juegos de rol como herramienta didáctica funciona y así lo demuestran los siguientes casos.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Objetivos

El objetivo principal de la propuesta didáctica es estudiar el género del terror a través de uno de sus autores más representativos y mediante la

elaboración de un juego de rol. A su vez, consideramos diversos objetivos secundarios:

- Analizar el relato corto como género literario.
- Conocer la figura y la obra de Howard Philips Lovecraft.
- Comprender el género del *terror cósmico*: qué es, en qué consiste, cuáles son sus características más destacadas, quién lo desarrolla, etc.
- Dominar ciertas nociones básicas sobre los juegos de rol tales como: un vocabulario específico (*lore*, *Game Master*, ficha de personajes, tabla del director, etc.), en qué consiste un juego de rol, cómo se desarrolla una partida, qué elementos lo constituyen, etc.
- Elaborar un simplificado juego de rol a partir de un cuento de Lovecraft.
- Considerar la importancia de H. P. Lovecraft a través de su influencia posterior en obras literarias, musicales, gráficas, juegos de rol, videojuegos, etc.

3.2. Metodología

La propuesta sigue una metodología de corte ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos); el proyecto final consistirá en la creación de un manual de rol. Tras dividir la clase en grupos de cinco personas (cuatro jugadores y un director de juego), el alumnado elegirá un relato entre diversas opciones. Una vez leído, los equipos realizarán distintas actividades que les permitirán analizar la obra lovecraftiana y elaborar juegos de rol. En ocasiones, dichos ejercicios irán precedidos de breves explicaciones del profesor. A su vez, y si la actividad lo exige, se pondrán en común las ideas de cada equipo.

3.3. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

***TABLA 1**. Sesión 1: ¿Quién es H. P. Lovecraft?*

Tipo: inicial. Verificar conocimientos.	**Tiempo de la sesión**: 50 minutos.
Actividades	
10 minutos: A través del móvil y con un enlace, les pedimos a los alumnos que accedan a *Mentimeter* y contesten a unas preguntas de opción múltiple sobre el género del terror y Lovecraft. Así, veremos sus conocimientos previos sobre el tema. He aquí algunos ejemplos de preguntas con sus respuestas: • ¿Quién fue H. P. Lovecraft? *Un escritor.* • ¿Qué formato narrativo cultivó mayormente? *Relatos cortos.* • ¿En qué género ficcional destacó H. P. Lovecraft? *El género de terror.* • ¿Sobre qué ámbitos artísticos influyó su obra? *Aparte de lo literario, en el gráfico en los videojuegos y en los juegos de rol, entre otros.*	
20 minutos: Una vez terminada la encuesta, las respuestas forman una lluvia de ideas introductoria de nuestra unidad didáctica. Usando de guía las soluciones desarrollamos una explicación sobre cada punto y explicamos el contexto y algunos aspectos relativos al autor. Con la mención de los videojuegos podemos atraer la atención de los estudiantes.	
10 minutos: Proyectamos ejemplos de obras, videojuegos, imágenes, canciones, juegos de rol, etc., en los que haya influido la obra lovecraftiana.	
10 minutos: Finalmente explicamos que, en esta unidad, elaboraremos nuestro propio juego. Mostramos *La llamada de Cthulhu*, el juego más destacado basado en el mundo de Lovecraft —diseñado por Sandy Petersen Y Lynn Willis y editado por Chaosium en 1981— y que servirá como modelo para el suyo.	
Recursos: ordenador, proyector, pantalla de proyección, móviles.	
Agrupación: individual.	

Fuente: elaboración propia

***TABLA 2**. Sesión 2: ¿Qué es un juego de rol?*

Tipo: inicial.	**Tiempo de la sesión**: 50 minutos.
Actividades	
10 minutos: Se recurre de nuevo a *Mentimeter*, pero en este caso a la herramienta que permite hacer una nube de ideas. Les pedimos que escriban conceptos que les surjan al oír *juegos de rol*. Con esta actividad veremos si están familiarizados con los juegos de rol y, sobre todo, si existen prejuicios al respecto.	
20 minutos: Explicamos qué es un juego de rol y sus principales características. Se puede relacionar con referentes que despierten el interés del alumnado al estar relacionados con sus gustos cotidianos: por ejemplo, en la serie *Stranger Things* (2016-) los protagonistas juegan a *Dungeons and Dragons* , uno de los juegos de rol más famosos de la historia. Seguidamente, presentamos el trabajo que tendrán que elaborar, o sea, un manual de rol. Para que no sea demasiado complicado harán una versión adaptada. El modelo a seguir se muestra en el apartado Anexos.	
5 minutos: A continuación, se establecen los grupos de trabajo compuestos por cinco alumnos: cuatro jugadores y un director de juego.	
15 minutos: Una vez formados los grupos, eligen un relato: para ello, les ofrecemos una serie de títulos. Estos serán seleccionados por el profesor, habiéndose comprobado previamente que su transformación en un juego de rol es viable. Algunos de ellos son: "La bestia en la cueva" (*The Beast in the Cave*, 1918), "El sepulcro" / "La tumba" (*The Tomb*, 1922), "El modelo de Pickman" (*Pickman's Model*, 1926), "Aire frío" (*Cool Air*, 1928) y "La extraña casa alta en la niebla" (*The Strange High House in the Mist*, 1931). Se incluyen dos/tres relatos primerizos y se intentará que al menos un grupo trabaje uno de estos.	
10 minutos: En el tiempo restante de la clase se podrá comenzar la lectura individual del relato.	
Recursos: ordenador, proyector, pantalla de proyección, móviles, material aportado por el profesor.	
Agrupación: individual.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Sesión 3: Presentación*

Tipo: desarrollo.	**Tiempo de la sesión**: 55 minutos.
Actividades	
20 minutos: Una vez leído su relato, los grupos deben reflexionar sobre las siguientes cuestiones y anotarlas. • ¿Cómo se llama el juego de rol? → Título. • ¿De qué trata? → Resumen. • ¿En qué consiste? → Contexto. – ¿Quiénes? → Personajes. – ¿Dónde y cuándo? → Escenario. – ¿Qué harán? → Objetivo del juego. • ¿Qué otras referencias sirven para contextualizar o explicar el juego? Con estas preguntas, los alumnos comenzarán a trabajar los textos y habrán realizado los apartados que constituyen la primera sección del manual. Extraerán un resumen del relato para aplicarlo a su juego, así como los personajes y la trama. Hay que tener en cuenta que, a medida que desarrollen el manual, podrán cambiar aquellos aspectos que les parezca oportuno.	
20 minutos: Cada grupo resume su relato y expone la primera sección de su juego de rol en tres minutos. Así, todos los alumnos tendrán un acercamiento general al resto de narraciones. Les pedimos, además, que apunten las similitudes y diferencias entre estas.	
15 minutos: Dirigimos una reflexión comparando el relato primerizo y el resto de historias, a fin de ver los cambios y extraer algunas características de la literatura de Lovecraft.	
Recursos: cuaderno, bolígrafo, relato, móviles u ordenadores, conexión a internet.	
Agrupación: individual / pequeño grupo.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Sesión 4: Personajes*

Tipo: desarrollo.	**Tiempo de la sesión**: 55 minutos.
Actividades	
10 minutos: Explicamos cómo se desarrollan los personajes en los juegos de rol, esto es, a través de una ficha de personaje. Les mostramos una procedente *de Cthulhu Guía Rápida. Guía rápida para el juego de rol La Llamada de Cthulhu* (2007) y exponemos las partes que la constituyen y cómo funcionan.	
15 minutos: Cada grupo elabora el modelo de la ficha de un personaje. Primeramente, se deben enumerar las categorías (investigador, policía, granjero, etc.), dependientes del relato elegido. A cada categoría se le asociarán unas habilidades determinadas, en función del tipo que sea (por ejemplo: si es bibliotecario será más inteligente que fuerte), y debilidades. En segundo lugar, se establecen 60 puntos con los que contarán todos los jugadores al inicio del juego y que gastarán según las habilidades que quieran incluir o aumentar.	
10 minutos: Una vez completado el modelo, cada integrante del grupo rellena la ficha de dos personajes de la historia. De esta forma se establece una serie de personajes predeterminados para el juego de rol, en caso de que no se quiera crear uno desde cero. Debido a la escasez de personajes femeninos, se le pide al alumnado que cambien el género de al menos dos masculinos, pudiendo inventarse el nombre y aspecto físico y modificar parte de su historia.	
20 minutos: Establecemos un pequeño debate en torno a: • Las profesiones que suelen tener los personajes de Lovecraft: bibliotecarios, científicos, profesores universitarios, investigadores, etc. • La presencia o ausencia de personajes femeninos en los relatos cortos. • El tratamiento dado a determinados personajes según su procedencia o raza.	
Recursos: cuaderno, bolígrafo, relato.	
Agrupación: individual / pequeño grupo.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *Sesión 5: Mapa y eventos*

Tipo: desarrollo.	**Tiempo de la sesión**: 55 minutos.
Actividades	
10 minutos: Para desarrollar las situaciones que integrarán el juego, los alumnos extraen diez eventos clave a partir de la lectura y análisis del relato: por ejemplo, un enemigo, una dificultad, una escena, etc. De esos eventos, uno es la situación inicial de la que parten los jugadores y otro, el conflicto final donde se alcanza o no el objetivo del juego.	
25 minutos: La toma de decisiones y la libertad del jugador para elegir una acción u otra es fundamental en los juegos de rol. Por eso, los alumnos aportan distintas opciones (de dos a tres) por cada evento clave que haya en el juego. Además, se deben incluir las consecuencias de cada toma de decisión. Para ayudar a los grupos en la creación del guion del director, se les dará una tabla (disponible en Anexos junto a un ejemplo-guía) que rellenarán con los eventos clave, la toma de decisiones y las consecuencias.	
20 minutos: Por último, los estudiantes crean el mapa del juego. Se realiza una versión simple y otra más completa que incluya los eventos clave.	
Recursos: cuaderno, bolígrafo, relato.	
Agrupación: individual / pequeño grupo.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. *Sesión 6: Mecánicas y condiciones parametrales*

Tipo: desarrollo.	**Tiempo de la sesión**: 55 minutos.
Actividades	
10 minutos: Ante un enemigo o dificultad, hay que establecer una forma de superarlos. La mejor opción son los dados y una tabla de resistencia. Vemos el vídeo de Discípulos de Armitage (2018) que explica cómo funciona esta mecánica.	
20 minutos: A continuación, los grupos escogen unos dados de seis caras (como los del parchís). Es necesario que se incluya una tabla de resistencia que determine si, al lanzar los dados, y dependiendo del nivel del enemigo y el jugador, se vence o se fracasa ante el conflicto. Los alumnos construyen su propia tabla, en función de los dados que elijan y siguiendo el vídeo. Seguidamente, deben asociar un nivel de poder a los conflictos o enemigos que crearon.	
15 minutos: Explicamos que existen otras variables que deben ser consideradas en los juegos de rol y que influyen en el desarrollo de la partida, como la salud o la locura. Los grupos deben incluir al menos una condición parametral, además de los puntos de salud. Por ejemplo: al enfrentarse a un enemigo, se pueden perder puntos de vida o, al presenciar determinados sucesos, los puntos de cordura pueden bajar. Esto podría afectar a algunas habilidades del personaje.	
10 minutos: Hacemos una puesta en común sobre los enemigos creados. Intentamos que vean similitudes o diferencias entre las criaturas sobrenaturales que aparecen en los relatos.	
Recursos: cuaderno, bolígrafo, relato.	
Agrupación: individual / pequeño grupo.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 7. *Sesión 7: Condiciones parametrales y lore*

Tipo: desarrollo.	**Tiempo de la sesión**: 55 minutos.
Actividades	
25 minutos: Las condiciones parametrales creadas en la sesión anterior se insertan como consecuencias dentro del juego. Es decir, si no se logra superar un conflicto puede que se pierdan puntos de salud. Así creamos las repercusiones que surgen ante la resolución o no de un conflicto. Se incluirán en la tabla del director e irán de color azul para distinguir las consecuencias de conflicto de las consecuencias de las tomas de decisión que los grupos hicieron en la sesión 4.	
20 minutos: Los grupos ya tienen casi todo el juego creado, solo les falta el *lore*. Para hacerlo, se extraen datos como las descripciones de los lugares que haya en el relato y se incluyen en el juego. También pueden crearlas ellos mismos, haciendo uso de medios visuales. Se incluyen en este apartado otros documentos de importancia dentro del juego: notas que encuentren, cartas y demás elementos.	
10 minutos: Ponemos en común de las localizaciones más habituales de los relatos de Lovecraft.	
Recursos: cuaderno, bolígrafo, relato.	
Agrupación: individual / pequeño grupo.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 8. *Sesión 8: Montaje*

Tipo: final.	**Tiempo de la sesión**: 50 minutos.
Actividades	
A lo largo de la sesión deberán completar el manual de rol siguiendo la estructura que les dimos al inicio de las sesiones. Cada sección remite a una de las actividades realizadas en las clases. Deberán pasarlas a limpio en el ordenador.	
Recursos: cuaderno, bolígrafo, ordenador.	
Agrupación: individual / pequeño grupo.	

TABLA 9. *Sesión 9: ¡A jugar!*

Tipo: final.	**Tiempo de la sesión**: 55 minutos.
Actividades	
5 minutos: Dividimos el aula a partir de los grupos de trabajo y asignamos cuatro mesas por cada uno. A continuación, el director de juego de cada equipo toma el manual de rol y cambia de grupo.	
35 minutos: Durante este tiempo ponen en práctica sus juegos de rol a través de una partida.	
15 minutos: Reflexionamos en grupo sobre la propuesta y la elaboración de los juegos.	
Recursos: Manual de rol.	
Agrupación: pequeño grupo / grupal	

Fuente: elaboración propia

3.4. Posibilidad interdisciplinar

La interdisciplinariedad plantea una educación basada en el nexo entre diversas materias. Este modelo no solo afianzaría conocimientos, al estar vinculados entre sí, sino que, podría agilizar las explicaciones, al evitar repeticiones en asignaturas distintas. Según Prado:

> Teniendo en cuenta que el individuo inicia su aprendizaje a partir de la percepción global de la realidad […], es importante enfocar la enseñanza de la lengua, así como la de las demás áreas del currículo, desde la globalización y la interdisciplinariedad. (2021: 84).

La interdisciplinariedad puede antojarse complicada de llevar a cabo en la realidad del aula. Sin embargo, si atendemos al currículo, observamos que, en la mayoría de casos, hay una relación entre las materias y los contenidos. El estudiantado, a su vez, puede estar más predispuesto a la enseñanza con este enfoque, puesto que aquello que aprende no se presenta inconexo: se complementa. Otra de las ventajas del aprendizaje interdisciplinar es que impulsa el desarrollo de las competencias y, a su vez, prepara al individuo para el ámbito laboral. De hecho, se considera una de las mejores aptitudes que puede presentar un empleado.

La literatura lovecraftiana y el manual de rol que elaboran los estudiantes pueden abordarse desde otras, asignaturas, potenciando el proceso de aprendizaje. Seguidamente, se propone una serie de contenidos trasladables a otras áreas educativas.

En primer lugar, sería aconsejable no limitarse a una sola versión traducida de los cuentos de Lovecraft. En la asignatura de Inglés podrían presentarse algunos relatos sencillos, como los primeros que el autor escribió. El alumnado trabajaría la lengua extranjera con la ayuda de su docente, quien podría resolver dudas sobre el vocabulario e incluso aprovechar algunos aspectos del idioma.

La elaboración del manual ofrece libertad a los estudiantes en el dominio creativo. Los grupos pueden incluir imágenes, textos o mapas de creación propia. Así, Educación Plástica y Visual y Dibujo Artístico podrían ser de gran ayuda para la elaboración de tales elementos, es más: dependiendo de los mapas y la precisión deseada, se necesitaría saber ciertas nociones de Geografía.

La asignatura de Tecnología abordaría distintas cuestiones trabajadas en la unidad. Tanto el manual como el porfolio del alumno se entregarán al docente en formato digital o impreso. En ambos casos, es preciso que los grupos sepan usar un procesador de textos. Conjuntamente, los dibujos realizados en Dibujo artístico que ilustren el manual también pueden digitalizarse. Así, se trabaja con múltiples herramientas de diseño gráfico.

3.5. Evaluación

Esta propuesta didáctica se basará en la evaluación continua o procesual. Con este tipo de evaluación se pretende prestar más atención al proceso de desarrollo de los instrumentos de evaluación y a la participación del alumnado en su equipo y actividades como debates o comparaciones. Para ello se usarán dos herramientas como instrumentos de evaluación.

La primera es un manual de rol que deberán realizar entre todo el equipo y entregar al docente en la última sesión. El modelo que deben seguir es de creación propia, diseñado a partir de la *Guía rápida de reglas para el juego de rol de La llamada de Cthulhu*. Si se echa un vistazo a

esta guía, se puede ver que es mucho más compleja que la presentada a los alumnos. Se ha adaptado el manual para facilitar la tarea y el aprendizaje. Así, se han eliminado secciones complicadas y simplificado otras que pudieran parecer complejas. En la guía que entregamos al estudiantado se incluye, asimismo, el número de las sesiones a las que debe acudir para realizar el manual. De esta manera, le será más fácil relacionar qué actividad necesitan para completar las secciones.

El modelo está compuesto de estas tres secciones:

- Presentación, que expondrán las nociones básicas del juego creado por cada grupo. Además, se podrán añadir referencias extras para contextualizar el mundo.
- Herramientas del director de juego: compuestas por la tabla del director, la tabla de resistencia, el mapa con los eventos marcados y lore del juego.
- Herramientas del jugador: mapa mudo, ficha de personajes y las de los personajes predeterminados.

El modelo da unas nociones sobre la estructura y el orden. Sin embargo, los estudiantes tendrán plena libertad para desarrollar las secciones de la forma que ellos deseen. Así fomentaremos la creatividad y la capacidad de diseño.

El segundo instrumento de evaluación es un porfolio individual. La intención, con esta herramienta, es asegurarnos de que todos los alumnos trabajen por igual. Si tan solo evaluáramos el manual de rol, es probable que no todos los integrantes se involucrasen de la misma forma. Es indispensable el trabajo individual para poder completar las tareas que conforman el manual. En el porfolio, los estudiantes deberán incluir todas las distintas actividades que han realizado a lo largo de las nueve sesiones.

En lo que respecta a los criterios de evaluación, valoraremos con un 20% la asistencia y participación en clase. Las puestas en común de ejercicios y los debates serán nuestra vía principal para ver qué alumnos participan activamente en el desarrollo de la unidad. Al manual de rol se le atribuirá un 40%: es una nota grupal, por lo que será compartida por todos los integrantes del grupo. El 40% restante será para el

porfolio. Se le ha concedido la misma importancia que al manual, con la intención de que el estudiantado se mantenga activo y constante en los ejercicios de clase. No solo se le da importancia al trabajo grupal, sino también al individual. Es importante aclarar que, para la evaluación de la asignatura, el alumnado deberá aprobar ambos instrumentos con al menos un 5.

***TABLA 10**. Criterios de calificación*

Asistencia y participación en clase	20%
Evaluación Manual de rol	40%
Evaluación Porfolio del alumno	40%

Fuente: elaboración propia

Como medida de recuperación para esta unidad se propone, en el caso del manual del rol y el porfolio, volver a realizar ambos instrumentos. Si los grupos o el alumno solamente realizan mal alguna actividad o sección, se da la oportunidad de entregar de nuevo solo lo erróneo, pero corregido.

Con respecto a la valoración de la asistencia y la participación, también se podrá recuperar mediante una breve entrevista. En esta forma, se tratarán cuestiones debatidas en clase, como el papel de la mujer en la obra de Lovecraft o el tratamiento de las minorías étnicas. Igualmente, se intentará que en la entrevista el estudiantado reflexione sobre por qué estos temas aparecen en los relatos de esa forma y cómo ha cambiado la visión en la actualidad.

4. CONCLUSIÓN

En conclusión, esta propuesta didáctica pretendía abordar contenidos novedosos y plantear métodos alternativos a los expuestos en el currículo. Defendemos, así pues, una metodología más activa, participativa, en línea con la educación y competencias literarias. Es necesario incluir algunos aspectos nuevos relacionándolos lo máximo posible con los gustos juveniles. La elección del terror se basaba, en parte, en la escasa importancia que a veces se le da. Pese a su evidente potencial

didáctico, a la luz del evidente interés del alumnado y, en general, del público de todas las edades; y es que, como decía el propio Lovecraft: “La emoción más antigua y más intensa de la humanidad es el miedo, y el más antiguo y más intenso de los miedos es el miedo a lo desconocido” (2018: 451).

5. BIBLIOGRAFÍA

Ardila, M. A. (2009). El horror cósmico de H. P. Lovecraft: una corriente estética en la literatura de horror contemporánea (Tesis). Universidad de Bogotá, Bogotá, Colombia.

Blanco, L. (1992). Los adolescentes y la lectura. Colihue.

Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. Quaderns de Filologia. Estudis literaris, XVIII, 17–31.

Discípulos de Armitage. (2018, 25 octubre). Cómo jugar LA LLAMADA DE CTHULHU [Juego de rol] [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tS91NKDDQEA

Fernández, A. (2020). “Tell-Us Mater”: Un juego de rol para la enseñanza-aprendizaje de Física y Química en ESO (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Granada, Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/62769

García, S. (2021). Propuesta didáctica de aplicación del "Among Us" en una clase de Educación Física (Trabajo fin de grado). Universidad de Granada, Granada.

Giménez, P. (2003). Los juegos de Rol: hacia una propuesta pedagógica. Primeras noticias. Revista de literatura, 195, 81-84

González, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, (9) 195–208.

González, M, y Caro, M. T. (2009, 27 noviembre). Didáctica de la Literatura. Educación Literaria. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia: Didáctica de la Literatura. Educación Literaria. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/7791

Huizinga, J. (2007). Homo ludens. Alianza.

Llopis, R. (2013). Historia natural de los cuentos de miedo. Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.

Lovecraft, H. P. (2018). H. P. Lovecraft. Obras completas (Vol. 3). Océano.

MEC. (2002). Los hábitos lectores de los adolescentes españoles. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Monroe, B. y Petersen, S. (2007). Cthulhu Guía Rápida. Chaosium Inc. https://leyenda.net/cthulhu/canal/descarga.php?ref=quickstart

Muñoz, J. M. y Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca: ¿son el género y el entorno factores diferenciales? Revista de educación, (354), 605-628.

Prado, J. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI (5.a ed.). LA MURALLA.

Restrepo, J. C. L. (2018). Avatares y videojuegos: identidad y prácticas sociales en el ciberespacio (Tesis). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia

Reyes, J. R. (2006). Teoría y didáctica del género terror. Magisterio.

Rodríguez, P. (2019). El juego de rol como herramienta didáctica en grupos de PMAR. Un camino hacia el aprendizaje significativo (Trabajo Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/56988/

Rubio, A. (2009, 13 octubre). ¿Qué leen los jóvenes? La Vanguardia. https://bit.ly/3wBknwD

Victoria, R., López, J., y Bastida, N. (2016). Los juegos de rol como herramienta para la creatividad y el intercambio cultural a través del diseño de personaje y manejo de situaciones en juego [Análisis de experiencias]. https://bit.ly/49Qsrrm

6. ANEXOS

6.1 Modelo manual de rol

PORTADA

- Imagen
- Autores

1 PRESENTACIÓN

Resumen

Contexto

¿QUIÉNES?	¿DÓNDE Y CUÁNDO?	¿QUÉ HARÁN?
↓	↓	↓
personajes	escenario	objetivo

Referencias

Esta sección se completa con las actividades de la sesión 2. Incluir en el contexto las condiciones parametrales.

2 HERRAMIENTAS DEL DIRECTOR DE JUEGO

Esta sección se completa con las actividades de la sesión 4, 5 y 6. Incluir:

- La tabla del director de juego.
- La tabla de resistencia.
- La versión del mapa con los eventos marcados.
- Lore. Descripcioones de lugares o enemigos, cartas, notas, etc.

3 HERRAMIENTAS DEL JUGADOR

Esta sección se completa con las actividades de la sesión 3 y 4. Incluir:

- La versión del mapa mudo.
- Ficha del jugador.
- Fichas de los personajes predeterminados. Además de incluirlas en la manual, imprimirlas a parte.

6.2 Tabla del director

Tabla del director de (incluir nombre del juego)		
EVENTOS	Decisión	Conflicto

TABLA DEL DIRECTOR DE *EL ÚLTIMO CUADRO DE PICKMAN*		
EVENTOS	Decisión	Conflicto
<u>Evento 1: situación inicial</u> Debéis conseguir el último cuadro que pintó Pickman y pueden elegir si ir a su estudio de trabajo o a su casa.	<u>Ir a la casa de Pickman</u> Descubrís en el buzon una carta. La abrís y leéis: "Querido Pickman: Te pido por favor que me envíes el dinero que te presté para pintar tu último cuadro. Lo necesito para mi esposa Claire, está embarazada. No has respondido a las cartas que te envié al estudio, así que te mando esta a tu casa porque sé que es donde guardas tu preciada colección. Espero que estés bien y de verdad, necesito el dinero. Un saludo, Ross Gallagher" El cuadro está allí, pero ahora tenéis que abrir la puerta. Uno de vosotros tiene que derribar la puerta. ¿Quién será? Pues lanza los dados. <u>Ir al estudio de Pickman</u> Al entrar al estudio veis unos cuadros muy diferentes a los que os habían descrito. Buscáis la famosa pieza, pero solo encontráis paisajes oscuros y bosques con árboles muertos. Comprendéis que el cuadro no está allí y debéis ir a la casa de Pickman. Sin embargo, antes de salir por la puerta encontráis un manojo de llave junto a una nota de la conserje: "He encontrado las llaves de su casa en las escaleras de la entrada". Vais a la casa de Pickman y sin necesidad de forzar la puerta y usando la llave, entráis en la casa.	<u>Se consigue derribar la puerta</u> Eres lo suficientemente fuerte y logras derribar la puerta. Tú y tus compañeros pasais. <u>No se consigue derribar la puerta</u> No tienes suficiente fuerza. Necesitas tres golpes para abrir la puerta, el grupo entra pero tú pierdes 2 puntos de salud.

THE ACQUISITION OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE SECONDARY SCHOOL THROUGH MINECRAFT

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL
MÓNICA SALCEDO DÍEZ
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCTION

By the time the kindergartners of today become the graduates of 2030, the world will be vastly different from anything previous generations have experienced", with these words started a Microsoft's report (Holzapfel, 2018). Society therefore needs to adapt to new social demands in a changing environment. Socio-emotional learning, to develop a well-functioning society, is becoming more and more relevant nowadays. While schools and educational centers around the world have long struggled to manage students with mental health problems, during recent events such as the global crisis resulting from the COVID-19 pandemic and its effects at all levels have worsened the mental health conditions of children and adolescents worldwide. The 2020 pandemic brought into focus concerns about the emotional functioning of people of all ages, but especially children and young people, on whom the impact of alienation and social isolation had the most devastating effects (Arslan et al., 2021). In this scenario where, mental health is a priority among the younger population and the changing context requires greater capacities, the socio-emotional domain is making way for the traditional spaces of cognitive domain. In this context, Social and Emotional Learning (SEL) is of fundamental value. SEL competencies are essential knowledge, skills, attitudes, and mindsets that individuals need to succeed in life. SEL competencies are the product of social and emotional learning (SEL), which can be defined as the process through which schools and districts implement practices and policies that allow

children and adults to acquire and effectively apply those competencies. In the context of K–12 education, social and emotional learning (SEL) is "the process through which students acquire and effectively apply the knowledge, attitudes and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions" (Getting Smart, 2017). A good development of the SEL at school level is a guarantee of success and career aspirations according to the OECD's Survey on Social and Emotional Skills (SSES) (OECD, 2021). SEL learning is a priority in classrooms on which teachers have different tools at their disposal. As a proposal to make their learning more playful, the game Minecraft is proposed as a gamification tool for SEL learning. This text gathers the application of the taxonomy of socioemotional competencies to Minecraft scenarios and incorporates an international survey that evaluates the conditions and practices that promote or hinder the development of social and emotional skills of students aged 10 and 15 years.

In the first part of this article, the socioemotional competencies necessary for the development of SEL and the importance of SEL in the European context of education are discussed in depth. Subsequently, a theoretical approach is made to the different theories, authors and trends that select and group the main socioemotional competences of SEL: Harvard Taxonomy Project, EU Key competences, Lifecomp and CASEL. The latter, CASEL, is the main model that is developed in depth and is linked to the theories mentioned above. Subsequently, SEL learning from the CASEL model is connected to the Minecraft game, explaining its potential. Then, the methodology used and the tool proposed to differentiate the different levels of acquisition of competencies linked to the Minecraft scenarios designed according to these levels are presented. Finally, it concludes with the presentation of the conclusions.

2. FOCUSING ON SEL: BACKGROUND AND THEORIES

Socio-emotional learning has a long history in theory and practice and has been studied from different perspectives. To define the SELsMINE

framework, a comparison of the different frameworks that talk about social-emotional competences was made. Bisquerra and Pérez (2003) define social-emotional competences as “the set of knowledge, skills and attitudes necessary to understand, express and appropriately regulate emotional phenomena” (p. 22). Social-emotional competencies have been studied in association with the concept of emotional intelligence (EI). The model proposed by Salovey and Sluyter (1997)define EI as the ability to control and regulate one's own and others' feelings, using them as a guide for thought and action. It is also conceived emotional intelligence as a cognitive capacity that enables the processing of emotional information around basic emotional skills (Pérez & Filella, 2019). This is where socio-emotional learning comes into play. The emergence of social-emotional learning is already a worldwide phenomenon, with emotional intelligence playing a leading role in Socio-emotional learning. SEL is developed in many different areas: families, schools, formal, non-formal and informal education centers, social organizations, communities, etc. SEL has been constituted as a sustainable framework for success. This is one of the reasons why awareness of the need for social-emotional learning has come to the forefront of education. With the emergence of humanitarian crises around the world, with particular focus on the COVID-19 pandemic, children and youth who have experienced catastrophes or live in difficult environments have experienced a traumatic impact. However, the trajectory of interest in social-emotional learning is long: at the beginning of the quarantine, there was an unprecedented demand for information on social and emotional development, and it was unlike anything SEL advocates had witnessed prior to the pandemic. To this day, although some schools continue to employ exclusionary discipline practices, many are turning to alternative solutions to re-engage students, such as improving school climate and culture and implementing SEL strategies (Black, 2021a) In addition to growing societal and family concerns about school safety, various mental health issues, the growing impact of trauma and adversity on an increasing number of children and youth is seen as another significant force behind the increased interest in SEL.

Traditionally, historical perspectives on education have long emphasized the importance of cognitive ability and academic skill development (Black, 2021b). However, the development of emotions and social competencies has a place within the cognitive process. Brain development and its relationship to cognitive and emotional processes have important implications for SEL support in youth education. Advances in the neuroscience of emotions highlight that the connections between cognitive and emotional functions have the potential to turn our understanding of learning and development of children and youth in the school context upside down (Black, 2021b). Social-emotional learning in diverse contexts involves the implementation of practices and policies that help children and adults acquire and apply the knowledge, skills and attitudes that can enhance personal development, establish satisfying interpersonal relationships, and lead to effective and ethical work and productivity (Weissberg et al., 2015). A fundamental part of social-emotional learning is grounded in social-emotional competencies (SEL). These SEL competencies are often organized according to those that are intrapersonal and those that are interpersonal (Taylor et al., 2018). The following is an explanation of different theories, authors and trends that select and group the main socioemotional competences of SEL: Harvard Taxonomy Project, EU Key competences, Lifecomp and CASEL.

The first one is Harvard Taxonomy Project. Harvard, through the Ecological Approaches to Social and Emotional Learning Laboratory (EASEL), launched the Taxonomy Project with the aim of building bridges between SEL theory and practice and creating greater precision and transparency in the field of social and emotional learning. Harvard University, through this laboratory and several of its founders, delves into high-quality social-emotional work on the development and performance of children, youth, teachers, parents and communities. It is this need to generate a coherent taxonomy of non-cognitive skills that gave rise to The Taxonomy Project. This Project is, in short, a tool to deepen socioemotional learning in a scientific but visual and intuitive way. First, it allows you to explore the different domains and delve deeper

into how each of the frameworks focuses on each of the six common areas of the SEL. The six domains can be explored: cognitive, emotion, social, values, perspectives, and identity. Secondly, it allows to discover the connections between frameworks and to see which competences of one framework are related to another. Due to the multiplicity of theories and authors, comparing knowledge frameworks can be complex because the same competencies may be present in different frameworks, there may be references to similar competencies using different names, or two very different competencies may be called by the same name. This makes the conceptualization and theoretical-practical connection. To facilitate this task, the tool allows you to select two of the reference frameworks included in the Taxonomy Project to see if the terms and competencies in the framework on the left are related to those in the framework on the right, based on their definitions rather than their names. The connection is referenced with lines, the thicker the lines are, the greater the thickness, as shown in the following figure. Third and finally, the tool gives the option to identify related competences and see their parallels in each of the frameworks. Because the frameworks label competencies very differently, searching for a particular competency in the various frameworks can be difficult to find out. The diagram set up in the project allows you to see where a particular competency appears in the various frameworks by selecting the specific competency and filtering by domains and frameworks.

The second one, is the EU Key Competences. The European Parliament and the Council established a set of recommendations in 2006 on key competences for lifelong learning and, together with the need for curricular reform in the European Union, supported the development of competence-oriented teaching and learning. In May 2018, the European Council adopted an updated Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning to further promote the development of key competences in the European Union. These recommendations mark the headline of key competences at European level. Building on these precedents, education systems are expected to provide inclusive education, training, and lifelong learning, to support educational personnel in

implementing competency-based approaches to teaching and learning, to promote a range of learning contexts from a lifelong learning perspective, and to explore approaches to the assessment and validation of key competencies. LifeComp is a conceptual framework and its objective is to establish a common language and shared understanding of personal, social, and learning competencies. It is non-prescriptive and can be used as a basis for the development of curricula and learning activities. Eight Key competencies are articulated in this European reference framework: Literacy competence; Multilingual competence; Mathematical competence and competence in science, technology, and engineering; Digital competence; Personal, social, and learning to learn competence; Citizenship competence; Entrepreneurial competence; and Competence in cultural awareness and expression(European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture., 2019). This the framework describes nine competences (P1-3, S1-3, L1-3) that are structured in three intertwined competence areas: Personal (P1. Self-regulation, P2. Flexibility, P3. Wellbeing), Social (S1. Empathy, S.2. Communication, S.3. Collaboration) and Learning to learn (L1. Growth mindset, L2. Critical thinking, L3. Managing learning). This conceptual framework is intended to be a common and shared guide to provide the competencies needed to function successfully in today's societies.

The third one, the main model used on this manual, is Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). The need to implement socio-emotional learning in schools and educational centers is currently widely argued and justified. Nonetheless, the question arises of whether we can make them visible, comparable, and therefore amenable to deliberate policy action in a similar way that traditional tests with academic knowledge and skills (OECD, 2021). In this regard, CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) establishes a framework that articulates social and emotional learning (SEL) through five broad and interrelated competencies: Self-awareness (the skills to understand one's emotions, thoughts, and values and how they influence behavior in different contexts. influence behavior

in different contexts), Self-management (the skills to manage one's own emotions, thoughts, and behaviors effectively in different situations and to achieve goals and aspirations), Social awareness (the ability to understand perspectives and empathies with others, including those from diverse backgrounds, cultures, and contexts), Relationship skills (the ability to establish and maintain healthy and supportive relationships and to navigate effectively in environments with individuals and groups) and responsible decision making (the ability to make constructive choices and decisions about personal behavior and social interactions in diverse situations). This framework is orientated to schools, districts and states with two objectives: use it to foster the development of knowledge, skills, competencies and attitudes in five areas of social and emotional competence; to establish equitable learning environments; and to make visible practices in four key settings that support students' social, emotional and academic development (CASEL.org, s. f.). The great CASEL project defines social and emotional learning (SEL) as an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions (CASEL.org, s. f.). This framework of SEL is known as the "CASEL wheel." At the center are the five-core social and emotional competencies—broad, interrelated areas that support learning and development. Circling them are four key settings where students live and grow. School-family-community partnerships coordinate SEL practices and establish equitable learning environments across all these contexts. SEL competencies are often organized according to those that are intrapersonal (Knowledge, Skills, and attitudes directed toward oneself) and those that are interpersonal (Knowledge, skills, and attitudes directed toward other people, institutions, or social structures). In addition, these competencies can also be organized according to whether they refer to one's "awareness" (Mindsets, knowledge, beliefs, or understandings) or one's "skills" (Learned abilities to carry out a task with intended results or goals).

3. CASEL AND BACKGROUND AND THEORIES

These selected competences serve as a basis for the competences chosen in this project by articulating with other theories mentioned above. First, The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence sets out in LifeComp (Sala et al., 2020) three areas around which it articulates the competences that ultimately enable the facilitation of a basis for local, national, and international peer-to-peer educational exchange. These three areas set their impact on the potential for socio-emotional learning. In these three areas we find similarities with the CASEL model and the five selected competencies. These competencies are easily grouped into three areas, being the parallelism between CASEL and LifeComp more evident: personal area of LifeComp corresponds with Self Awareness and Self-Management of CASEL; Social area is the equivalent of Social Awareness and Relationship Skills; and learning to learn has similarities with Responsible-Decision Making. This basis that LifeComp offers for building a meaningful life and coping with complexity as thriving individuals, responsible social agents and reflective lifelong learners has, as shown, strong links to the CASEL model and the main competences selected in this paper.

On the other hand, the Eight Key Competencies are articulated in this European reference framework: all eight competences (Literacy competence, Multilingual competence, Mathematical competence and competence in science, technology, and engineering, Digital competence, Personal, social, and learning to learn competence, Citizenship competence, Entrepreneurial competence and Competence in cultural awareness and expression) relate in some way to Socio Emotional Learning. However, some of these competences are clearly linked to the five competences of the CASEL models: Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness, Relationship Skills and Responsible Decision-Making: personal, social and learning to learn competence, linked to “Self-Awareness” in the CASEL models that relates to each of the five sub-competences: Identifying emotions: accurate self-perception, recognizing strengths, self-confidence and self-efficacy; Citizenship competence, akin to “Social Awareness” in the CASEL models, relates to each of the four sub-competences: perspective-taking, empathy, appreciating

diversity and respect for others; and competence in cultural awareness and expression, Competence even with “Relationship Skills” in the CASEL models that relates to each of the four sub-competences: communication, social engagement, relationship-building, and teamwork.

Lastly, the Harvard Taxonomy Project is a collection of multiple frameworks of knowledge and diverse authors. In each of these frameworks, six domains are established (cognitive, emotion, social, values, perspectives, identity) and more than one hundred competences distributed in the different frameworks. As it is a tool and collects multiple frameworks, it is not possible to compare each of the six competences as in the case of specific theories. However, it serves as a theoretical basis for the selected competencies since it not only includes the CASEL model as one of the reference frameworks and the affective domain in its project, but also describes each of the six selected competencies, allowing us to identify their presence in other currents and frameworks of knowledge, these competencies being present (to a greater or lesser extent) in each of the remaining 39 frameworks.

4. GAMING AND LEARNING: MINECRAFT WORLD

Technology has great potential in education, allowing pedagogical processes to be improved with more motivational techniques, personalized to each student, and making education more accessible in all aspects. Moreover, it holds “great promise for helping to foster 21st century skills, including social and emotional skills” (World Economic Forum, 2016). There are many advantages of socio-emotional learning in schools. The report of the World Economic Forum in 2016 indicates that the benefits of actively teaching SEL to students can include: increasingly positive attitudes toward self, others and tasks including enhanced self-efficacy, confidence, persistence, empathy, connection and commitment to school, and a sense of purpose, more positive social behaviors and relationships with both peers and adults, a reduction in conduct problems and risk-taking behavior, decreased emotional distress and better test scores, grades, and attendance. Many uses of Minecraft in education (Nebel et al., 2016) and social skills (Petrov, 2014)

consolidate its use in social-emotional learning. The results of an exploratory study of 118 students in two Québec elementary schools (Karsenti & Bugmann, 2017) confirm that Minecraft has real educational value: “the advancement levels encouraged the students to progress step-by-step through a series of skills”. The report *Gamifying the classroom as a strategy to foster socio-emotional skills* (Aranda Romo & Caldera Montes, 2018) give us the keys that will help us develop these skills "gamification in the emotional area works mainly around the concept of success and failure (stress tolerance). By achieving their goals, the player obtains positive emotions, encouraging them to overcome new challenges. On the other hand, although a certain degree of anxiety is acceptable, it is not desirable that it turns into frustration.

The use of Gamification in education (Kapp, 2012) has main benefits: increasing motivation, providing a safe environment for learning, informing the student about their progress, generating cooperation, self-awareness about their capabilities, favoring knowledge retention and fostering social skills and emotional control. According to Zichermann and Cunningham (2011), gamification explores the individual's levels of engagement in problem solving. From an emotional point of view, Hamari, Koivisto, Sarsa (2014) understand that gamification is a process of improving services, objects or environments based on game experiences and the behavior of individuals (da Silva et al., 2014). Zichermann and Cunningham (2011) identify that people are motivated to play for four specific reasons: to gain mastery by completing an issue (challenge); to relieve stress; as a form of entertainment; and as a means of socialization. These aspects can be analyzed together or separately. Therefore, Socioemotional learning cannot only be taught through gamification games like Minecraft, but it can also be measured and evaluated. Multiple authors argue for the existence of reliable measures of social and emotional skills that can be used across different age groups, at least within a cultural and linguistic boundary. The measurement of these skills and some of these measures have demonstrated their ability to predict numerous indicators of educational, occupational and social success in youth and children (OECD, 2021). In addition, they can provide teachers and parents with the opportunity to identify the need to

adapt teaching and parenting practices to strengthen the social and emotional skills that matter. The 21st century requires well-prepared teachers to introduce Minecraft in the curriculum (Baek et al., 2020). However, there are still challenges with using Minecraft in the classroom include the lack of focused learning objectives, inflexible curriculum, and no previous gaming skills (Baek et al., 2020). Therefore, good balance should be between video gaming and other types of activities is recommended to avoid obsessive gaming taking precedence over constructive learning (Karsenti & Bugmann, 2017). This socioemotional learning is highly recommended: social and emotional skills cannot only be trained with gamification games but can also be enhanced through games and other tools because they are relatively malleable between early childhood and adolescence. This early investment in social and emotional skills is especially important because they develop progressively on the basis of past investments, i.e., skills beget skills: those with higher levels of social and emotional skills are more likely to extract greater benefits from additional investment in cognitive skills (OECD, 2021).

5. METHODOLOGY

Bloom's taxonomy is a classical system of classification of educational objectives. This taxonomy includes three domains which are recognized in all educational settings: the cognitive, the affective and the psychomotor. Krathwohl's Taxonomy of the Affective Domain (Krathwohl et al., 1964) was developed from Bloom's original and is the best known of the affective domains, it includes concepts such as receiving ideas; Responding to ideas, phenomena; Valuing ideas, materials; Organization of ideas, values; Characterization by value set (or to act consistently in accordance with values internalized). The affective domain contains five levels of complexity. Considering the continuum of this domain, this is the five levels list from lowest to highest: receiving, responding, valuing, organizing and characterizing or internalizing. Following this affective domain model, the main instrument for valuing the achievement of a good level of social and emotional learning was prepared. The main instrument of this project is a rubric which

organizes the above-mentioned competencies organized on a methodological basis. This instrument allows us to identify and measure the different levels of socioemotional learning in the affective domain due to the different levels in the affective domain that are established and divided into several levels. This will be developed in more detail in the following section of this text on indicators.

6. INDICATORS

6.1. MAIN RUBRIC

The first level is the most general one, articulating the 5 core competences of Casel's selected project. These five competences (self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision making) intersect with the five levels of the affective domain of Bloom's Taxonomy: receiving, responding, valuing, organizing and internalizing. Bloom's taxonomy selects specific verbs to measure each of the competences at each of the five levels (Table 1).

***TABLE 1**. Main rubric of SEL*

MAIN RUBRIC	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalizing
Self-awareness	Identify one's emotions and feelings according to the context	Labeling emotions and recognizing relationships between the words and the emotions themselves.	Justify emotional responses in different contexts to third party questions	Compare different emotional responses caused by similar problems	Show interest in a purpose with a positive approach
Self-management	Naming situations involving emotional control	Selecting different strategies aimed at controlling emotions	Demonstrate the capacity for discipline and interest in achieving a goal	Relating individual and collective interests	Propose a task that involves leadership and planning
Social awareness	Point out social and cultural situations where emotions are expressed	Accounting for situations of vulnerability due to differences	Be informed of the cultural, social and ethnic characteristics of human diversity	Integrating human diversity from social, cultural and gender perspectives	Listen with critical capacity to the opinions of diverse and culturally different people

Relationship skills	Describe contexts of human relations with negative approaches	Defend conflictive situations with arguments and take a stance towards an inclusive solution	Sharing a task that involves the exchange of cultural approaches	Assisting others in resolving a conflict or making a compromising decision	Influencing others through the defense of human rights
Responsible decision-making	Select situations where the decisions made have been negative	Discuss with the group the consequences of decisions made in different contexts	Explain, in a convincing manner, possible solutions to personal or social problems	To formulate situations in which critical thinking and ethical standards are an essential condition for an inclusive society	Verify contexts where decisions have affected individual conditions and personal and communal interactions

Source: Own elaboration

Following this model, the first competence, self-awareness, is distributed into: identifying one's emotions and feelings according to the context at the receiving level, labeling emotions and recognizing relationships between the words and the emotions themselves at the responding level, justifying emotional responses in different contexts to third party questions at the valuing level, explaining convincingly possible solutions to personal or social problems at the organizing level and showing interest in a purpose with a positive approach at the internalizing level. Similarly, the competence self-management is distributed into naming situations involving emotional control at the receiving level, selecting different strategies aimed at controlling emotions at the responding level, demonstrating the capacity for discipline and interest in achieving a goal at the valuing level, relating individual and collective interests at the organizing level and proposing a task that involves leadership and planning at the internalizing level. On the other hand, the competence social awareness is distributed into: pointing out social and cultural situations where emotions are expressed at the receiving level, accounting for situations of vulnerability due to differences at the responding level, being informed of the cultural, social and ethnic characteristics of human diversity at the valuing level, integrating human diversity from social, cultural and gender perspectives at the organizing level and listening with critical capacity to the opinions of diverse and culturally different people at the internalizing level. The competence relationship

skills is distributed into describing contexts of human relations with negative approaches at the receiving level, defending conflictive situations with arguments and take a stance towards an inclusive solution at the responding level, sharing a task that involves the exchange of cultural approaches at the valuing level, assisting others in resolving a conflict or making a compromising decision at the organizing level and influencing others through the defense of human rights at the internalizing level. The last competence, responsible decision-making, is distributed into: selecting situations where the decisions made have been negative at the receiving level, discussing with the group the consequences of decisions made in different contexts at the responding level, explaining in a convincing manner possible solutions to personal or social problems at the valuing level, formulating situations in which critical thinking and ethical standards are an essential condition for an inclusive society at the organizing level and verifying contexts where decisions have affected individual conditions and personal and communal interactions at the internalizing level.

6.2. General rubric

The second level of rubrics (see Tables 2-6) establishes the indicators that divide each of the competences through the levels of the affective domain of Bloom's taxonomy. Each of the competences is distributed into smaller, measurable actions, which coincide with the verbs established for each level.

TABLE 2. *General rubric of self-awareness*

SELF AWARENESS	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalizing
Identifying emotions	Locate emotions in the physical-socio-emotional levels of the individual.	Conform an emotional vocabulary and identification in one's emotions.	Justifying one's emotions in relation to various experiences.	Generalize and share one's emotions to third parties according to different contexts.	Discriminate the usefulness of one's goal-oriented emotions.

Accurate self-perception	Identify personal, cultural and linguistic assets.	Support the perception of self-identity in contrast to other identities.	To value personal resources in different contexts.	Combining values, feelings and thoughts.	Relating one's identity to other people's identities in a positive way.
Recognizing strengths	Identify one's strengths.	Labeling one's strengths and communicating them to others.	Demonstrate the application of strengths in daily life.	Cultivate one's strengths and positive qualities.	Use strengths to address limitations/weaknesses and maximize potential.
Self-confidence	To maintain self-confidence and self-assurance.	Support a positive, realistic self-concept.	Demonstrate self-worth in interactions with others.	Integrate one's values and strengths generating a balance.	Show goal-oriented agency.
Self-efficacy	Point out the skills that allow one to experience self-efficacy.	Experience self-efficacy.	Differentiate and discriminate priorities.	Adhering purpose to one's actions.	Show a growth mindset.

Source: Own elaboration.

TABLE 3. *General rubric of self-management*

SELF MANAGEMENT	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalizing
Impulse control	Identify situations that trigger stress and/or discomfort.	Evaluate triggering situations in their context	Assess the different coping strategies in the face of a triggering situation	Organize possible responses to a triggering situation according to a value system.	Discriminate the best response and coping strategy in the face of a triggering situation for me and my environment
Stress management	Identify actions that lead to stress perception.	Naming stress and its effects on me	Discriminate the different elements and triggers that favor the onset of stress.	Generalize the role of stress at the individual and societal levels.	Acquire the ability to make reasoned decisions in stressful situations
Self-discipline	Identify the usefulness of actions regardless of the degree of difficulty or motivation.	Ability to perform difficult actions or with a low motivational level	Bringing together different strategies that facilitate emotional management	Combining emotional control strategies to achieve goals.	Verify the implementation of strategies that favor self-discipline

Self-motivation	Identify one's motivation	Naming a self-motivation	Demonstrating interest in someone else's motivation	Ordering one's and other people's motivations with goal orientation	Verify the implementation of strategies that favor experiencing motivation.
Goal setting	Identify one's objectives	Justifying your own objectives to an outsider	Justify one's objectives in relation to the context.	Organize objectives and goals by establishing a system of priorities.	Experience self-efficacy
Organizational skills	Locate functional living/play areas	Labeling specific tasks and functions of different areas	Differentiate the value of each area and function for self-development.	Organizing one's interests in relation to tasks	Propose a task that favors motivation and efficiency

Source: Own elaboration.

TABLE 4. *General rubric of social-awareness*

SOCIAL AWARENESS	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalizing
Self-awareness	Describe a current problem	Conforming a current issue in its context	Assess the individual and collective social characteristics that shape a problem.	Relate one's problems with the problems of other people in relation to culture, society and gender.	Integrate knowledge about social issues to develop attitudes that favor equity.
Self-management	Select your own or someone else's conflict situation	Labeling emotions derived from a conflictive situation.	Understand the opinions and points of view of two opposing parties.	Organize the emotions derived from a conflict based on a value system.	Listen to opinions and feelings different from one's own, recognizing their value.
Social awareness	Describe social contexts	Labeling situations of vulnerability in social contexts	Inform myself about vulnerable groups in the society	To formulate actions to promote equity	Understanding diversity as richness
Relationship skills	Identify one's position within the social system	To be informed about other people's experiences and different positions within a social system.	Differentiate the value of diverse individuals and groups	Compare situations of vulnerability in relation to different groups.	Practicing critical perspectives

TABLE 5. *General rubric of relationship skills*

RELATIONSHIP SKILLS	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalizing
Communication	Establish communicative actions	Practicing assertiveness	Differentiate adequate communication from violent, null, or inadequate communication	Adhering to assertive strategies in daily communication	Verifying effective communication in defense of human rights
Social engagement	Identify the position one occupies in a context.	Labeling one's position in a context and the position of others in the same context	Differentiate the value that different people bring to the table	Identifying one's reality with other people's realities	Implementing strategies that promote teamwork
Relationship-building	Ask for interactions with other people or groups	Supporting initiatives that favor interaction	Sharing ideas with others	Integrating other people's ideas	Showing a positive attitude towards interacting with diverse people with diverse ideas.
Teamwork	Identify one's objectives	Support one's objectives with collective objectives	Learn about group growth strategies	Integrate actions that favor cultural diversity within a group or team.	Promoting individual and collective work for the defense of human rights.

Source: Own elaboration

TABLE 6. *General rubric of responsible decision-making*

RESPONSIBLE DECISION-MAKING	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalizing
Identifying problems	Identify problematic situations	Sharing problematic situations with another person	Value the opinions of others regarding problematic situations.	Identify the nuances and elements of a problematic situation.	Propose different approaches or perspectives in relation to a problematic situation.
Analyzing situations	Observing a situation	Labeling my position in a given situation	Bringing together the different elements that make up a situation	Combining the different elements that create a situation	Establish sequences in relation to different situations

Solving problems	Identify a problem	Informing about a problem	Explain the subtractive value of a given problem	Formulate critical thinking that contributes to solving problems.	Propose ethical standards that contribute to an inclusive society.
Evaluating	Selecting situations for improvement	Conforming possible scenarios for a situation that can be improved	Explain possible scenarios of a situation that could be improved in relation to existing resources.	Integrating outside perspectives into a reasoning	Influence the group in a positive way to contribute to the improvement of current problems.
Reflecting	Selecting an action in a given context	Forming an opinion about an action in a context	Discuss with the group about an action in a context.	Order the ideas for the extraction of collective reflections.	To organize the ideas for the extraction of collective reflections that contribute to a more inclusive society.
Ethical responsibility	Identify the consequences of one's actions	Labeling the consequences of one's actions in relation to the actions of others.	Evaluate the social effects of the company's actions.	Formulate small changes in one's actions that result in social improvements.	Propose a roadmap that contributes to the creation of a more inclusive society.

Source: Own elaboration

6.3. Specific rubric

Finally, at the third level of the rubrics, the general indicators are converted into specific indicators that allow the different levels of each of the socio-emotional competences to be measured. The characteristic of this last rubric is that it is adapted to the Minecraft world, with the general indicators being converted into specific indicators that can be created and evaluated in a gamification game such as Minecraft. These indicators are simple and concrete actions that make possible to measure, throughout the development of the game, the acquisition of each of the selected competences that make up socioemotional learning at the different levels of the affective domain.

7. MINECRAFT SCENARIOS

For the development of each competence, a scenario has been created in the Minecraft game with a certain number of activities (between 4 and 6 per scenario). The scenarios are contextualized in locations familiar and close to elementary school children and each scenario is linked to one of the 5 competencies of the CASEL model: Self-awareness, Self-Management, Social Awareness, Relationship Skills and Responsible decision making and takes place in each imagined context. Each of the activities, depending on its characteristics and time, allows to test the acquisition of 1 or more levels according to Bloom's taxonomy: receiving, responding, valuing, organizing, and internalizing.

The first scenario (Table 7), which takes place in a school, allows the acquisition of the socioemotional competence "self-awareness" and is divided into: identifying emotions, accurate self-perception, recognizing strengths, self-confidence and self-efficacy.

***TABLE 7**. Self-Awareness in school scenario in Minecraft World*

Scenario	Activities	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalizing
SELF AWARENESS: School	C1. A1: What has happened to your fellow pupil?	X	X	X	X	X
	C1. A2: What is the primary emotion experimented?	X		X	X	
	C1. A3: Interaction between NPC1 and the user		X	X	X	X
	C1. A4: Entering classroom 1 and informing about the situation	X			X	
	C1. A5: Return to the classroom and management of the situation		X		X	X

Source: Own elaboration

The second scenario (Table 8), which takes place in a supermarket, allows the acquisition of the socioemotional competence "self-management" and is divided into: impulse control, stress management, self-discipline, self-motivation, goal setting and organizational skills.

TABLE 8. *Self-Management in supermarket scenario in Minecraft World*

Scenario	Activities	Recei-ving	Respon-ding	Valuing	Organi-zing	Internali-zing
SELF MANAGE-MENT Supermarket	C2. A1: Limited spending	X	X	X	X	X
	C2. A2: Race against time	X	X		X	X
	C2. A3: Avoid temptation			X	X	X
	C2. A4: Patience in the queue		X	X	X	X
	C2. A5: Find the cheapest item	X		X	X	X
	C2. A6: Compare products	X			X	X

Source: Own elaboration

The third scenario (Table 9), which takes place in a small neighborhood, allows the acquisition of the social-emotional competence "social awareness" and is divided into: perspective taking, empathy, appreciating diversity and respect for others.

TABLE 9. *Social Awareness in small neighborhood scenario in Minecraft World*

Scenario	Activities	Recei-ving	Res-ponding	Valuing	Organi-zing	Interna-lizing
SOCIAL AWARENESS Small neighborhood	C3. A1: Helping Hand		X	X		
	C3. A2: Natural Habitat Preservation	X	X	X	X	
	C3. A3: Let's be friends!	X	X		X	
	C3. A4: Resource Sharing!	X	X			X

Source: Own elaboration

The fourth scenario (Table 10), which takes place in a village, allows the acquisition of the socioemotional competence "relationship skills" and is divided into: communication, social engagement, relationship building and teamwork.

TABLE 10. *Relationship Skills in village scenario in Minecraft World*

Scenario	Activities	Recei-ving	Res-ponding	Valuing	Organi-zing	Interna-lizing
RELATIONS-HIP SKILLS Village	C4. A1: Cleaning up the space	X	X	X		
	C4. A2: Looking for a story			X	X	
	C4. A3: Giving a helping hand	X		X	X	X
	C4. A4: Training together		X	X	X	X

Source: Own elaboration

The fifth and last scenario (Table 11), which takes place in a summer camp, allows the acquisition of the socioemotional competence "responsible decision making" and is divided into: identifying problems, analyzing situations, solving problems, evaluating, reflecting and ethical responsibility.

TABLE 11. *Responsible Decision Making in summer camp scenario in Minecraft World*

Scenario	Activities	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalizing
RESPONSIBLE DECISION MAKING Summer camp	C5. A1: The Cookie Jar Heist		X	X	X	
	C5. A2: The Lost Wallet		X	X	X	
	C5. A3: The Lost Wallet (2)		X	X	X	X
	C5. A4: The Archery Challenge	X	X	X		
	C5. A5: The Rowing Expedition	X		X		
	C5. A6: The Cabin Sleeping Arrangement		X	X	X	

Source: Own elaboration

Each scenario incorporates a Lesson Plan with the relevant curricular elements and small complementary activities to develop in the classroom as well as indications and tips on the scenario in question.

8. CONCLUSIONS

Socio-emotional learning is key in the formation of children, young people, and adults for their integration into society and adaptation to demanding and changing environments. The most important stream that articulates social-emotional learning is the CASEL model. Social-emotional learning is articulated in five key competencies that are reflected in the two levels (interpersonal and intrapersonal): self-awareness, self-management, social awareness, relationships skills and responsible decision making. These five social-emotional skills on which social-emotional learning is based are related to the key competencies of other authors and currents. This is the case of LifeComp, defined by the European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, the Eight Key Competencies highlighted in 2006 by The

European Parliament and the Council, and the Harvard Taxonomy Project with its six domains connected with the reference frameworks and the competences. This model and the key competences mentioned can be taught and reinforced through a variety of methodologies. Games and new technologies are two strategies that are currently gaining importance. Gamification games have proved to be an excellent way of working on content in the classroom, both linked to the school curriculum and those that have to do with the socio-emotional part. Following the idea of developing a Minecraft world that allows the development of socioemotional skills and the consolidation of socioemotional learning within the classroom, this manual describes the competencies mentioned at different levels to facilitate the exportation to the game. A series of rubrics, the main instrument to establish different levels and to break down each of the competencies have been developed. They are developed at the affective domain of Bloom's taxonomy and they are further divided into several levels. The first level is the most general, articulating the five core competences of the project selected by CASEL. These five competencies intersect with the five levels of the affective domain of Bloom's Taxonomy: receiving, responding, valuing, organizing, and internalizing. The second level establishes the indicators that divide each of the competences into smaller, measurable actions, which coincide with the verbs established for each level of the affective domain. Finally, in the third level, the general indicators are converted into specific indicators that can be created, developed and evaluated in a gamification game to measure the different levels of each of the socioemotional competences. These indicators allow the acquisition of each of the selected competences that make up socioemotional learning to be measured throughout the development of the game. This acquisition is developed through different Minecraft scenarios created for each competence with different activities and accompanied by a lesson plan for educators. This research aims to shed some light on the process of acquiring socioemotional competences through tools such as gamification games. It brings together the main theoretical contributions as well as the basis of the knowledge frameworks of reference for this work.

9. REFERENCES

Aranda Romo, M. G., & Caldera Montes, J. F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. Directorio, 8(31), 41.

Arslan, A., Haapanen, L., & Tarba, S. (2021). Prosocial skills development in children and social value creation during COVID-19. Strategic Change, 30(2), 109-115. https://doi.org/10.1002/jsc.2394

Baek, Y., Min, E., & Yun, S. (2020). Mining Educational Implications of Minecraft. Computers in the Schools, 37(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1719802

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa (RIE), 21(1), 7-47.

Black, D. L. (2021a). Essentials of Social Emotional Learning (SEL): The Complete Guide for Schools and Practitioners. John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781119709244

Black, D. L. (2021b). Essentials of social emotional learning (SEL): The complete guide for schools and practitioners. John Wiley & Sons.

CASEL.org. (s. f.). What Is Social and Emotional Learning? Social and emotional learning is essential to every child's education. Recuperado 29 de agosto de 2022, de https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/

da Silva, A. R. L., Catapan, A. H., da Silva, C. H., Reategui, E. B., Spanhol, F. J., Golfetto, I. F., Diana, J. B., Alves, L. R. G., Fadel, L. M., & Lindner, L. H. (2014). Gamificação na educação. Pimenta Cultural.

European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

Getting Smart. (2017). How Minecraft Supports Social and Emotional Learning in K–12 Education (Getting Smart Research Report, p. 22). Getting Smart. http://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2017/04/How-Minecraft-Supports-SEL.pdf

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025-3034. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Holzapfel, B. (2018). The class of 2030 and life-ready learning: The technology imperative. A summary report (p. 31). Microsoft. http://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/13679_EDU_Thought_Leadership_Summary_revisions_5.10.18.pdf

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.

Karsenti, T., & Bugmann, J. (2017). Exploring the Educational Potential of Minecraft: The Case of 118 Elementary-School Students. En International Association for Development of the Information Society. International Association for the Development of the Information Society. https://eric.ed.gov/?q=minecraft&id=ED579314

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook II affective domain. David McKay Company, Inc.

Nebel, S., Schneider, S., & Rey, G. D. (2016). Mining Learning and Crafting Scientific Experiments: A Literature Review on the Use of Minecraft in Education and Research. Journal of Educational Technology & Society, 19(2), 355-366.

OECD. (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills 2019. OECD. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber, 10(24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Petrov, A. (2014). Using Minecraft in Education: A Qualitative Study on Benefits and Challenges of Game-Based Education [Master thesis, University of Toronto]. https://hdl.handle.net/1807/67048

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). LifeComp: The European Framework for personal, social and learning to learn key competence. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2760/922681

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. xvi, 288). Basic Books.

Taylor, J. J., Buckley, K., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Read, L., & Schweig, J. (2018). Choosing and Using SEL Competency Assessments: What Schools and Districts Need to Know (p. 38). Assessment Work Group and Rand Corporation. https://measuringsel.casel.org/pdf/practitioner-guidance.pdf

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 3-19). The Guilford Press.

World Economic Forum. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. O'Reilly Media, Inc.

LA GAMIFICACIÓN: UNA ESTRATEGIA INNOVADORA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN. (CASO DE ESTUDIO: LICENCIATURA EN CONTADURÍA PÚBLICA DEL CRM DE LA BUAP)

DAVID ESPINOSA-GONZÁLEZ
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

ALEJANDRA CEDALLIN MARTÍNEZ-SÁNCHEZ
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

GABRIEL PÉREZ-GALMICHE
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

La educación en México y el mundo se ha ubicado en el centro del escenario social, económico y político; la percepción idónea de la importancia de la educación de calidad a nivel mundial como medio para limitar y erradicar diversas problemáticas ha sido punto clave en la agenda internacional.

En este sentido, es necesario enfocarse al proceso educativo para lograr una educación de calidad; sin embargo, el proceso que comúnmente se considera como una dualidad "enseñanza – aprendizaje", ha reflejado la necesidad de considerar a la evaluación como parte esencial de este proceso e, incluso, fundamental para conocer los avances y el aprovechamiento de los (as) estudiantes sobre el cumplimiento de abordaje de los contenidos programáticos, las sesiones presenciales y los procesos autogestivos.

Por lo que las estrategias y técnicas para conocer este aprovechamiento han ido en evolución, desde la postura de evaluación inquisitoria, los procesos repetitivos de la escuela decimonónica hasta la limitada

postura del enfoque conductista, llega una opción que se ha vinculado con la didáctica en los últimos años, es decir, la gamificación.

La gamificación ha significado una posibilidad para generar y provocar un mejor y mayor aprovechamiento de los contenidos pragmáticos, empero, surge una postura hipotética principal: si la gamificación se implementa en el proceso de evaluación, se lograrán optimizar los resultados e independientemente de la evaluación per se, se logrará aprender durante dicho proceso.

Por lo que la presente investigación se guía a partir de un enfoque mixto, con empleo del método analítico – sintético y dialéctico, a partir de los datos obtenidos en la encuesta y la entrevista aplicada al grupo de LCP2022 "A" del Complejo Regional Mixteca de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Guiándose por la pregunta de investigación "¿es posible considerar a la gamificación como una estrategia óptima dentro del ámbito de la evaluación a la luz de la categoría socio emocional – cognitivo?

La presente investigación se fundamenta en cuatro apartados. El primero de estos, se enfoca a una perspectiva protocolaria al ofrecer explícitamente los objetivos de investigación, en un segundo apartado se ofrecen los fundamentos teóricos de la investigación; el tercero, considera el diseño metodológico, resultados y análisis y, finalmente, un último apartado que considera las conclusiones y consideraciones.

Esta investigación se ofrece al público especializado e interesado en optimizar e innovar el proceso de evaluación a partir de la gamificación.

2. OBJETIVOS

La presente investigación ha proyectado sustentarse y guiarse a partir de dos tipos de objetivos, generales y específicos, que, como lo expresa Rojas (2013, p. 81): "El establecimiento de los objetivos es parte fundamental en cualquier estudio, ya que son los puntos de referencia o señalamientos que guían el desarrollo de una investigación y a cuyo logro se dirigen todos los esfuerzos".

Considerando que el andamiaje indagatorio y metodológico, obedece a la pertinencia de conocer la viabilidad sobre la implementación de la Gamificación en el proceso de Evaluación dentro del proceso enseñanza – aprendizaje.

2.1. General

- Analizar la viabilidad de la implementación de la gamificación como medio de evaluación educativa estudiantil a nivel superior mediante el caso de estudio planteado.

2.2. Específicos

- Conocer y evaluar la percepción de los (as) estudiantes que constituyeron la muestra de estudio de nivel superior sobre la aceptación de la gamificación como modalidad de evaluación para analizar la viabilidad de esta propuesta.

3. APROXIMACIONES TEÓRICAS

La presente investigación se dirige al campo de la Evaluación con una percepción innovadora, es decir, conocer la posibilidad y viabilidad de la inclusión e implementación de la gamificación en esta área de la ciencia educativa.

Es indispensable partir de la perspectiva conceptual del proceso de Evaluación, por lo que se considera a una de las personalidades en el área, como lo expresa Díaz – Barriga (1987, p. 3):

> La evaluación educativa aparece como un campo emergente en la educación. Se trata de un campo científico en proceso de constitución en el cual se presentan múltiples luchas por imponer alguna hegemonía dentro del mismo.
>
> En general, la evaluación aparece indisolublemente ligada a la práctica de la educación. Toda acción educativa, "técnicamente", es susceptible de ser evaluada. Esto ocasiona una cierta proliferación de modelos y estrategias para realizar dicha tarea. Sin embargo, poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos de esta actividad o sobre sus implicaciones políticas. Tanto las autoridades educativas como los docentes y especialistas en la educación difícilmente perciben que a través de un programa de evaluación adquiere concreción un conjunto de teóricas y concepciones

> sobre la sociedad y la educación, hecho que se vincula con los diversos intereses que guían los proyectos de poder. De ahí que la misma evaluación educativa sea, en sí misma una acción política.

Como es posible conocer, el proceso de evaluación es una etapa importante dentro del proceso enseñanza – aprendizaje que permea a todo el Sistema Educativo en México, siendo un proceso global donde interactúan diversos actores contextualizados a un escenario multifacético.

Es posible identificar que la evaluación en México es un tema que ha representado décadas de análisis, sin los mejores resultados. El recorrido no es sencillo, partiendo de la década de los 20, la postura en territorio mexicano distaba al proyecto actual frente a la Nueva Escuela Mexicana, como lo sustenta Velázquez (1996, pp. 197 -198):

> Desde hace más de 20 años, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Evaluación (DGE), desarrolla estudios y acciones de evaluación educativa con el propósito de obtener información confiable para la toma de decisiones y el planteamiento de políticas en el sector.
>
> La experiencia institucional se inició en 1972. Desde ese momento la importancia que ha cobrado la función de evaluación ha ido en aumento; sin embargo, dicha importancia no siempre ha ido acompañada de un apoyo manifiesto mediante la asignación de los recursos financieros, humanos y técnicos necesarios para el desarrollo de la función evaluativa. En este sentido, la evaluación educativa no ha podido impactar, en su aspecto técnico, en el Sistema Educativo Nacional, como mecanismo básico de información y realimentación.

En este orden de ideas, en la perspectiva de la Evaluación, previo al siglo XXI, se proyectaron diversas estrategias para impulsar un proceso de evaluación factible, sin embargo, tuvo altibajos, ante una limitada y general “Cultura de Evaluación”:

> En México, la evaluación educativa se realiza desde dos ámbitos fundamentales y complementarios: el interno, a cargo de los responsables de otorgar un servicio educativo, y el externo, que se realiza por evaluadores que no forman parte del servicio educativo a evaluar. Reglamentariamente, la evaluación externa compete a la Dirección General de Evaluación (DGE).
>
> Hasta ahora la evaluación externa se ha desarrollado fundamentalmente por la Federación de manera central, lo que ha propiciado que las

> evaluaciones realizadas ofrezcan información para caracterizar la situación educativa del país en su conjunto.
>
> En este contexto, actualmente se desarrollan cuatro proyectos que merecen una mención especial. En el marco del Programa para Abatir el Rezago Educativo, la evaluación del aprendizaje y la evaluación en el aula; y en el Programa de Carrera Magisterial, la evaluación de la preparación profesional y la evaluación del aprovechamiento escolar (Velázquez, 1996, pp. 197 -198).

Visualizando el compromiso Federal, del Magisterio e Institucional. Por lo que en el actual proyecto denominado "Nueva Escuela Mexicana", se ha proyectado una estructura prometedora para lograr un óptimo proceso de Evaluación; partiendo de la nueva percepción Aprendizaje: "Interacción social, Espacios comunitarios, Apropiación del mundo cotidiano y Situaciones reales" (Gobierno de México, 2023); ponderando el propósito de "Valorar el logro del estudiante, Proporcionar información al estudiante que le ayude a mejorar y Modificar la intervención" (Gobierno de México, 2023), así como una nueva ubicación del docente y estudiante, desde la primer figura "Fortalecer el vínculo pedagógico (Guiar el aprendizaje, Valorar el esfuerzo y Fomentar la autonomía), Brindar retroalimentación (Saber preguntar), Trabajar con el error y Ejercicio ético (Compromiso con sus estudiantes y Justicia)" (Gobierno de México, 2023), y el rol del estudiante "Activo, Autoevaluación, Coevaluación, Metacognición, Pensamiento crítico y Autonomía" (Gobierno de México, 2023).

Concluyendo en una innovadora postura sobre el proceso de evaluación: "Medios, técnicas e instrumentos de evaluación: Vincular la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real" (Gobierno de México, 2023), justamente ubicándose esta propuesta en este punto concreto de la postura de la Nueva Escuela Mexicana, es decir, considerar a la gamificación como un proceso óptimo para valorar el aprendizaje y aprender al mismo tiempo desarrollando diversas habilidades.

Se ha visualizado el primer concepto fundamental para la presente investigación, por lo que es posible identificar la diferencia entre evaluación y examen (prueba o test), empero, es común y cotidiano que se

reduzca a la evaluación a una percepción simplista de la aplicación de una prueba.

Por lo que existe una consideración constante de lo que es un examen: “Todo el mundo sabe que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero asimismo reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto” (Díaz – Barriga, 1994).

Coincidiendo con la postura de Díaz- Barriga (1994) al comenzar su obra “Una polémica en relación al examen” con un párrafo inicial:

> El examen se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectara al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. Nada más falso que este planteamiento. El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza.

En el mismo sentido, la prueba posee similar concepción, es decir, “Las pruebas o tests son instrumentos o dispositivos de evaluación de un dominio específico que permiten medir el grado de acierto de las respuestas que los sujetos otorgan a un conjunto de preguntas” (Rojas-Torres y Ordóñez-Gutiérrez, 2019, p. 16), sin embargo, hay que considerar qué buscar, probar, comprobar y evidenciar un saber previo.

Por lo que, en este orden de ideas, los autores de la presente investigación buscan proponer una estrategia – gamificación- dentro del proceso de evaluación, en concreto la valoración de saber, presentar un instrumento humano, que ejercite y potencialice las habilidades del (la) estudiante y sea posible comprender las necesidades del alumnado, considerando prudente eliminar “encasillamientos por el perfil” de los estudiantes a partir de su área de estudio.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se fundamenta en una metodología Mixta (cuanti – cualitativa) ante la necesidad de conocer, por un lado, la

percepción e impacto socio cognitivo - emocional de los (as) estudiantes de nivel superior de la Licenciatura en Contaduría Pública del CRM de la BUAP y, por otro lado, valorar cuantitativamente la aceptación o rechazo de la propuesta.

Considerando de vital importancia emplear el método analítico – sintético y dialéctico para dilucidar y proyectar las ventajas sobre la consideración de la gamificación en el área de la evaluación.

También, se consideró a la observación participativa y la encuesta como técnicas de investigación, respecto a esta última, se diseñó el cuestionario en Microsoft Word con 20 ítems para posteriormente elaborarlo en el software "Microsoft Forms" y aplicarlo al grupo de 3er semestre de Contaduría Pública en el contexto de la asignatura de Derecho Laboral en el periodo Otoño 2023 el día 30 de noviembre del mismo año.

Este instrumento fue piloteado por cuatro estudiantes de nivel superior de la licenciatura en Administración de Empresas de la misma Unidad Académica – Complejo Regional Mixteca de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-, considerando oportuno su aplicación el 28 de noviembre de 2023.

La población identificada para la investigación fue la generación de la licenciatura en Contaduría Pública 2022 (conformada por dos grupos: "A" y "B"), aplicándolo al grupo "A "representando la muestra de estudio (21 estudiantes en lista); siendo respondido por 20 de ellos (as).

5. RESULTADOS

De la aplicación de la técnica de investigación e instrumento digital es posible expresar los datos demográficos como edad (VER GRÁFICA 1).

De lo identificado, es posible expresar que la mayoría de los (as) estudiantes se encuentran en la etapa etaria de 19 años, constituyendo el 45% con 9 estudiantes; de igual forma, el 25% es representado por 5 estudiantes; continuando con 4 estudiantes que representan el 20% y empardando la etapa de 18 y 23 años, ambas situándose en los extremos de la edad de los (as) estudiantes considerados para esta investigación.

GRÁFICO 1. *Edad*

Fuente: Elaboración propia

Continuando con la siguiente pregunta, se observa inexactitud al momento de conocer las respuestas a la pregunta sobre "sexo" del encuestado, generándose respuestas como: "Femenino", "Femenino" y "Mujer" vinculándose al sexo femenino y "Hombre", "Masculino" y "masculino" vinculándose a masculino, cabe señalar que parte de esta multi categorización dentro del instrumento de "Microsoft Forms", obedece a que se decidió diseñar con casilla de respuesta abierta, para no caer en temas de exclusión y discriminación (VER GRÁFICA 2).

Es visible que el sexo femenino prevalece en el salón muestra "LCP 2022 'A'" del Complejo Regional Mixteca de la BUAP, como es comentado por Grajeda (09/03/2023), la participación de las mujeres en contaduría pública es de vital importancia:

> Como gremio, existen datos alentadores sobre la participación de las nuevas generaciones de hombres y mujeres en la producción de valor para nuestro país. Por ejemplo, el más reciente estudio comparativo del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) sobre las personas que estudiaron carreras universitarias indica que la Contaduría Pública ocupa el tercer lugar por el número de egresadas (1 millón 144 mil 892 personas), de los cuales la mayor parte (el 55%) son mujeres. A esto se suma que su tasa de ocupación es de 95.9% en promedio a nivel nacional.

GRÁFICO 2. *Sexo*

Fuente: Elaboración propia

Referente al lugar de residencia, el Complejo Regional Mixteca de la BUAP, contempla en su matrícula a estudiantes de diversos Estados de la República Mexicana, por lo que, al conocer las respuestas de un solo grupo, es interesante identificar que la diversidad de la oferta académica del CRM de la BUAP es tal que ha sido considerado por diversas familias fuera del territorio poblano (VER GRÁFICA 3).

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Para otorgar a su documento un aspecto profesional, Word proporciona encabezados, pies de página, páginas de portada. (no añadir varios saltos de línea sino un salto de página en estos casos donde no entra la siguiente imagen a continuación)

Conociendo tras la aplicación del instrumento que 7 estudiantes son del Municipio de Atlixco, 1 de Axocopan, 1 de Martínez de la Torre Veracruz, 1 de Metepec (Puebla), 1 de Puebla Capital, 1 del Rancho San Pedro (Puebla), 1 de San Juan Amecac, 1 de San Félix Hidalgo, 1 de

Santa María Malacatepec, 1 de Teacalco de Dorantes y 1 de la Unidad Habitacional SNTE. Como es posible observar la diversidad de estudiantes brinda la riqueza a la propia licenciatura, Campus y Unidad Académica.

GRÁFICO 3. *Residencia*

Fuente: Elaboración propia.

Enfocándose al tema de Evaluación, es indispensable comenzar expresando que los estudiantes tienen una clara percepción del proceso de evaluación, en concreto del examen, identificándolo ante la pregunta "¿Al escuchar la palabra examen que viene a tu mente?" (VER GRÁFICA 4).

Conociendo que el 40% (8 estudiantes) experimentan estrés, el 25% (5 individuos) miedo, 15% (3 alumnos) confort e igual porcentaje, con 10% (2 estudiantes), expresaron que experimentan frustración y 2 más no identifican ninguna sensación. En este orden de ideas, se formuló una pregunta principal ¿Cómo enfrentas el presentar una evaluación?, buscando identificar la estrategia para realizar una evaluación, pero, sobre todo, como lo asimila emocionalmente, es decir, la madurez en la confrontación a un examen (VER GRÁFICA 5).

***GRÁFICO 4**. Percepción socio emocional – cognitiva sobre la palabra examen*

Fuente: Elaboración propia

***GRÁFICO 5**. Recursos para enfrentar una evaluación*

Fuente: Elaboración propia

Se identifica que un 90% (18 estudiantes) confrontan su responsabilidad mediante la preparación emocional – cognoscente para dicho

proceso, con un equilibrio se observa con 1 alumno la opción “Busco alguna salida” y “Consumo Café o tabaco”, respectivamente.

Vinculándose a la percepción del Proceso de Evaluación, es posible identificar la sinonimia entre Evaluación y Examen (VER GRÁFICA 6)

***GRÁFICO 6**. Percepción evaluación y examen: ¿es lo mismo?*

Fuente: Elaboración propia

Conociendo que el 70% (14 alumnos) expresan que es lo mismo y un 30% (7 alumnos) no lo perciben de esta manera. Teniendo en consideración que no es lo mismo, el proceso de evaluación implica diversos factores que valorar, sujetos que se involucran e indicadores pedagógicos que bajo ítems se podrán considerar, sin olvidar procesos fehacientes de análisis y retroalimentación del proceso, y el examen es la prueba y/o instrumento aplicado en determinado momento para valorar el avance programático o comprensión temática; sin embargo, “observamos con preocupación cómo la llamada ‘cultura de la evaluación se reduce a la generalización de exámenes” (Díaz -Barriga, 2001, p. 2).

Respecto a la propuesta presentada, se pudo observar que estuvo bien estructurada y recibida por los estudiantes, ante la pregunta ¿Consideras

que el instrumento estuvo bien estructurado y ordenado?, a lo que observó la viabilidad estructural (VER GRÁFICA 7).

***GRÁFICO 7**. Viabilidad sobre la estructuración del ejercicio*

Fuente: Elaboración propia

Tras la valoración por etapas de la propuesta, se puede identificar una percepción por parte del estudiante de una estructuración correcta, elemento fundamental dentro de la estructuración de exámenes, pruebas o test, con un 90% (18 estudiantes) respondieron que estaba bien estructurado el instrumento y 10% (2 estudiantes) respondieron que no; buscando profundizar en este porcentaje, sin respuesta obtenida.

También fue de gran valía conocer el punto de vista de los (as) estudiantes sobre el tiempo concedido de 30 minutos y el enfoque emocional, a partir de la pregunta "Ante el presente ejercicio con un tiempo de 30 min. ¿Experimentaste más cansancio que un examen y/o ejercicio?" (VER GRÁFICA 8).

***GRÁFICO 8**. Percepción evaluación y examen: ¿es lo mismo?*

Fuente: Elaboración propia

Satisfactoriamente se visualiza que el 75% (15 estudiantes) no experimentaron más cansancio que un "examen tradicional" y 25% (5 estudiantes) consideraron que sí. Profundizando en los comentarios de los (as) estudiantes, quienes expresaron que sí, aluden que es complicado "romper" los paradigmas existentes ante exámenes de dicha área de estudios, estando más acostumbrados (as) al aspecto cuantitativo – lenguaje matemático.

En este sentido, se comprueba con la pregunta "Aún y cuando estaban las respuestas en la sopa de letras ¿percibes que fue más complicado?", a lo que existió un contraste mínimo en cuanto a la percepción de la complejidad del trabajo en sesión de clase (VER GRÁFICA 9).

***GRÁFICO 9**. Complejidad del ejercicio*

Fuente: Elaboración propia

Es posible observar que la complejidad es subjetiva y en diversas ocasiones es impuesta como la propia área de estudio y sujetos que se vinculan los (as) estudiantes, es decir, estereotipos del perfil de la licenciatura en Contaduría Pública. Empero, se puede identificar la tendencia sobre la aceptación de este tipo de prueba, ante la formulación de la pregunta "¿Consideras que serían viables evaluaciones que se presten a dicha estrategia en tu perfil de estudiante de Contaduría Pública?" (VER GRÁFICA 10).

Se conoce que, si bien es cierto, es una modalidad diferente, es interesante para un "perfil" que ha sido encasillado por los contenidos programáticos, por lo que el 95% (19 individuos) respondieron que sí y solo un 5% (1 individuo) respondió que no. Como lo expresa Gómez et al. (2014, p. 15):

> Aunque se ha gestado un movimiento de discusión académica alrededor del tema de las dinámicas de formación contable, se observa como aún enfoques enmarcados en elementos técnico-instrumentales se siguen propiciando al interior de las universidades, evidenciándose tensiones producto de tratar de romper con "este encasillamiento".

***GRÁFICO 10**. Aceptación del tipo de estrategia*

Fuente: Elaboración propia

Concluyendo que lo principal es la aceptación del resultado propio con la pregunta final presentada en este apartado "¿Estás satisfecho con los resultados obtenidos? (VER GRÁFICA 11).

***GRÁFICO 11**. Aceptación sobre el resultado propio*

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar, satisfactoriamente, los (as) estudiantes aceptan sus resultados y observaciones con atención y satisfacción, un saber que es adecuado bajo una estrategia entretenida, lúdica y práctica, que por mucho ha evolucionado el campo de la Evaluación en el Complejo Regional Mixteca de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

6. ANÁLISIS

La evaluación – actividad final del curso de Derecho Laboral fue aplicada el 21 de noviembre de 2023, con la intención de lograr identificar la perspectiva socio cognitiva – emocional de los (as) estudiantes del grupo de la Licenciatura de Contaduría Pública del Complejo Regional Mixteca de la BUAP.

El objetivo docente era emular una prueba sorpresa, donde el docente y uno de los autores del presente trabajo, ingresó al salón expresando que se realizaría un "ejercicio final de curso", de manera inmediata los (as) estudiantes comienzan a especular y a considerar que es un examen con otra denominación. Se entregaron las hojas (2) conformadas por una "sopa de letras" y 10 preguntas.

***FIGURA 1**. Primera parte del ejercicio*

C	S	O	U	G	T	D	A	D	S	N	D	A
N	O	P	N	A	S	A	B	S	E	O	I	D
Q	C	N	E	V	I	D	O	E	V	I	O	N
U	I	O	S	I	P	I	C	D	J	C	I	I
I	A	A	P	T	R	R	I	A	H	A	L	N
A	L	N	I	A	I	O	L	T	L	B	I	I
N	U	S	R	L	V	T	B	L	A	O	C	S
R	G	O	I	S	A	U	U	U	C	R	I	T
O	A	N	T	I	D	A	P	C	S	P	N	R
F	R	A	U	G	O	U	L	A	I	N	O	A
E	X	N	F	E	C	H	A	F	F	O	D	T
R	I	U	S	L	E	Y	N	I	A	C	N	I
U	D	H	D	E	R	E	C	H	O	S	L	V
J	U	S	T	I	C	I	A	Y	U	Z	J	A

1.- Norma Suprema dentro de un Estado (1 palabra). _____.

2.- División clásica del Derecho (2 palabras). _____ Y _____.

3.- Norma jurídica obligatoria y general dictada por legítimo poder para regular la conducta de los hombres o para establecer los órganos necesarios para el cumplimiento de sus fines (1 palabra). _____.

4.- Concepto se refiere al enfoque de protección y ponderación de los principios de igualdad, de justicia y de libertad (2 palabras). _____ Y _____

5.- Proceso de modificación de la ley y/o Constitución de un Estado (2 palabra). _____ Y _____.

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas ubicadas en la “sopa de letras”, provocaron la implementación de estrategias por parte del estudiantado, desde aquellos (as) que comenzaron identificando palabras en el cuadro de la “sopa de letras” hasta quienes dieron respuesta y posteriormente identificaron las respuestas (VER FIGURA 1 Y 2).

***FIGURA 2**. Segunda parte del ejercicio*

6.- Es un concepto mucho más amplio que los instrumentos procesales en sentido estricto, ya que abarca todas las instituciones jurídicas establecidas para resolver las controversias que surgen entre los órganos administrativos y éstos con los particulares (2 palabras). _____ Y _____

7.- Es la facultad que poseen las autoridades fiscales a fin de comprobar que los contribuyentes, los responsables solidarios, los terceros con ellos relacionados o los asesores fiscales han cumplido con las disposiciones fiscales y aduaneras (4 palabras). _____ Y _____

8.- Requisitos de la orden de la Visita Domiciliaria (3 palabras). _____, _____ Y _____.

9.- Prerrogativas atribuidas al Ser Humano por dicha consideración (2 palabras). _____ _____.

10.- Término latino referente a Derecho (1 palabra). _____.

Fuente: Elaboración propia

En ningún caso lograron concluir las 10 preguntas del examen (50 minutos), empero, se logró obtener valiosa información, así como datos de manera visual (observación participativa). En todos los casos no se identificó la necesidad de “copiar” a su compañero (a) de lado, teniendo en consideración que son pupitres para dos personas, sin embargo, ellos expresaron la intención ante la falta de asiduidad a este tipo de exámenes, más no por falta de conocimiento (VER GRÁFICA 12).

De igual forma, la distracción se limitó a ser casi nula, el silencio se dejó identificar y cada quién se enfocó a su trabajo. Logrando identificar diversos puntos de vista y perspectivas, las alumnas demostraron una mayor predisposición a enfocarse a la “sopa de letras” para posteriormente enfocarse a las respuestas.

Finalmente, los principales resultados obtenidos muestran que el 55% de los estudiantes mencionaron haber obtenido un conocimiento significativo mediante la implementación de dicha técnica, mientras que el 25% dijeron que les sirvió para administrar su tiempo. Por otro lado, el 80% de los estudiantes comentaron que para la metodología implementada aplicaron habilidades como: comprensión, concentración y memorización.

***GRÁFICO 12**. Aceptación sobre el resultado propio*

Fuente: Elaboración propia

Esto requeriría reformular la manera como la evaluación y los exámenes se están percibiendo y aplicando en nuestro medio, como lo plantea dubitativamente Díaz – Barriga (2001, p. 6):

> ¿se podrá desarrollar una estrategia que permita avanzar en la conformación de la disciplina y en la generación de especialistas que representen diversas tendencias, y al mismo tiempo cambiar su impacto en la enseñanza, modificando las relaciones con los docentes, estableciendo un claro esquema formativo y de retroalimentación y no sólo de calificación, estableciendo diversos tipos de tests de acuerdo a lo que consideremos que debe ser objeto de formación? El reto es establecer la evaluación educativa en nuestro medio con todas sus implicaciones, de lo contrario nos mantendremos en la masificación de un sistema de tests, como si no existiesen corrientes de pensamiento asociadas a ellos.

Sin lugar a duda un reto constante para las autoridades educativas, directivos, docentes y estudiantes.

7. CONCLUSIONES

Primera. – La implementación de la gamificación como medio de evaluación es viable dentro del nivel superior.

Segunda. – Derivado de la aplicación del instrumento de investigación, se obtiene que es aceptada y aprovechada dicha modalidad de evaluación.

Tercera. – Se identificó la posibilidad de aprender dentro del proceso de evaluación.

7. RECOMENDACIONES

La actividad docente concentra diversas actividades, funciones e incluso se enfrenta a retos constantes dentro del proceso enseñanza – aprendizaje – evaluación y retroalimentación, donde la posibilidad de implementación de esta opción -la gamificación como medio de evaluación- cobra importancia para innovar esta área de las ciencias educativas. Revalorando la acción de evaluación a partir de diversos aspectos vanguardistas, en este caso la Gamificación que representa para el (la) docente una estrategia para lograr aprender y desarrollar diversas competencias, incluso, en la etapa de evaluación.

8. REFERENCIAS

Díaz -Barriga, Á. (1987). Problemas y Retos del Campo de la evaluación educativa. Perfiles Educativos. (37); Julio – Agosto – Septiembre. pp. 3-15. https://shorturl.at/OVWZ7

_____. (2001). El examen, evaluación o masificación de la examinación. Revista Perfiles Educativos, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. XXIII; (91). pp. 2-6. https://shorturl.at/rKLQ9

_____. (1994). Una polémica en relación al examen. Calidad de la Educación. Revista Iberoamericana de Educación. (5). https://shorturl.at/pLX12

Gobierno de México. (2023). La evaluación formativa en la NEM. Subsecretaría de Educación Básica; Secretaría de Educación Pública. https://shorturl.at/oO179

Gómez, R.; Peralta, M. y Quijano, O. (2014). La dimensión sociohumanística en la formación contable. Potencialidades, contribuciones y limitaciones. Fundación Universitaria de Popayán FUP - Claustro San José, Colombia. https://shorturl.at/gnqxN

Grajeda, L. (09/03/2023). Aportaciones de la contaduría a un entorno profesional más equitativo con las mujeres. Revista digital Alto Nivel. https://shorturl.at/fhsHM

Rojas, R. (2013). Guía para realizar investigaciones sociales. 38ª ed. Plaza y Valdés.

Velázquez, V. (1996). La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México. Evaluación de la Calidad de la Educación. Revista Iberoamericana de Educación. (10). https://shorturl.at/fikv8

DE ABETOS Y ESTEREOTIPOS. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PARA EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD

ALFONSO CORRAL
Universidad San Jorge

MARINA AGUARELES
Universidad San Jorge

ANTONIO PRIETO-ANDRÉS
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

Cada cierto tiempo, se publican informes que recuerdan la importancia de seguir reforzando la educación intercultural en aras de conseguir sociedades plurales, más armonizadas y cohesionadas. Uno de los más recientes y significativos, publicado por la Fundación Fad Juventud, manifestaba que uno de cada cuatro jóvenes de 15 a 29 años se declaraba xenófobo o racista, en especial, respecto a los gitanos, marroquíes y subsaharianos (Andújar et al., 2022). En el caso de los marroquíes (o magrebíes, musulmanes y árabes, colectivos a los que atañe esta investigación), basta con revisar el estudio European Islamophobia Report 2022 para corroborar cómo este rechazo se exterioriza en forma de incidentes y discursos desde tan diversas áreas como la educación, el empleo, la política, la justicia, los medios de comunicación o las redes sociales (Bayrakli & Hafez, 2023). Como se deduce del título, la base es la islamofobia, que puede definirse como la actitud, discurso o sentimiento negativo que se dirige de forma indiscriminada contra el islam, los musulmanes o las personas entendidas como musulmanas (Runnymede Trust, 1997).

Con este telón de fondo, a lo largo de estas páginas presentamos los resultados de la aplicación de un juego que descubrimos leyendo la obra Contra el Islam (Navarro, 2008), un libro que profundiza en las claves de la islamofobia y el rechazo contra los musulmanes, los árabes o todo lo relacionado con el islam a partir de la deconstrucción de las imágenes establecidas por la cultura de masas. Nuestra idea fue desarrollar la competencia intercultural de los universitarios mediante *serious games* con el propósito de reducir los ruidos culturales, esto es, los prejuicios, estereotipos, generalizaciones o tópicos. La innovación reside en apostar por el *edutainment* (Alsawaier, 2018) para conseguir lo que habitualmente perseguíamos con teorías, ejemplos o películas.

Hay que matizar que por competencia intercultural entendemos la capacidad de cambiar los propios conocimientos, actitudes y comportamientos para abrirse y ser flexible a otras culturas (Pillay & James, 2013). Según González Alonso (2019), los juegos vinculados a la educación intercultural motivan y estimulan el esfuerzo o la agudeza del alumnado al tiempo que refuerzan el aprendizaje cooperativo. Además, en este proyecto se han fomentado competencias transversales como la reflexión crítica, el trabajo en equipo, la creatividad, la iniciativa, la motivación, la autonomía, la actitud positiva hacia el aprendizaje o la gestión constructiva de los sentimientos, algunas de las habilidades claves en materia de *21st Century Skills* (Ordóñez-Olmedo et al., 2022). No podemos olvidar que la educación, en general, y la universitaria, en particular, debe permitir al alumnado desarrollar la habilidad de valerse por sí mismo, tanto en contextos locales como internacionales, para poder convertirse en "ciudadanos globales" (Suárez-Orozco & Sattin, 2007). La ciudadanía global puede definirse como la capacidad de ver la pluralidad y la diversidad de nuestro entorno más cercano, en relación con el mundo en su conjunto, reconociendo las interrelaciones que existen entre ambos. Para ello, es fundamental desarrollar el pensamiento crítico, eliminando los estereotipos y prejuicios que dificultan y alteran la percepción del otro (McIntosh, 2005; Sierra-Huedo, 2015).

Ya en lo concerniente a la actividad, parafraseando a Navarro (2008), el juego exige que los participantes dibujen un abeto y un musulmán en un folio con el objetivo de discernir la representación colectiva o el

imaginario social en torno a la persona araboislámica. La investigadora se basó en una dinámica de Patrick Minder, un didáctico-historiador que trabaja sobre las representaciones de africanos en Suiza. Y cita a Maurice Halbwacks para afirmar que "las representaciones colectivas no existen en sí mismas, sino que se construyen por un grupo, para un grupo, en un espacio y en un momento dado" (Navarro, 2008, p. 25). Por eso, sentencia Navarro, "un primer paso para abordar científicamente las representaciones colectivas y comprobar su carácter arbitrario y establecido es deconstruir el sentido común que las percibe en términos de verdad y mentira, de realidad o ficción" (p. 26).

Debe tenerse en cuenta que "las representaciones colectivas no son ni el reflejo de la realidad ni el producto del azar, sino que estas pertenecen a una norma social, a una sintaxis social" (Navarro, 2008, p. 26). Y es que, según cómo se identifique a alguien, en este caso culturalmente diferente a la mayoría, un "Otro", podremos ahondar en el lenguaje social, en esas representaciones colectivas que están disponibles en el imaginario colectivo, tanto del público o las audiencias, como de los medios de comunicación.

En nuestro caso, optamos por realizar una pequeña variación e incluimos un tercer dibujo, una musulmana, con la pretensión de que ambos géneros fuesen representados. Además, marcamos un límite de cinco minutos para que los alumnos culminasen sus diseños y pedimos que no consultaran en internet. El proceso se cierra con una reflexión conjunta sobre tópicos y estereotipos, acompañada de un paseo por Google Imágenes (para ver qué fotografías o imágenes facilita ese motor de búsqueda), pantallazos a noticias (como algunos casos de asesinatos a sijs por confusión) o una batería de preguntas (como cuáles han sido las referencias antes de empezar el dibujo o qué hubieseis plasmado si la persona demandada hubiese sido un francés o un cristiano). Fomentar la participación de los estudiantes mediante debates reflexivos es clave aquí (Ordóñez-Olmedo et al. 2022; Wouters et al., 2008). En este sentido, ha sido muy útil el Manual práctico para la docencia sobre migraciones y comunicación ética (Organización Internacional para las Migraciones, 2023), que establece pautas para llevar adecuadamente las sesiones mediante estas prácticas: a) fomentar el respeto, la

comunicación y la empatía; b) aumentar el conocimiento sobre las migraciones (vinculadas al islam en este caso); c) ser honestos como docentes, indicando nuestras limitaciones y la falta de respuestas unívocas a todas las preguntas; o d) adaptar el contenido formativo a los destinatarios, entre otras consideraciones.

2. OBJETIVOS

Como ya se ha adelantado, el propósito principal de este trabajo es desplegar la competencia intercultural del alumnado universitario por medio de la gamificación con la intención de reducir posibles ruidos culturales (prejuicios, estereotipos, generalizaciones o tópicos). Además, se pretende ahondar en las rutinas y preferencias de aprendizaje de los participantes para certificar si el juego implementado favorece la reflexión y el pensamiento crítico, o impulsa la motivación y la satisfacción en el proceso de adquisición de conocimientos.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto se ha ejecutado a lo largo de los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024 en la Universidad San Jorge (Zaragoza). En concreto, ha sido aplicado en asignaturas en cuyos contenidos se integra la competencia intercultural, ya sean transversales, como "Humanismo Cívico" y "Pensamiento Social Cristiano", o específicas, como "Intercultural Communication" e "Intercultural Mediation", entre otras, pertenecientes a varios grados de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales.

Junto a la realización del experimento ludificado del abeto y los musulmanes, este trabajo integra dos cuestionarios cuantitativos y anónimos que se completan antes y después de la dinámica. Los dos cuestionarios han sido creados exprofeso para esta investigación, aunque se han tomado como referencia otros modelos preestablecidos y validados (Davis et al., 2018; İlhan, 2021; Paige et al., 2009). El primero se compone de 64 preguntas y sirve de toma de contacto para fijar el perfil de los participantes y profundizar en sus rutinas y preferencias de aprendizaje universitario o aspectos relacionados con la interculturalidad. El

segundo emplea 31 interrogantes para que los estudiantes valoren los pros y los contras de la herramienta educativa y sus efectos, esto es, para comprobar si los conocimientos interculturales han sido asimilados, entre otras cuestiones.

Debe explicarse que para garantizar que los datos obtenidos son relevantes y la investigación puede ser replicada, se ha contado con un grupo de control. En este sentido, en vez de realizar la dinámica de gamificación, este grupo de control adquiere los contenidos formativos en interculturalidad por medio de seminarios docentes acompañados de diapositivas y vídeos teórico-reflexivos.

En cuanto a los participantes, tal y como se expone en la tabla 1, el primer cuestionario fue realizado por 325 estudiantes. Por su parte, 302 alumnos completaron el segundo cuestionario, de los que 45 corresponden al grupo de control. La elección del grupo de control fue aleatoria entre las tres clases de Pensamiento Social Cristiano de 4º curso del Grado en Fisioterapia, dado que los tres grupos tenían un número de alumnos suficiente como para ejercer ese control y el investigador principal de este proyecto era su docente.

TABLA 1. *Participantes del estudio*

	Alumnos	Estudios	Nacionalidad
Pre-test	325	Fisioterapia (33.5 %), Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (14.8 %), Publicidad y Relaciones Públicas (11.4 %), Comunicación Audiovisual (10.8 %), Criminología (5.5 %), Traducción y Comunicación Intercultural (4.9 %), Periodismo (3.4 %), Otros (Administración y Dirección de Empresas, Educación Primaria, Dobles Grados, o Erasmus, 15.7 %)	Española (72.9 %), francesa (23.7 %), otras (3.4 %)
Post-test (grupo experimental)	257	Fisioterapia (23.3 %), Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (17.1 %), Comunicación Audiovisual (14 %), Publicidad y Relaciones Públicas (12.8 %), Traducción y Comunicación Intercultural (6.2 %), Criminología (5.8 %), Periodismo (2.3 %), Otros (Administración y Dirección de Empresas, Educación Primaria, Dobles Grados, o Erasmus, 18.5 %)	Española (81.7 %), francesa (13.2 %), otras (5.1 %)
Post-test (grupo de control)	45	Fisioterapia (100 %)	Española (15.6 %), francesa (84.4 %)

Conviene matizar que el alto número de franceses en Fisioterapia es consecuencia de la diferente normativa existente para el estudio de esta disciplina sanitaria en ambos países. Esta situación motiva que la comunidad de alumnos franceses en la Universidad San Jorge haya sido regular desde el curso 2014-2015, superando a los estudiantes nacionales en algunos casos, como ocurre en el grupo de control.

4. RESULTADOS

Para una correcta asimilación de los principales hallazgos de este estudio, hemos decidido dividir este apartado en dos epígrafes: en primer lugar, se ofrece una selección de algunos de los dibujos más representativos (no hay espacio para mostrar o comentar todos) que se acompaña de una explicación descriptiva; seguidamente, se comparten ciertos datos cuantitativos derivados de los dos cuestionaros, el pre-test y el post-test, sobre aspectos pedagógicos y sobre los estereotipos culturales.

4.1. Representación iconográfica del imaginario del alumnado

Como decíamos justo arriba, no podemos replicar todos los dibujos trazados por los alumnos, por lo que a continuación mostramos una selección de aquellos más representativos, bien por nutrirse de clichés o bien por su espectacularidad u originalidad.

Esta primera imagen (Figura 1) es bastante representativa de muchas otras elaboradas por los alumnos, si bien con un carácter bastante minimalista. El abeto es representado como un árbol sin adornos, en su entorno natural, algo que no va a ser común en el resto de los trazados, como veremos. Sin embargo, el musulmán varón se muestra con barba poblada (aspecto reiterado en la práctica totalidad de los dibujos) y una expresión seria, poco amistosa. La mujer musulmana aparece con un burka, que impide determinar su semblante, pero que parece igualmente serio y poco cercano.

El segundo dibujo (Figura 2) recoge el abeto en su versión de árbol navideño por antonomasia, representación que es bastante recurrente en los dibujos realizados por los alumnos. La mujer musulmana aparece con una variante de *hijab* cubriendo parcialmente su cabeza, pero

permitiendo ver la expresión de su rostro, sonriente. El musulmán varón tiene una muy poblada barba y porta un gorro (conocido como *taqiyah*), que le identifica religiosamente, y también sonríe.

FIGURA 1. *Representación del abeto y los musulmanes I*

Fuente: Alumnos de Máster de Profesorado

FIGURA 2. *Representación del abeto y los musulmanes II*

Fuente: Alumnos de Comunicación

El tercer dibujo (Figura 3) rompe con los esquemas mayoritarios. El abeto aparece coronado por un pájaro, aparentemente en su ámbito natural. Las personas musulmanas no llevan atributos estereotipados propios de su religión, sino que son mostradas como astronautas. Su caracterización étnico-religiosa nos la ofrecen sus nombres: Ayoub y Amina. Sin duda, se trata de una representación igualitaria y aconfesional donde las haya.

FIGURA 3. *Representación del abeto y los musulmanes III*

Fuente: Alumnos de Máster de Profesorado

Por su parte, la cuarta representación (Figura 4) combina elementos de los dos primeros diseños que hemos mostrado aquí: burka para ella y barba para él, ambos sonrientes. El abeto destaca por el colorido de sus adornos frente a la representación monocromática de las personas.

FIGURA 4. *Representación del abeto y los musulmanes IV*

Fuente: Alumnos de Comunicación Audiovisual

Finalmente, la última representación (Figura 5) de la selección propuesta incorpora a los aspectos distintivos ya habituales un elemento identificativo de la religión musulmana: la prohibición del consumo de carne porcina, para que no existan dudas de la adscripción religioso-cultural de los protagonistas del dibujo.

FIGURA 5. *Representación del abeto y los musulmanes V*

Fuente: Alumnos de Fisioterapia

Antes de dar paso a los resultados de las encuestas, queremos cerrar este apartado de la misma forma que se hacía en la actividad del dibujo: acudiendo al buscador Google (en su versión Imágenes) para ver qué representaciones proporciona esta aplicación, fuente informativa por excelencia en nuestra actividad diaria. La Figura 6 muestra los primeros resultados para los conceptos de búsqueda "dibujo de un abeto", "musulmán" y "musulmana", respectivamente.

FIGURA 6. *Primeros resultados de búsqueda de un "abeto", un "musulmán" y una "musulmana" en Google Imágenes*

Fuente: Google

En la selección del buscador, el abeto no incorpora elementos culturales adicionales en los primeros resultados (sí esporádicamente en alguno de los siguientes, no mostrados). El término "musulmán" presenta una diversidad de representaciones, desde el anciano con larga barba y cabeza cubierta, pasando por el potentado árabe, una representación de un grupo de mujeres y un hombre (una especie de "imagen genérica" de lo musulmán) y un señor con turbante que más parece un sij de la India. La mujer, por su parte, está cubierta con *hijab*, chador o burka e,

incluso, se muestra un dibujo que identifica los diversos tipos de vestimentas y tocados.

Este paseo por Google permite reflexionar sobre teorías como la construcción de la realidad social, los imaginarios sociales, los ruidos culturales (estereotipos, generalizaciones, etc.). En la actividad realizada, se abrió debate con preguntas guía como, por ejemplo, sobre cuán presente está el islam en el entorno de los alumnos, qué "aspecto" tiene el islam en sus ciudades, qué imágenes fomentan los medios de comunicación, etc. Para los estudiantes, resulta muy esclarecedor descubrir que los cinco primeros países en el ranquin de población musulmana, según Pew Research Center (2012), sean Indonesia, India, Pakistán, Bangladesh y Nigeria. Detrás aparecen Egipto, primer país árabe, Irán, Turquía, Argelia y Marruecos. Sí, de acuerdo con este *think tank*, los musulmanes se concentran en el sudeste asiático, residiendo en esa área seis de cada diez musulmanes (62%).

4.2. Dos retratos sobre educación intercultural y gamificación

En este apartado ofrecemos algunos de los hallazgos más ilustrativos de los dos cuestionarios que completaron los participantes del estudio. Comenzamos por los datos derivados del primer test, el que se realiza antes de llevar a cabo la dinámica. Del total de 325 estudiantes que pusieron esta primera piedra de la investigación, un 66,1% se muestra total o parcialmente de acuerdo en que la gamificación es una buena vía para aprender conocimientos y adquirir competencias. Solo un 8% no lo comparte. Un 57% mantiene que le gustaría acabar cada lección con un *Kahoot* o una actividad similar, aunque un 16,3% se posiciona parcial o totalmente en desacuerdo. En este sentido, el 41,3% de los participantes afirman disfrutar cuando tienen que enfrentarse a actividades pedagógicas no planificadas, las habitualmente denominadas "sorpresa". Es más, un 52,9% suscribe que prefiere aprovechar las sesiones presenciales para realizar tareas, dinámicas o actividades. Si cabe, más llamativo es que el 95,7% manifieste que los ejemplos ayudan a retener la información de manera más consistente.

Por otro lado, aproximadamente el 60% de los alumnos se posiciona a favor del aprendizaje cooperativo, es decir, considera que el aprendizaje

es mayor cuando se trabaja y colabora con los compañeros. Ahora bien, un 17,8% expone que encuentra dificultades a la hora de hablar o expresar su punto de vista al agruparse en equipos. En paralelo, los universitarios encuentran útiles los debates (60% frente a 13,2%, que están en desacuerdo). De hecho, el 81,9% considera que los debates ayudan a recordar las ideas de forma más robusta siempre o casi siempre (no confundir con la pregunta anterior, que se interesa solo por la utilidad). Sin embargo, a la hora de debatir en grupos numerosos, cerca del 40% de los participantes opta por guardar silencio por motivos de miedo o vergüenza.

A nivel intercultural, los resultados son alentadores, pues el 84,5% de los estudiantes encuentra parcial o totalmente necesario disponer de unas nociones básicas sobre otras realidades culturales en tanto aspecto básico para un mundo global como el nuestro. Asimismo, el 71,5% está muy o plenamente interesado en profundizar en comportamientos, valores, rutinas o costumbres de otras culturas.

Según manifiestan los estudiantes, no es muy común que se guíen por tópicos o estereotipos (23%), y son conscientes de que las generalizaciones y prejuicios no ayudan a conocer fehacientemente otras culturas (65,9%). En este sentido, los alumnos reconocen sus propios prejuicios a la hora de comprender otras maneras de vivir (64,4%) y no suelen defender que su punto de vista o forma de vida es la correcta, hecho que aparece registrado como “totalmente de acuerdo” en el 7,1% de los casos y “a menudo” en el 24,5% de los mismos. En cualquier caso, en su mayoría rechazan hallar dificultades para entender o respetar algunas costumbres de otras culturas: únicamente el 6,2% marcó “siempre”, mientras que el 11,8% señaló “a menudo”. Por último, conviene remarcar que los participantes no dan por sentado que todas las personas de una misma cultura sean iguales (67,9%).

En cuanto a los resultados del test realizado tras las actividades, del que este ejercicio que presentamos es solo una pequeña parte, los alumnos consideraron que el proceso de aprendizaje realizado motivó su reflexión (80,9%), con menos de un 7% que estuvo en desacuerdo. Respecto al grado de disfrute de las actividades llevadas a cabo, el 87% lo valora, frente al 4,3% que no.

Entrando a evaluar los elementos interculturales de las actividades, a la pregunta de si se habían expandido las perspectivas de los estudiantes a la hora de juzgar otras gentes o culturas, el 67,5% estuvo de acuerdo y solo un 10,6% en desacuerdo. Finalmente, al cuestionar al alumnado sobre si se había incrementado su conocimiento sobre el islam, las personas musulmanas o árabes, el 70,4% respondió positivamente y solo el 9,7% tuvo algún grado de desacuerdo con esta afirmación.

Comparando entre el grupo experimental y el de control, los contenidos trabajados y saberes adquiridos son mejor recordados por los primeros que por los segundos (80,2% frente a 60%). Ocurre lo mismo con la motivación (79,2% frente a 42,2%) y la satisfacción (87% frente a 48,9%). Además, para el 42,6% de los participantes de la actividad gamificada, el proceso había sido totalmente ameno y agradable, mientras que el 47,7 % contestaron que bastante. Ante esta misma pregunta, es decir, si el proceso de aprendizaje había sido ameno y agradable, el grupo de control opinó que bastante el 60% de las veces y muchísimo, el 6,7%. Por último, los alumnos consideran que el juego fomenta más la reflexión que los seminarios (80,9% del primer grupo, frente a 54,5% del grupo de control).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de las imágenes creadas por los estudiantes, ha quedado demostrado que el abeto aparece en ocasiones asociado a la Navidad, decorado con estrellas, bolas o guirnaldas, sin que falten también regalos en su base. Paralelamente, priman las ramas descendientes, rectilíneas o curvadas, algo que no corresponde con la realidad: en los bosques de abetos, habitualmente en las montañas, estos árboles lanzan sus ramas hacia el cielo (Navarro, 2008). Por tanto, la representación del abeto en los dibujos es una imagen claramente estereotipada, que sirve para hacer ver a los participantes en la actividad realizada que tenemos imágenes preconcebidas sobre muchos aspectos, preparando así el terreno para entrar en el autoanálisis de mayor enjundia, vinculado a las representaciones preestablecidas sobre las personas musulmanas (hombres y mujeres).

Así, en esta selección, la mujer musulmana ha sido representada siempre tapada con alguna variante de *hijab* o burka. El hombre, por su parte, es barbudo y con abundante pelo oscuro y rizado. Las personas representadas suelen aparecer serias, poco amistosas y, por tanto, poco atractivas para el acercamiento intercultural. Además, hemos de recordar que, según los datos que proporciona Pew Research Center, el fenotipo imperante del musulmán debería ser más asiático que árabe. Sin embargo, los alumnos apuestan por imprimir rasgos más propios de la región MENA (Oriente Medio y Norte de África, por sus siglas inglesas). En cambio, no hay rastro del musulmán negro en los dibujos, el característico de Nigeria u otros países subsaharianos. Leyendo a Navarro (2008, p. 27), se descubre una explicación para esta discordancia:

> La barba constituye, igual que las bolas de Navidad, un estigma, un código que se dirige a marcar tan intensamente la imagen del objeto que ésta acaba homogeneizándose alrededor de este estigma, el cual a menudo puede incluso representar la excepción (como puede ser el caso del estigma terrorista en la imagen social del musulmán). De nuevo, se demuestra cómo la representación colectiva de «musulmán» no mantiene una relación de parecido con la realidad, sino más bien una relación de sentido establecido, construido.

Por otro lado, solo en algún caso aislado se nos han mostrado ejerciendo una profesión (astronautas, por ejemplo), identificando su origen por medio de nombres arquetípicos como Amina. Incluso, en algún otro dibujo que no hemos podido incluir aquí, se personaliza dándole el nombre de un famoso futbolista musulmán (Benzema). Se ven, asimismo, camellos, prácticas que se asocian a la cultura (como fumar *shisha*), animales que se constituyen en símbolos de lugares también estereotipados (el camello) o alusiones a preceptos religiosos (como un cerdo tachado).

En cuanto a los resultados de los cuestionarios, reflejan una buena aceptación del alumnado de este tipo de dinámicas ludificadas. En particular, el ejercicio del abeto y los musulmanes es del gusto de los participantes, les motiva y satisface, al tiempo que sirve para fomentar la participación, el debate, la reflexión y el pensamiento crítico.

Respecto a la competencia intercultural, los hallazgos confirman que la actividad gamificada posibilita el cuestionamiento de los esquemas de pensamiento y amplia las perspectivas a la hora de juzgar a otras personas o culturas. Algunos estudiantes, además, afirman haber cambiado sus ideas previas.

De la mano de esta sencilla dinámica y la subsiguiente reflexión, los alumnos mantienen haber ampliado sus conocimientos respecto al islam, los musulmanes y los árabes. Con todo, creemos haber contribuido a combatir la islamofobia y otras intolerancias. En cualquier caso, defendemos que se deben aplicar más juegos o ampliar el número de sesiones para reforzar la adquisición de la competencia intercultural. A corto plazo, nuestra idea es replicar la actividad para descubrir si los últimos sucesos bélicos acaecidos en Palestina e Israel, tan mediáticos e impactantes, implican una evolución en los dibujos de los universitarios.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado gracias a la financiación y el apoyo del Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento, del Gobierno de Aragón (Grupo de investigación S05_23R). Además, la Universidad San Jorge concedió una ayuda económica específica para materializar el proyecto de investigación “El desarrollo de la competencia intercultural en la educación universitaria: una propuesta desde la gamificación”.

7. REFERENCIAS

Alsawaier, R. S. (2018). The Effect of Gamification on Motivation and Engagement. International Journal of Information and Learning Technology, 35(1), 56–79. https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009

Andújar, A., Sánchez, N., Pradillo, S., & Sabín, F. (2022). Jóvenes y racismo. Estudio sobre las percepciones y actitudes racistas y xenófobas entre la población joven de España. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. https://doi.org/10.5281/zenodo.7268038

Bayrakli, E., & Hafez, F. (2023). European Islamophobia Report 2022. Leopold Weiss Institute. https://bit.ly/3PJvhX4

Davis, K., Sridharan, H., Koepke, L., Singh, S., & Boiko, R. (2018). Learning and engagement in a gamified course: Investigating the effects of student characteristics. Journal of Computer Assisted Learning, 34(5), 492–503. https://doi.org/10.1111/jcal.12254

González Alonso, F. (2019). La educación intercultural en un taller de gamificación. In J. M. Hernández Díaz, A. Pozzer, & E. Cecchetti (Coords.), Migración, Interculturalidad y Educación: Impactos y desafíos (pp. 827–861). Ediciones Universidad de Salamanca. https://bit.ly/3ZSw8JE

İlhan, A. (2021). The Impact of Game-Based, Modeling, and Collaborative Learning Methods on the Achievements, Motivations, and Visual Mathematical Literacy Perceptions. SAGE Open, 11(1). https://doi.org/10.1177/21582440211003567

McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. In N. Noddings (Ed.). Educating Citizens for Global Awareness (pp. 22–37). Teachers College Press.

Navarro, L. (2008). Contra el Islam: La visión deformada del mundo árabe en Occidente. Almuzara.

Ordóñez-Olmedo, E., Albaladejo-Ortega, S., & Pérez-Escolar, M. (2022). Game-Based Learning for the Acquisition of Transversal Skills: Preventing and Addressing Hate Speech. In O. Bernardes, V. Amorim, & A. Moreira (Eds.), Handbook of Research on Cross-Disciplinary Uses of Gamification in Organizations (pp. 355–380). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9223-6.ch017

Organización Internacional para las Migraciones (2023). Migrando miradas: manual práctico para la docencia sobre migraciones y comunicación ética. Organización Internacional para las Migraciones.

Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C., & Lassegard, J. P. (2009). Maximizing Study Abroad: A Students' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use. University of Minnesota.

Pew Research Center (2019). The Global Religious Landscape: A Report on the Size and Distribution of the World's Major Religious Groups as of 2010. Pew Research Center. https://bit.ly/3Vqkrte

Pillay, S., & James, R. (2013). Gaming across cultures: experimenting with alternate pedagogies. Education + Training, 55(1), 7–22. https://doi.org/10.1108/00400911311294924

Runnymede Trust (1997). Islamophobia: A Challenge for Us All. Runnymede Trust. https://bit.ly/4a3xQfj

Sierra-Huedo, M. L. S. (2015). Patrones culturales y sociedad contemporánea. Apuntes para una ciudadanía global. Ediciones Universidad San Jorge.

Suárez-Orozco, M. M., & Sattin, C. (2007). Wanted Global Citizens. Educational Leadership, 64(7), 58–62.

Wouters, P., Paas, F., & van Merriënboer, J. J. G. (2008). How to Optimize Learning From Animated Models: A Review of Guidelines Based on Cognitive Load. Review of Educational Research, 78(3), 645–675. https://doi.org/10.3102/0034654308320320

IMPACTO DE UN ESCAPE ROOM EN LA ANSIEDAD MATEMÁTICA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

AINHOA SAGARDUY
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
NIKOLE ARRIETA
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. IMPORTANCIA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La adquisición de conocimientos matemáticos es un pilar fundamental en la enseñanza obligatoria y esencial para la educación integral del alumnado (Rodríguez, 2010). Además de su importancia educativa, las matemáticas ofrecen una variedad de beneficios en diferentes aspectos, como instrumental, intelectual, comunicativo, cultural, lúdico, estético, recreativo e histórico, todos interrelacionados (Valiente et al., 2001). Para relacionar las experiencias educativas de dentro y fuera del aula, es crucial fomentar actividades escolares basadas en vivencias matemáticas cotidianas (Palmer, 2018).

Sin embargo, a pesar de la importancia de las matemáticas, persiste una percepción negativa hacia esta disciplina, considerándolas complejas y generando desapego por parte del estudiantado (Mendías et al., 2022). Esta percepción desfavorable se refleja en los resultados de evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), donde la ansiedad y la percepción desfavorable impactan en el rendimiento estudiantil (OCDE, 2022).

1.2. Ansiedad matemática

La ansiedad matemática es un fenómeno complejo que afecta a numerosas personas en distintos ámbitos de su vida, desde el escolar hasta el cotidiano. Se manifiesta como un conjunto de sentimientos de tensión, preocupación y miedo que dificultan el desempeño exitoso en tareas que involucran números y razonamiento matemático. Aunque las matemáticas pueden ser percibidas como una asignatura desafiante, la ansiedad matemática va más allá de las dificultades cognitivas, ya que está intrínsecamente relacionada con aspectos emocionales y afectivos (Hembree, 1990).

La literatura académica proporciona diversas definiciones de ansiedad matemática. Richardson y Suinn (1972) la describen como un conjunto de sentimientos de tensión o preocupación que obstaculizan la ejecución efectiva de tareas matemáticas, tanto en contextos escolares como en situaciones cotidianas. Ashcraft y Krause (2007) la conceptualizan como el miedo o la aprensión experimentada al enfrentarse a una tarea matemática. Esta ansiedad se manifiesta de manera multidimensional, como lo señalan Wigfield y Meece (1988), quienes identificaron dos dimensiones principales: la cognitiva, relacionada con la preocupación por el fracaso en las tareas matemáticas, y la afectiva, que engloba emociones como nerviosismo y tensión durante situaciones de evaluación.

Es esencial abordar la ansiedad matemática, ya que puede obstaculizar el aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes. Reconocer su complejidad multidimensional es el primer paso para implementar estrategias efectivas de intervención y apoyo emocional en contextos educativos.

1.3. Factores vinculados a la ansiedad matemática

La ansiedad matemática puede estar influenciada por una variedad de factores, entre los cuales destacan el entorno escolar y familiar, el género, así como los factores psicológicos. Es fundamental comprender que la influencia de estos factores en la ansiedad matemática no se produce de forma aislada, sino de manera conjunta e interrelacionada.

En primer lugar, tanto el entorno escolar como el familiar son factores clave en la actitud que el alumnado pueda tener hacia las matemáticas. Especialmente el papel del profesorado, emerge como un factor crucial en el desarrollo de la ansiedad matemática que enfrentan los estudiantes. Las estrategias pedagógicas empleadas en el aula están estrechamente vinculadas con los niveles de ansiedad matemática y el rendimiento matemático del alumnado (Xin y Guo, 2022). Además, la ansiedad matemática que experimentan los profesores se presenta como un factor limitante en el desarrollo de la competencia matemática en el entorno educativo (Novak y Tassell, 2017). Por tanto, se resalta la relevancia de la formación docente para abordar este trastorno, como sugieren diversos estudios que concluyen que la experiencia de ansiedad matemática por parte del profesorado influye directamente en la actitud del alumnado hacia las matemáticas y, en consecuencia, en su propio nivel de ansiedad matemática (Foley et al., 2017).

Asimismo, también se destaca la influencia del entorno familiar, especialmente de los progenitores, en la ansiedad matemática de los estudiantes. Según Maloney et al. (2015), existe una relación directa entre la probabilidad de que un estudiante experimente ansiedad matemática y la ansiedad matemática que experimentan sus padres. Así, el rendimiento matemático del estudiante se ve condicionado por los niveles de ansiedad matemática de sus progenitores.

Por otra parte, el género ha sido objeto de estudio en relación con la ansiedad matemática, con evidencia que sugiere que las niñas tienden a experimentar niveles más altos de ansiedad en comparación con los niños, lo que puede deberse a diversos factores socioculturales y expectativas de género. Numerosos estudios han confirmado que el género desempeña un papel significativo en la manifestación de la ansiedad matemática, revelando que las mujeres experimentan niveles de ansiedad superiores a los hombres (Agüero et al., 2017; Sorvo et al., 2017). Además, se ha observado que las niñas son fuertemente influenciadas en sus creencias acerca de sus habilidades matemáticas por figuras femeninas, como sus profesoras (Beilock et al., 2010) y sus madres (Casad et al., 2015).

Un estudio reciente realizado por Doz et al. (2023) con estudiantes de Educación Primaria respalda estas afirmaciones al concluir que las niñas presentan niveles significativamente más altos de ansiedad matemática en comparación con los niños. Sin embargo, no se encontraron diferencias con relación a la variable género en cuanto a la precisión para resolver problemas matemáticos ni en la percepción de la dificultad de los mismos.

Además, los estereotipos de género, entendidos como creencias generalizadas sobre las habilidades y características atribuidas a mujeres y hombres, pueden tener un impacto significativo en la ansiedad matemática, el auto concepto y el rendimiento de las personas. En el ámbito de las matemáticas, se ha identificado la existencia de estereotipos culturales que sugieren que los hombres poseen una mayor habilidad y aptitud para las matemáticas que las mujeres. En este sentido, Rossi et al. (2022) destaca el estereotipo de género matemático como un factor influyente tanto en la ansiedad matemática como en el auto concepto matemático.

Finalmente, la investigación actual señala la influencia de diversos factores, como la motivación, la actitud hacia las matemáticas, la habilidad de autorregulación, las experiencias previas y el perfil socio afectivo entre otros en el desarrollo de la ansiedad matemática (Ortega, 2023). En este sentido, se ha observado una correlación negativa entre la habilidad de autorregulación y los niveles de ansiedad matemática, indicando que a medida que los niños y niñas maduran y desarrollan su función ejecutiva, tienen una mayor capacidad para regular su respuesta emocional, lo que evidencia una estrecha conexión entre emoción y cognición (Blair y Ku, 2022).

Estudios recientes en el ámbito de la Educación Primaria han revelado una relación inversa entre la ansiedad matemática y el rendimiento en esta disciplina (Živković et al., 2023). Además, la motivación, entendida como las fuerzas psicológicas que impulsan de manera intensa y persistente hacia un objetivo (Wigfield et al., 2021), está estrechamente relacionada con la ansiedad matemática. Algunas investigaciones sugieren que los estudiantes con altos niveles de ansiedad matemática y una motivación elevada invierten más tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de esta materia (Wang et al., 2018). Por tanto, es crucial

comprender que las estrategias cognitivas y motivacionales de los estudiantes de Educación Primaria desempeñan un papel fundamental en su proceso de autorregulación del aprendizaje (Vicente y Barroso, 2019).

1.3. Herramientas para medir ansiedad matemática

Para comprender y abordar mejor este trastorno, se han desarrollado diversas herramientas psicométricas destinadas a medir la ansiedad matemática en diferentes contextos educativos. Estas herramientas ofrecen una forma sistemática y objetiva de evaluar los niveles de ansiedad. En este apartado, exploraremos algunas de las principales herramientas psicométricas utilizadas para medir la ansiedad matemática. Una de las escalas psicométricas pioneras en investigar y evaluar la ansiedad matemática fue la Mathematics Anxiety Rating Scale (MARS), desarrollada por Richardson y Suinn (1972). Esta escala constaba originalmente de 98 ítems evaluados en una escala tipo Likert de 1 a 5. Con el tiempo, se han adaptado y desarrollado escalas específicas para el contexto de la Educación Primaria.

Una de las primeras adaptaciones fue una versión abreviada de la MARS, diseñada para el alumnado de Educación Primaria y compuesta por 25 ítems (Alexander y Martray, 1989). Otra escala ampliamente conocida es la Mathematics Anxiety Scale for Children (MASC), desarrollada por Chiu y Henry (1990). La MASC consta de 22 ítems divididos en dos dimensiones: cognitiva y afectiva, y es aplicable a partir de cuarto de Educación Primaria.

Hopko et al. (2003) desarrollaron la escala abreviada de ansiedad matemática (AMAS), que consta de 8 ítems y se utiliza para medir la ansiedad matemática en estudiantes de todas las edades, incluyendo aquellos de Educación Primaria. Otra herramienta diagnóstica basada en la MARS es la escala SEMA (Wu et al., 2012), compuesta por 20 ítems y dirigida al alumnado de segundo y tercer grado de Educación Primaria.

Posteriormente, Ramírez et al. (2013) diseñaron el cuestionario de ansiedad matemática infantil (CMAQ), con 22 ítems específicamente diseñados para estudiantes de Educación Primaria. Existe una versión

revisada de esta escala (R-CMAQ) (Ramírez et al., 2016), así como una adaptación para el alumnado de habla hispana (Rodríguez et al., 2021).

Finalmente, la Mathematics Anxiety Scale for Young Children (MASYC) de Harari et al. (2013) mide tres dimensiones (reacciones negativas, preocupación y confianza numérica) y está dirigida a los estudiantes más jóvenes de Educación Primaria, específicamente al primer grado.

1.4. Gamificación aplicada a enseñanza de la matemática

En la búsqueda continua por revitalizar la enseñanza de las matemáticas, se exploran diversas técnicas que buscan transformar el modelo tradicional. Cada vez más, se advierte un interés por metodologías alternativas e interdisciplinarias que comienzan a adentrarse en las aulas. Entre estas innovaciones se destaca la gamificación, la cual incorpora elementos motivacionales lúdicos (Secanell y Torres, 2020). La esencia de esta estrategia radica en su capacidad para relacionar las matemáticas con la realidad, brindando a los estudiantes un contexto auténtico (García-Tudela et al., 2020).

El término "gamificación", un anglicismo derivado de "game" (juego) y "gamification", fue acuñado por primera vez por Nick Pelling en 2002 (Marczewski, 2013), pero no se popularizó hasta 2010, momento en el cual se comenzaron a integrar técnicas de juego virtual en el ámbito educativo debido a los beneficios que aportaban en términos de adquisición de conocimientos (Rodríguez, 2018). Según Kapp (2012), la gamificación implica "el uso de la acción, el aprendizaje y la resolución de problemas". Zichermann y Cunningham (2011), por su parte, la definen como "un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas”. En su esencia, el propósito primordial de la gamificación es integrar los elementos más significativos de un juego en un entorno no lúdico, como puede ser el entorno educativo (García et al., 2018).

En este contexto, el enfoque de la gamificación se centra en aplicar mecánicas de juego en ámbitos no relacionados con el juego para fomentar

la competencia y la colaboración entre los participantes, así como para estimular su interés y motivación (Ortiz-Colón et al., 2018).

1.4.1. Escape-room

Los recursos utilizados en la gamificación abarcan una amplia gama de elementos, como mesas, dados, fichas y naipes, además de herramientas más avanzadas. Entre estas últimas destacan las experiencias en salas de escape o escape rooms (Nicholson, 2015). Estas salas, concebidas como juegos diseñados para grupos, desafían a los participantes a escapar de un espacio desafiante dentro de un tiempo limitado, superando diversos desafíos (Wiemker et al., 2015). Dada la diversidad de temas, personajes e historias en las que se basan las salas de escape, la variedad de experiencias que ofrecen es considerable.

El origen de las salas de escape se sitúa en Kioto (Japón) en 2007, con la creación de la Real Escape (Nicholson, 2015), extendiéndose luego a nivel mundial desde 2012-2013, desde Asia a Europa, Australia y América del Norte. Aunque no está claro quién fue el pionero de esta actividad, es probable que varias influencias, como búsquedas del tesoro, juegos de aventuras o películas, se combinaran para su concepción (Iglesias et al., 2016). No obstante, autores como Hita y Sánchez (2017) sitúan el origen en California, en 2006, con la experiencia llamada "Origen", basada en una novela de Agatha Christie. Aunque esta sala de escape difiere en gran medida de las actuales, fue un éxito que inspiró su propagación por Asia y la creación de copias en Japón.

La construcción de una sala de escape implica varios pasos, desde la elección de la sala hasta la representación de la narrativa y la creación de desafíos acordes, pasando por la consideración del número de participantes, el establecimiento claro de las normas, probarlo antes de su implementación o que la narrativa tenga un final definido (Rodríguez-Negro, 2019). Además, es crucial contar con un "game master" o director de juego, que contextualice, explique las reglas y supervise el desarrollo del juego (García et al., 2018). La colaboración entre los participantes es esencial, y la formación de grupos heterogéneos permite aprovechar las diferentes habilidades de cada individuo (Nicholson, 2015).

Las habilidades esenciales para escapar con éxito de un escape room comprenden la búsqueda, la observación, la memorización y la aplicación de destrezas lingüísticas o matemáticas (García et al., 2018). Además, las salas de escape ofrecen una experiencia que se alinea con la teoría del flujo, donde los participantes se sumergen completamente en la actividad, alcanzando un estado de máxima concentración y motivación (Csikszentmihalyi y Geirland, 1996).

Al organizar un escape room, es importante considerar el tipo de experiencia deseada, ya sea competitiva, basada en puntuación o a gran escala (García et al., 2018). La estructura del juego puede seguir una ruta lineal, abierta o de múltiples rutas lineales, ofreciendo diferentes niveles de complejidad y desafío (García-Tudela et al., 2020).

Las salas de escape como recurso educativo

Las salas de escape dirigidas a la educación representan una valiosa herramienta para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje al aprovechar el entorno de aprendizaje de manera innovadora. Este enfoque despierta la curiosidad de los estudiantes hacia el contexto y se percibe como un recurso que fomenta la motivación al enfrentar y resolver los desafíos planteados (Lázaro, 2019).

El aula emerge como un escenario idóneo para la implementación de la gamificación, dado que brinda diversas y novedosas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, ya sea en un entorno físico o digital. Como consecuencia, muchos educadores han adoptado esta modalidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y fomentar la colaboración entre pares, lo cual contribuye al desarrollo de habilidades sociales (Nebot y Campos, 2017).

En esta misma línea, el proceso de desarrollo va más allá del simple abordaje teórico o práctico, pues incide en la interacción y colaboración entre compañeros, generando una interdependencia positiva. En consecuencia, se promueve el desarrollo de habilidades como la escucha activa, la comprensión, y la toma de decisiones, así como valores fundamentales como la tolerancia, la responsabilidad y la equidad (García et al., 2018).

Es relevante mencionar que según Mamani et al, (2024), los estudiantes tienen mayor probabilidad de retener conocimientos cuando aplican lo aprendido en contextos prácticos, lo que subraya la importancia de prácticas educativas que fomenten el "aprendizaje activo" o el "constructivismo".

Dada la riqueza de esta metodología y el estímulo motivacional que genera, si bien algunos autores no la emplean como recurso cotidiano, sí reconocen su utilidad y recomiendan su inclusión al final de un periodo lectivo, como parte de una unidad didáctica o incluso como una forma de evaluación inicial (Nebot y Campos, 2017). Aunque aún no son habituales, algunas experiencias de escape room se han adaptado a diferentes contextos educativos, como estudios de fisiopatología o ingeniería informática, (Monaghan y Nicholson, 2017; Hita y Sánchez, 2017) e incluso se han diseñado para estudiantes de Educación Primaria, ofreciendo una forma innovadora y atractiva de aprendizaje (Claudio et al., 2019; García-Tudela, 2020).

2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este trabajo fue investigar el efecto de la gamificación como estrategia educativa sobre los niveles de ansiedad matemática del alumnado de Educación Primaria. Para lograr este objetivo, se diseñó un estudio que permitiera medir y comparar los niveles de ansiedad matemática del alumnado antes y después de su participación en un escape room orientado a trabajar conceptos de geometría. Se buscaba determinar si la inmersión en una actividad lúdica y desafiante como el escape room podía influir positivamente en la percepción de los estudiantes sobre las matemáticas y, en particular, en su nivel de ansiedad hacia esta materia.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La recolección de datos se realizó en una escuela pública del País Vasco donde se sigue el modelo lingüístico D, es decir, se imparte toda la enseñanza en euskera. Se seleccionó un aula de cuarto grado de Educación

Primaria, compuesta por 14 alumnos, distribuidos equitativamente entre 7 niñas y 7 niños. Dentro del grupo, se identificaron 2 alumnos que requerían la ayuda de un Pedagogo Terapéutico (PT), uno con Adaptación Curricular Personal (ACP) y otro con refuerzo en el idioma. Además, un estudiante contaba con un educador adicional, además del PT.

3.2. Herramienta

Para medir la ansiedad matemática del alumnado, se empleó la escala psicométrica Mathematics Anxiety Scale for Children, MASC (Chiu et al., 1990). Esta escala tipo Likert de 4 puntos consta de 22 ítems. Se optó por esta herramienta debido a su longitud adecuada para el nivel educativo en cuestión. Los estudiantes calificaron cada ítem del cuestionario en una escala de 4 puntos según el nivel de ansiedad experimentado ante las diferentes situaciones que en éste se planteaban: 4 para "muy nerviosos", 3 para "bastante nerviosos", 2 para "algo nerviosos" y 1 para "nada nerviosos". La puntuación total de los 22 ítems se utilizó para medir el nivel de ansiedad matemática de cada participante. Se garantizó el anonimato del cuestionario para cumplir con la normativa de protección de datos.

3.3. Diseño del experimento

Para llevar a cabo el experimento, se procedió a dividir el grupo original en cuatro subgrupos (A, B, C y D). La decisión de estas divisiones se basó en la asesoría del tutor, con el objetivo de garantizar la homogeneidad adecuada en cada uno de los grupos. De esta manera, la mitad de los participantes (Grupos A y B) completaron el cuestionario MASC para evaluar la ansiedad matemática antes de participar en la experiencia del escape room, mientras que la otra mitad (Grupos C y D) completaron el mismo cuestionario después de haber experimentado el escape room.

El diseño del escape room virtual tuvo como propósito fortalecer los conceptos de geometría de manera lúdica y participativa, fomentando la colaboración en equipo y la resolución de problemas. Se desarrollaron enigmas y actividades que abordaban los conceptos geométricos presentes en el currículo de cuarto grado de Educación Primaria. La travesía virtual se iniciaba con fundamentos básicos de geometría, tales

como los elementos fundamentales (punto, línea, plano y ángulos). A medida que los participantes superaban los desafíos, avanzaban hacia niveles posteriores del escape room donde se abordaban conceptos más avanzados de geometría plana y espacial.

El escape room se estructuró en base a un sistema de puntuación, donde a cada grupo se le asignaba una puntuación dependiendo de la dificultad de los desafíos y la precisión de sus respuestas. Se proporcionaban pistas cuando un grupo se encontraba estancado en algún punto de la experiencia.

Se optó por un enfoque de múltiples recorridos con el fin de permitir a los alumnos explorar y descubrir los conceptos a su propio ritmo, adaptándose a las necesidades individuales de cada grupo.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de este estudio, resaltando las observaciones significativas derivadas del análisis de los datos recopilados. Los resultados del cuestionario proporcionan una visión detallada de los niveles de ansiedad matemática experimentados por el alumnado.

Los Gráficos 1A y 1B ilustran los porcentajes de la frecuencia acumulada de las respuestas al cuestionario MASC para medir la ansiedad matemática, tanto antes como después de la implementación del escape room orientado a trabajar conceptos geométricos. Los grupos A y B representan los resultados previos a la experiencia, mientras que los grupos C y D muestran los resultados posteriores.

Así, en los grupos que completaron el cuestionario antes del escape room, se observa que el 56% de las respuestas indicaron niveles máximos de ansiedad, marcando una puntuación de 4 en el cuestionario, lo que denota un estado de nerviosismo muy elevado ante las diferentes situaciones que se plantean en el cuestionario.

GRÁFICO 1. *Registro del porcentaje de frecuencia acumulada de respuesta al cuestionario MASC, antes (A) y después (B) de la experiencia escape room, en función de la puntuación*

Un 16% de las respuestas mostraron un nivel de nerviosismo considerable con una puntuación de 3, mientras que un 12% de las respuestas reportaron que dichas situaciones les hacían sentirse algo nervioso con una puntuación de 2. Sin embargo, el 16% restante de las respuestas demostraron una ausencia de nerviosismo, marcando un 1 en el cuestionario.

Por otro lado, en los grupos que participaron en el escape room después de la experiencia, sólo el 2% de las respuestas mostraron el nivel más alto de nerviosismo. Además, un 8% de las respuestas reportaron respuestas donde afirmaban sentirse bastante nerviosos, mientras que el 43% de las respuestas indicaron que las situaciones planteadas, les hacían estar algo nervioso. Notablemente, el 47% de las respuestas reflejaron una ausencia de nerviosismo o ansiedad.

En el Gráfico 2A, se observa, por tanto, una disminución significativa del 54% ($p < 0.05$) en el nivel más alto de ansiedad matemática entre los grupos que respondieron el cuestionario antes de realizar el escape room en comparación con lo que lo realizaron después de la experiencia (56% vs. 2%). Además, en el Gráfico 2B se registra un incremento estadísticamente significativo del 31% ($p < 0.05$) (16% vs. 47%) en la frecuencia de respuestas que indicaron una ausencia de nerviosismo ante las diferentes situaciones matemáticas que se plantean en el cuestionario.

GRÁFICO 2. *Registro de la puntuación más alta (muy nervioso) (A) y la más baja (nada nervioso) (B) del cuestionario MASC, presentado como porcentaje de frecuencia acumulada de respuesta antes y después de la experiencia escape room.*

Finalmente, el Gráfico 3 muestra la puntuación de cada uno de los ítems del cuestionario para ambos grupos, aquellos que lo completaron antes de realizar el escape room orientado a trabajar los conceptos geométricos, así como los que lo respondieron tras completar la experiencia. Se destaca una reducción significativa en el nivel de ansiedad para la mayoría de los ítems, con excepción del ítem número 11, relacionado con la lectura de fórmulas científicas.

GRÁFICO 3. *Registro de puntuación por ítem del cuestionario MASC, presentado como porcentaje de frecuencia acumulada de respuesta antes y después de la experiencia escape room*

5. DISCUSIÓN

Este trabajo de investigación sobre el efecto de un escape room en la ansiedad matemática en el alumnado de Educación Primaria proporciona una base sólida para la discusión sobre la importancia de abordar este fenómeno y las posibles estrategias para mitigarlo. Los hallazgos del estudio revelan una disminución significativa en los niveles de ansiedad matemática después de la participación en un escape room orientado a trabajar conceptos geométricos, lo que sugiere el potencial de la gamificación como herramienta educativa para mejorar la percepción y el desempeño en matemáticas.

En primer lugar, es esencial destacar la relevancia de las matemáticas en la Educación Primaria y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes (Rodríguez, 2010). La fundamentación teórica proporcionada destaca cómo las matemáticas no solo son cruciales para la adquisición de conocimientos, sino que también ofrecen una amplia gama de beneficios en diferentes aspectos de la vida (Valiente et al., 2001). Sin embargo, la persistente percepción negativa hacia las matemáticas y la ansiedad asociada representan obstáculos significativos que pueden afectar el rendimiento y la actitud de los estudiantes hacia esta materia (Mendías et al., 2022).

La gamificación, en particular, el uso de escape rooms, emerge como una estrategia prometedora para abordar la ansiedad matemática y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Nicholson, 2015). Los escapes rooms ofrecen una experiencia inversiva y colaborativa que involucra la resolución de problemas matemáticos en un contexto lúdico y desafiante (García et al., 2018). Este trabajo de investigación, en concordancia con estudios previamente publicados (Caballero, 2023; De la Torre Riveiro y Salgado, 2023), muestra cómo la participación en un escape room condujo a una reducción significativa de los niveles de ansiedad matemática entre los estudiantes de Educación Primaria.

Los resultados del estudio respaldan la eficacia de la gamificación como una estrategia para promover un entorno de aprendizaje positivo y motivador en el aula. La integración de elementos lúdicos y desafiantes en la enseñanza de las matemáticas no solo puede reducir la ansiedad

matemática y mejorar el rendimiento académico, sino que también puede fomentar habilidades sociales y de colaboración entre los estudiantes (Nebot y Campos, 2017). Además, la gamificación ofrece una oportunidad para conectar los conceptos matemáticos que se estudian en el aula con la vida cotidiana, lo que facilita la comprensión y la aplicación de los mismos (Rodríguez, 2018).

De este estudio se destaca la importancia de adoptar enfoques innovadores y motivadores en la enseñanza de las matemáticas y reducir así los niveles de ansiedad del alumnado. La gamificación, por tanto, emerge como una estrategia efectiva para abordar la ansiedad matemática y promover un aprendizaje activo y significativo a nivel de la Educación Primaria.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio demuestra de que la implementación de un escape room orientado a trabajar conceptos geométricos tiene un impacto significativo en los niveles de la ansiedad matemática entre los estudiantes de Educación Primaria. Los resultados muestran una disminución drástica de la ansiedad, con un claro aumento en la confianza y el bienestar emocional de los participantes después de completar la actividad gamificada. Esta intervención no solo aborda la ansiedad matemática de manera efectiva, sino que también ofrece una experiencia educativa divertida y práctica que promueve el aprendizaje activo y el trabajo en equipo.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la práctica educativa, ya que sugieren que el uso de enfoques innovadores como los escape rooms puede ser una estrategia valiosa para mejorar el clima emocional en el aula y promover una actitud positiva hacia las matemáticas.

Además, este trabajo contribuye al cuerpo de conocimientos sobre estrategias efectivas para abordar la ansiedad matemática en entornos educativos, al tiempo que destaca la importancia de enfoques innovadores y experiencias de aprendizaje prácticas para promover el éxito académico y emocional de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

Agüero Calvo, E., Meza Cascante, L. G., Suárez Valdés-Ayala, Z., & Schmidt Quesada, S. (2017). Estudio de la ansiedad matemática en la educación media costarricense. Revista electrónica de investigación educativa, 19(1), 35-45.

Alexander, L., & Martray, C. (1989). The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. Measurement and Evaluation in counseling and development, 22(3), 143-150.

Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. Psychonomic bulletin & review, 14(2), 243-248.

Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences, 107(5), 1860-1863.

Blair, C., & Ku, S. (2022). A hierarchical integrated model of self-regulation. Frontiers in Psychology, 13.

Caballero, J. S. (2023). La gamificación y las Tecnologías Digitales en el área de Matemáticas de Educación Primaria. Journal of Research in Mathematics Education, 12(1), 82-105.

Casad, B. J., Hale, P., & Wachs, F. L. (2015). Parent-child math anxiety and math-gender stereotypes predict adolescents' math education outcomes. Frontiers in psychology, 6.

Chiu, L. H., & Henry, L. L. (1990). Development and validation of the Mathematics Anxiety Scale for Children. Measurement and evaluation in counseling and development.

Claudio, N. Z., Machancoses, M., & Piqueras, R. F. (2019). La eficacia de la escape room como estrategia de motivación, cohesión y aprendizaje de matemáticas en sexto de educación primaria. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, (56), 23-42.

Csikszentmihalyi, M., & Geirland, J. (1996). Go with the flow. Wired Magazine, 4(9), 47-49.

De la Torre Riveiro, P., & Salgado, M. (2023). Tratamiento del afecto a las matemáticas a través de un escape room en 6º de ed. primaria. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, 12(02), 103-119.

Doz, E., Cuder, A., Pellizzoni, S., Carretti, B., & Passolunghi, M. C. (2023). Arithmetic Word Problem-Solving and Math Anxiety: The Role of Perceived Difficulty and Gender. Journal of Cognition and Development, 1-19.

Foley, A. E., Herts, J. B., Borgonovi, F., Guerriero, S., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2017). The math anxiety performance link: A global phenomenon. Current Directions in Psychological Science, 26(1), 52-58.

García, P. A., Gil, J. A., Monteagudo, B., & Navarro, M. (2018). Escapa y aprende: la escape room como estrategia didáctica. España: UNO.

García-Tudela, P.A., Solano-Fernánez, I.M., and Sánchez-Vera, M.M. (2020). Análisis de una Escape Room educative en clase de matemáticas de educación primaria. Journal of Research in Mathematics Education, 9(3), 273-297.

Harari, R. R., Vukovic, R. K., & Bailey, S. P. (2013). Mathematics anxiety in young children: an exploratory study. The Journal of Experimental Education, 81(4), 538–555.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. Journal for Research in Mathematics Education, 21(1), 33-46.

Hita Miñarro, A., & Sanchez Narbon, C. (2017). Desarrollo de una Escape Room mediante tecnologías de realidad virtual para aplicaciones de formación (Bachelor's thesis, Universitat Politècnica de Catalunya).

Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. K. (2003). The abbreviated math anxiety scale (AMAS) construction, validity, and reliability. Assessment, 10(2), 178-182.

Iglesias, C. B., Fernández, C., Robles, S., & Blanes, I. (2016). Room escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), (3).

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.

Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. Revista Educativa Hekademos, (27), 71-79.

Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. Psychological Science, 26(9), 1480-1488.

Mamani, M. Y. C., Mamani, G. J. C., Vilcanqui, Y. D. D., & Castillo, W. W. C. (2024). Aprendizaje Activo y Participativo en el Aula. Editorial Idicap Pacífico, 1-105.

Marczewski, A. (2013). Gamification: a simple introduction. Andrzej Marczewski.

Mendías, J. S., Alex, I. S., & Espigares, A. M. (2022). Ansiedad matemática, rendimiento y formación de acceso en futuros maestros. PNA: Revista de investigación en didáctica de la matemática, 16(2), 115-140.

Monaghan, S. R., & Nicholson, S. (2017). Bringing escape room concepts to pathophysiology case studies. HAPS Educator, 21(2), 49-65.

Nebot, P. D. D., & Campos, N. V. (2017). Escape Room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas. Suma: revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, (85), 33-40.

Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities.

Novak, E., & Tassell, J. L. (2017). Studying preservice teacher math anxiety and mathematics performance in geometry, word, and non-word problem solving. Learning and Individual Differences, 54, 20-29.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). Informe PISA 2022: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Ortega, P. J. Factores Asociados al Rendimiento en Matemáticas de Estudiantes Españoles en Educación Primaria. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 177-193.

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educação e pesquisa, 44, e173773.

Palmer, M. (2018). Las matemáticas de la vida cotidiana. La realidad como recurso de aprendizaje y las matemáticas como medio de comprensión. Miradas Matemáticas, Madrid España.

Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. Journal of Cognition and Development, 14(2), 187-202.

Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. Journal of experimental child psychology, 141, 83-100.

Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: psychometric data. Journal of counseling Psychology, 19(6), 551.

Rodríguez, M. E. (2010). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial Math. Zona próxima, (13), 130-141.

Rodriguez, C. A. C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa, (63), 29-41.

Rodríguez, C., Guzmán, B., Ferreira, R. A., & Hernández-Cabrera, J. A. (2021). Psychometric properties of the revised child mathematics anxiety questionnaire (CMAQ-R) for Spanish speaking children. Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, 27(2), 115- 122.

Rodriguez-Negro, J. (2019). Guía Escape Room. Camino hacia el Silencio, 26-29

Rossi, S., Xenidou-Dervou, I., Simsek, E., Artemenko, C., Daroczy, G., Nuerk, H. C., & Cipora, K. (2022). Mathematics–gender stereotype endorsement influences mathematics anxiety, self- concept, and performance differently in men and women. Annals of the New York Academy of Sciences, 1513(1), 121-139.

Secanell, I. L., & Torres, E. O. (2020). " Escape room" educativa: Concepción de los futuros maestros de Educación Secundaria en especialidad de Educación Física y Tecnología sobre la experiencia de diseñar y participar en una escape room educativa. Didacticae: Revista de investigación en didácticas específicas, (8), 176-192.

Sorvo, R., Koponen, T., Viholainen, H., Aro, T., Räikkönen, E., Peura, P., Dowker A., & Aro, M. (2017). Math anxiety and its relationship with basic arithmetic skills among primary school children. British Journal of Educational Psychology, 87(3), 309-327.

Valiente, S., Hernández, F., & Soriano, E. (2001). Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación primaria. Educación Matemática, 13(1), 119-123.

Vicente, M. M., & Barroso, C. V. (2019). Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. Educatio Siglo XXI, 37(3 Nov- Feb), 33-54.

Wang, Z., Shakeshaft, N., Schofield, K., & Malanchini, M. (2018). Anxiety is not enough to drive me away: A latent profile analysis on math anxiety and math motivation. PloS one, 13(2), e0192072.

Wigfield, A., & Meece, J. L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. Journal of educational Psychology, 80(2), 210.

Wigfield, A., Muenks, K., & Eccles, J. S. (2021). Achievement motivation: What we know and where we are going. Annual Review of Developmental Psychology, 3, 87-111.

Wiemker, M., Elumir, E., & Clare, A. (2015). Escape room games. Game based learning, 55, 55-75.

Wu, S. S., Barth, M., Amin, H., Malcarne, V., & Menon, V. (2012). Math anxiety in second and third graders and its relation to mathematics achievement. Frontiers in psychology, 3, 162.

Xin, S., & GUO, Z. (2022). An Analysis of the Effect of Teacher's Behavior on Mathematics Anxiety and The Role of Intervention Programs.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. " O'Reilly Media, Inc.".

Živković, M., Pellizzoni, S., Doz, E., Cuder, A., Mammarella, I., & Passolunghi, M. C. (2023). Math self-efficacy or anxiety? The role of emotional and motivational contribution in math performance. Social Psychology of Education, 1-23.

HIJACKING OF COMMERCIAL GAME TO TRAIN PROJECT MANAGERS IN COMMUNICATION SKILLS

FABRICE CAUDRON
University of Lille (France) – IAE – LUMEN (ULR 4999)
JÉRÔME IBERT
University of Lille (France) – IAE – LUMEN (ULR 4999)

1. INTRODUCTION: EDUTAINMENT PROPOSAL AND RESEARCH QUESTION

Teaching practices are evolving (Oriol N & M. David, 2022) and higher education has opened up to highly heterogeneous forms of innovation which nevertheless share common characteristics: "(1) the use of new and revised materials; (2) the use of new teaching approaches; and (3) the modification of beliefs (teaching hypotheses)" (Gardet & Riché, 2022, p 89). Teachers have thus incorporated new, more "active" solutions into their professional practices: problem-based learning, project-based learning, the flipped classroom, the Socratic method, integrated learning, deliberate learning, productive failure, edutainment, etc. (Lamri *et al.*, 2022, p 160).

The gamification of teaching is a relevant response to the challenge of active learning. There are many different forms, and it is useful to use a typology to clarify their uses (Lépinard & Vandangeon-Derumez, 2019). Our teaching proposal corresponds to the definition that the authors give to "*full serious gaming*": "*the unmodified diversion of a commercial game for use in training*". The game is used as part of a teaching system that targets clearly identified managerial skills (based on a reference framework).

This is the background to the following proposal. The idea is to hijack a commercial board game - Pandemic - and adapt it to a project

management course, focusing on improving communication skills. This diversion can potentially be used in a lot of teaching contexts, given the soft-skills called for.

Our research question is as follows:

How can young sandwich course project managers be trained in communication skills using a edutainment system?

2. TRAINING, EDUCATIONAL OBJECTIVES AND SKILLS DEVELOPED FOR YOUNG PART-TIME PROJECT MANAGERS

2.1. TRAINING CONTEXT AND EDUCATIONAL OBJECTIVES

The public concerned by our teaching proposal corresponds to students on sandwich courses (apprenticeship contracts), i.e. 20 apprentices enrolled in the 2nd year Project Management Master's programme. According to the course syllabus, this programme

> "provides the methods, tools and managerial skills needed to manage projects. It responds to the current needs of companies, which require profiles capable of initiating and developing projects, while at the same time supporting change. The programme is delivered on a sandwich basis to enable participants to quickly put their knowledge into practice and increase their employability". (Source: www.iaelille.fr menu “Master Management de Projets”).

The Master's degree aims to train future project managers, whatever their professional context (services, health or industry in particular), through a sandwich course (essentially in the form of an apprenticeship contract, on an intra-week basis) and

> "the objective is to enable students to develop the skills needed to develop, design and manage projects in multiple organizational contexts. [...] In addition to the methods taught, the course content enables students to adopt a strategic vision of project management and to develop their interpersonal skills so that they can work across disciplines and lead change".

Our work is part of the "Information and Knowledge Management" Teaching Unit, which is itself part of the "Managing Projects and Organizational Processes" Knowledge and Skills Block (see figure below).

FIGURE 1. *Integration of the games system into the Master's programme (in bold)*

BCC Project and Organisational Process Management
EU Project management and implementation
Dashboard & project reporting
Change and project management
UE Information and knowledge management
Feedback, project closure and knowledge capitalization
Drawing up a communication plan for the project
Project manager communication

Source: Website of the Master Programme (www.iaelille.fr)

The pedagogical objectives of the course are to master the development of a communication plan within the framework of a project, to master online collaborative work tools and to improve communication techniques (including public speaking).

2.2. Targeted skills

In order to identify the skills targeted by the game, and in line with the expectations of the Master's degree, we based ourselves on the prospective skills repository, *Les compétences de demain : Management et gestion des affaires*, published in 2019 under the direction of Pr Aline Scouarnec, and edited by Aunege – FNEGE (in English: Tomorrow's skills for business management). This work identifies 8 meta-skills applicable to 10 areas of management and management.

TABLE 1. *The 8 meta-skills associated with the 10 areas of application*

The 8 meta-skills	The 10 areas of application
Watching / Anticipating, Steering / Management, Checking / Measuring, Leading / Federating, Development / Innovation, Apply / Respect, Support / Advice, Communicating / Marketing.	Strategy and general management, Audit / Finance, Accounting / Control, Human resources management, Marketing / Business / Sales / Distribution, Communication, Health / Quality / Safety / Environment, Purchasing / Supply Chain / Transport / Safety / Logistics / Production management, Information system, Legal.

Source: Scouarnec A., 2019 – Reference Framework

Competency is understood here as "*validated operational know-how*" (p 10 of the reference framework). Among the 8 meta-competencies identified, our teaching system mobilizes:

Meta-skill no. 2: Steering / managing - In particular: we are interested here in the skills associated with strategic vision and defining objectives, as well as building and organizing a team.

Meta-competency no. 4: Leading / Federating - In particular: identifying the expectations of external stakeholders, creating a climate of trust, developing a culture of consensus, building a caring relationship and promoting agility.

Meta-skill no. 8: Communicating / Marketing - In particular: drawing up a communication strategy, developing actions, defining, designing and creating messages tailored to target audiences, advising and supporting the management of crisis situations.

3. THEORETICAL FRAMEWORK: ACTIVE TEACHING THROUGH GAMES

3.1. THE ICAP MODEL: A THEORY OF ACTIVE LEARNING

The term "*active learning and teaching" is used in a* wide variety of definitions. This practice refers to a representation of the learning process in which *"the student is not a vessel to be filled, but a fire to be lit".*

While we don't know exactly who to attribute this quotation to (Aristophanes, Comenius, Montaigne or Rabelais, depending on the source), it sums up the intention of active teaching quite well: to put the learner at the heart of the learning process, i.e. to make them the protagonists of their own learning. The definition of active teaching is as follows:

> "A set of pedagogical practices enabling students to develop their existing knowledge and skills by getting involved and interacting (with the teacher and their peers) with a contextualized subject on which they will have to take an analytical, critical and reflective look. These practices are rooted in a socioconstructivist conception of learning" (De Clercq et al., 2022, p 21).

Learning is both an individual process (acquisition of knowledge and skills) and a social process: human interaction plays a fundamental role. In concrete terms, active methods refer to very heterogeneous teaching situations (Puaud, 2018), in particular:

> problem solving, project-based learning (generating learning from the production of a concrete work, case studies (where possible provided by participants), cooperation and collaboration in groups on a task, discussions and debates, role-playing, simulations, gamification, collaborative creation of concept maps, infographics, blogs, podcasts, peer-to-peer teaching, self-assessment of learning,...

We propose to use the ICAP model to clarify, on a scale, what is covered by the term "active pedagogy" (Chi & Wylie, 2014; Chi *et al.*, 2018). The ICAP model proposes a theory of active learning that differentiates student engagement according to their behaviors: a learning method generates specific behaviors in learners; these behaviors reflect a level of engagement with learning and the greater the engagement, the greater the learning.

Active teaching is therefore neither a homogenous practice nor a homogenous type of learning. The ICAP model shows us that learners can be made more or less active, and that this corresponds to different levels of engagement: from passive engagement (reading, listening, etc.) to interactive engagement (debating, sharing, etc.), via active engagement (calculating, finding, etc.) and constructive engagement (creating, defending, etc.). Here, teachers are able to associate types of action

(discussing, sharing, watching) with pedagogical objectives and will be able to insert their own teaching techniques.

TABLE 2. *The ICAP model proposes a theory of active learning that differentiates student engagement according to their behaviors*

CATEGORY Characteristic	P PASSIVE Receiving	A ACTIVE Manipulating	C CONSTRUCTIVE Generating	I INTERACTIVE Dialoguing
Example activities	Listening to explanations; watching a video	Taking verbatim notes highlighting sentences	Self-explaining; Comparing and contrasting	Discussing with a peer; Drawing a diagram with a partner
Knowledge-change processes	Storing	Integrated	Inferring	Co-inferring
Expected changes in knowledge	New knowledge is stored, but stored in an encapsulate way	Existing schema is more complete, coherent, salient and strengthened	New inferences create new knowledge beyond what was encoded	New knowledge and perspectives can emerge from co-creating knowledge that neither partner knew
Expected cognitive outcomes	Recall	Apply	Transfer	Co-create
Learning outcomes: ICAP	Minimal undestanding	Shallow undestanding	Deep understanding, potential for transfer	Deepest understanding, potential to innovate novel ideas

Source: adapted from Chi & Wylie, 2014, p 228

The system presented in this paper belongs to the highest level of engagement: I (*interactive engagement*), a type of interactive engagement from which the teacher expects a better appropriation of communication techniques and a better mobilization of knowledge thanks to a serious cooperative game encouraging debate, exchange and mutual aid within a group of four students.

3.2. The attributes of a serious game

"We are concerned with serious games in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played for amusement" (Abt, 1970, p 9). At a first

level, the serious game is therefore a learning medium: we play, but seriously insofar as the learning is linked to professional practice in a work context.

Since Abt's initial definition, *serious game* practice has been refined, leading to a more precise conceptual framework. Some authors suggest that *serious games* should be included in a type of practice that combines games, the gamification process and simulations: "*interactive learning event*" (ILE) (Kapp *et al.*, 2014, p 2). In this sense, it is the game as an event that makes it possible to offer students an effective learning situation. Alvarez *et al.* define the *serious game* as:

> "a device, whether digital or not, whose initial intention is to combine, in a coherent way, both utilitarian aspects (serious) such as, in a non-exhaustive and non-exclusive way, teaching, learning, communication, or even information, with playful springs from the game, videogame or not (game). Such an association is aimed at an activity or market that goes beyond entertainment alone" (Alvarez et al., 2016, p 17).

From a formal point of view, the attributes of a game are easily identifiable (Sauvé *et al.*, 2005): the players, the conflict, the rules, the predetermined aim of the game and its artificial nature. The impact of games on learning, however, is the subject of debate. In their literature review, Sauvé, Renaud and Gauvin (2007) identify five types of impact of games on learning:

- Cooperation, communication and interpersonal skills,
- Motivation for learning,
- Knowledge structuring (assimilation of information during learning),
- Integration of knowledge (link between acquired and abstract knowledge and concrete knowledge),
- Problem-solving skills,

It is easy to see why games should be used in management training. The value of using games to learn to be a manager has been the subject of numerous studies (Dumazert, 2011; Alsawaier, 2018, Douin &

Lépinard, 2022; Lépinard, 2022), particularly with regard to the use of *serious games*.

3.3. THE TEACHER'S PEDAGOGICAL APPROACH AND CONDITIONS FOR SUCCESS

The question of the pedagogical posture of the teacher using active methods is not a recent one. This posture, as a factor for success, is based in particular on a conviction shared by most teachers who use it:

> "We believe that active teaching is essential. It can take so many different forms, such is the variety of colours on which it can be applied. It is therefore impossible to prescribe the pigments to be used. Instead, the aim of this book is to help teachers find a range of colours suited to their institutional context". (Raucent & Vander Borght, 2006, p 17)

FIGURE 2. *Conditions for implementing active teaching & key elements of educational activation*

A frame activity stimulant	The process as an object learning
The teacher as director	A climate learning social

Source: De Clercq et al., 2022, p 199

Figure 2 presents the first four superordinate themes, based on the question "What does an active teaching activity consist of? It shows us the points to watch out for that a teacher must bear in mind when implementing active teaching. These answers prompt us to question the professional posture of the teacher, who is positioned more as a facilitator than as a 'conveyor belt' of academic knowledge. This first point of reference seems to us to be essential if we are to envisage a successful edutainment sequence; the teacher is also a facilitator:

> "By taking the group along for the ride, the facilitator takes the participants out of their context and away from the usual stresses and strains, creating a bubble of work, confidence, good atmosphere and concentration". (Brunet & Monot, 2021).

Teachers need to be vigilant about the way they act and their posture; they are no longer just "knowers" (De Clercq *sd.*, 2020; Galand *et al.*,

2008). A few guiding questions may therefore be useful before starting an intervention of this type, as shown in the figure below.

FIGURE 3. *Questions for starting on the right track.*

1. What are the top three reasons driving this game, gamification, or simulation?
2. Does an alternative exist? Why is the alternative not chosen?
3. Does the emphasis seem to be too much on the fun aspects of the game and not enough on the learning?
4. Do people expect the game, gamification, or simulation to stand alone with no other supporting educational materials?
5. Is this being created because "everyone loves games"?
6. Are the design and development elements framed within the proper expectations?
7. Is a high level of interactivity one of the goals of the Interactive Learning Event?
8. Can the design overcome disengagement? Does it provide an opportunity for engagement?
9. Does the gameplay include an opportunity for after action review of the learning?
10. Are you trying to change learner behavior? What kind of behavior are you trying to change?
11. Do you need to provide authentic practice to the learners?

Source: Kapp et al., 2014, p 32

4. METHODOLOGY

4.1. THE EXPERIENCE AND POSITIONING WITHIN THE COURSE

The game: PANDEMIC, publisher Z-Man (original edition).

Duration of the game: 1h announced by the publisher, closer to 1h15-1h30. The educational sequence integrating Pandemic lasts between 6 and 8 hours.

Number of participants: 2 to 4 players (several boxes are required for larger groups).

Presentation of the game: Pandemic was created by Matt Leacock, a former graphic designer who developed the idea following the SARS epidemic in 2003. The first Pandemic game was published in 2008 and has won numerous awards, including:

– Board Game Geek Awards: "Best Family Game", 2009,

– Games Magazine Awards: "Best Family Game", 2009,

– Spiel des Jahres: "Nominee", 2009.

For the author, part of the game's appeal lies in the way it *"offers escalating moments of hope and fear that really capture you and your team"* (source: author's blog: https://www.leacock.com/ Menu devoted to the game Pandemic). The scenario evolves randomly and can surprise players. A random draw card game determines the spread of viruses across a world map. The 7 roles in the basic game allow each character to take certain actions that complement those of the other characters: emergency planner, dispatcher, doctor, operations expert, quarantine specialist, researcher and scientist. Players can only choose a maximum of 4 roles (since each player occupies only one role), thus determining the possibilities for action during the course of the game.

PHOTOGRAPHY 1. Pandemic is a cooperative game where players work together against the game.

Source: the authors

Classification: in the GPS classification -Gameplay - Enables - Sector- (Alvarez *et al.*, 2012, p 19), drawn up by Ben Sawyer and Peter Smith on the specialist website *seriousgames.com*, Pandemic is potentially a game that can be used to provide cognitive training in the field of education, with a student audience. Its versatility makes it a particularly relevant game for different types of intervention.

Game pitch (adapted from the publisher - game box): four deadly diseases are threatening the future of the planet! With your project team: fight the dreaded viruses! Pandemic is a board and strategy game that works in project mode. You and your companions are part of an elite team fighting four deadly diseases. In this cooperative game, all the players play together against the game itself. Take up this captivating challenge and save humanity! The rules are presented on a specialized channel and can be used as an aid: https://youtu.be/N9qNpkVSGXo

A cooperative game: Pandemic is a cooperative game where players work together against the game. They have to make decisions about strategy and epidemic management. Each game turn allocates limited resources to stop the epidemics (of which there are 4), by creating research centers, searching for a cure or concentrating on the movements of experts on the game board representing a planisphere.

According to the CANOPE network,

> "cooperative games are games in which the players play collectively, without competition, to pursue a common goal. Either all the players win if they achieve the goal, or they all lose together if they do not. Cooperative games can take the form of outdoor games, role-playing games, escape games, video games, board games, etc."[1].

Players lose when they are overwhelmed by the pandemic and are no longer able to contain it. Pandemic falls squarely within this definition.

---

[1] https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/decouvrir-des-jeux.html

4.2. The Ludo Educational System

The physical organization of the room in which the edutainment system is set up is an important factor in the success of a scenario: students must have enough room to work in groups without being disturbed by other groups, and a space must be set aside for making videos.

The table below shows the main stages of the game as part of our teaching programme. After some preparatory work independent of the game and aimed at "fluidifying" communication within the group of 20 students, the game is explained: each stage of the game corresponds to a "production" linked to the learning targeted by the course (and the targeted skills). Each production is designed to encourage a particular type of learning:

- archiving productions on the Miro collaborative platform,
- Fill in the Team Canvas to define the regulation mode for each group,
- defining a communication plan from the outset,
- Production of press releases, memos and press conferences at various points in the game, the content of which varies according to the scenario,
- RETEX[2] presented orally at the end of the game (pitch).

[2] RETEX in French means feedback.

TABLE 3. *Main stages of the game as part of our teaching programme*

Preparatory stages		
Prior learning	Pre-course: work on project group dynamics / basics of interpersonal communication.	Depending on objectives
Insights	Explanations and support pack, rules of the game.	1 hour
Stages of the game		
Steps	Content / instructions	Duration
Setting up	Form groups of 3 or 4 people (from 9am). Create your own space on MIRO and post all your work there. Read the rules and set up the game board (see link above). Fill in your Team Canvas. Deadline: 10.30 am. Define your communication plan (Mix Com - Communication Plan). Draw up an internal memo for the teams responsible for managing the epidemic on the ground. Organize a press conference before carrying out your first action. Deadline: 11.30 a.m. After each stage of the game/action, write a press release and an internal memo.	2 to 2.30 hours
Half-time	After each stage of the game/action, write a press release and an internal memo. Organize a press conference after the 3ème round.	2 hours
The conclusion of the game	Write a press release and organize a press conference at the end of the game (in the event of victory or defeat). Deadline: 2.30pm max.	1 hour
RETEX		
Steps	Content	Duration
Drafting the RETEX	Draft your RETEX (written document of 4 to 6 pages + 5-minute oral presentation). Deadline: next session.	45 minutes to 1 hour
RETEX presentation	Pitch of 4 to 5 minutes per group.	Depending on the number of groups
Evaluation	By students. By the teacher.	

Source: the authors

5. RESULTS: STUDENT PRODUCTIONS AND RETEX

5.1. EVALUATION GRID FOR A CROSS-FUNCTIONAL SYSTEM

We understand that an edutainment system is necessarily cross-disciplinary: it mobilizes several meta-skills and its application may concern several areas of management. These meta-skills are essentially soft-skills. While "*there is no common language for soft skills and no main*

reference framework" (Lamri *et al.*, 2022), we accept the following definition:

> "These are the skills that enable us to adapt successfully in a given socio-temporal context, by using and combining our abilities to think and interact with others". (Lamri et al., 2022).

These are managerial skills that are essential to the performance of a managerial function. The evaluation grid is therefore structured around the target meta-competencies:

Meta-skill no. 2: Steering / managing - out of 5 points

> Team Canvas content.
>
> Capitalizing on the gaming experience in the RETEX (project management during the epidemic).

Meta-skill no. 4: Leading / Rallying - out of 5 points

> Observation of group dynamics during the game (conflict regulation, nature of exchanges when the scenario evolves).
>
> Analysis of group dynamics in RETEX.

Meta-skill no. 8: Communicating / Marketing - out of 10 points

> Relevance of the communication plan.
>
> Quality of internal notes.
>
> Quality of press releases.
>
> Quality of press conferences.
>
> Pitch quality.

At the end of the assessment carried out by the teacher, it appears that the teaching objectives have been achieved: the students have obtained higher marks than in previous years using other teaching methods and have produced all the work required. The level of quality produced shows that the tools have been genuinely appropriated. Speaking in front of the camera was also a success in terms of rhetorical quality, elocution and posture. Learning therefore takes place at several levels:

TABLE 4. *The nature of learning : formal & informal*

Formal apprenticeships	Informal learning
Team Canvas Communication plan Memorandum Press release RETEX Pitch	Soft-skills: cooperation, decision-making, public speaking, etc.

Source: the authors

5.2. THE VALUE OF RETEX AS A BASIS FOR REFLEXIVITY

As part of their training and within the same Knowledge and Skills block, students are trained in feedback; in this respect, we agree with the point of view of Douin & Lépinard (2022, p 5):

> "teaching RETEX seems to us to be an important dimension for future managers who will undoubtedly have to steer or implement such a process as part of their future professional responsibilities".

Feedback is the process of identifying and analyzing the lessons learned from a completed project. These lessons can be positive or negative. RETEX (sometimes called REX) is part of continuous improvement and experience capitalization. The students have 45 minutes to 1 hour to draw up a document summarizing the experience gained during the game. The content is presented orally during a 5-minute pitch per group. As such, it is an exercise in collective reflexivity:

> "RETEX (“RETour d'EXpérience”) is a practice used in high-risk organizations. [...] By providing feedback on the events, difficulties or malfunctions encountered, it develops reflective activity conducive to individual, collective and organizational learning. [...] RETEX encourages a process of continuous improvement aimed at optimizing organizational functioning. It requires everyone to act in a participative and frank manner, focusing on the facts and excluding any censure, judgement or search for responsibility". (Dietrich & Riberot, 2021).

The RETEX was an opportunity to look back at the dynamics of the groups (decision-making, event management, opposition management, etc.) and the communication tools themselves (lessons learned from press conferences, for example). The feedback is relevant enough to be incorporated into the course, as it shows how the communication tools

were used and adapted in line with the objectives and scenarios experienced by the groups.

5.3. Student feedback on the scheme: a success?

The following responses are based on feedback and on-the-spot evaluations from students in the Master's in Project Management - 2ème year (18 responses out of 20 students):

- Average score for teaching sequence: 8.4/10 - Minimum: 2/10 - Maximum: 10/10
- Average score for Pandemic: 8.8/10 - Minimum: 5/10 - Maximum: 10/10
- Perceived level of difficulty: Balanced (16 responses), Too difficult (2 responses)

Here are a few extracts from student feedback to help identify strengths and areas for improvement.

TABLE 5. Strengths and areas for improvement, some verbatims from students.

Highlights	Points to watch
"Very interesting course overall, focusing on soft skills, which are an important aspect to consider for project managers". "The format of the course is very fun and enjoyable. Thanks to the games, it's easy to memorize and the lessons go by more quickly". "Very entertaining and interesting, mixing games with work to be done around the game. Allows you to have fun while still making sense of the course. I really enjoyed it, the day went by quickly." "I loved playing and learning thanks to the workshop. The creativity, the team spirit, the decision-making in times of crisis: really interesting. My team was lucky enough to be on the same wavelength, which also made the experience optimal. I'll happily play this game again (and maybe save humanity this time)." "A fun session to put some communication tools into practice, the day went by quickly." "A great course that lets you put what you're learning into practice in a game situation (other than the redundant projects you might come up with in other courses)!"	"Maybe a bit more time, because we were quickly caught up, but it's a bit of a challenge all the same". "It would have been good if during the first sessions we had seen examples of press releases and examples of memos or communication plans". "The game is interesting, but it's complex and difficult to get to grips with. It encourages debate linked to decision-making, which can sometimes drag on and quickly put us in a situation of urgency with regard to the various deliverables to be produced. Combining communication with the game is interesting, as it shows us the different facets, from planning to implementation on camera". "Ask for fewer deliverables as time is very tight. See an example of a communication plan beforehand so that you don't waste time understanding the documents and the information you need to use". "Evaluation in the form of a fun game is very interesting, but requires fewer deliverables to allow time for more qualitative press releases ".

Source: the authors

6. CONCLUSION / DISCUSSION

Our methodology does not allow us to make comparisons with other students or with previous years. The sample itself is small (20 students, 18 respondents). We wondered about the relevance of a comparative study. Should we take the risk of creating a second 'control' group to whom we could offer a more 'traditional' teaching method, with a greater risk of failure? We felt that this was a questionable choice from an ethical point of view, given the converging findings in the literature demonstrating a strong positive impact of the play-based approach. A comparison with what the literature teaches us leads us to consider this experience as positive for the students (over and above the very positive evaluations made by the teacher). Seven practices appear to have a potentially strong positive effect on student success (De Clercq, 2022, p 272), in order of importance:

1. The ability to give meaning to what is taught;
2. Encouraging interaction, questioning and challenge;
3. The ability to present content that is adapted to the student's level;
4. The opportunity for students to make mistakes and learn from them;
5. Learning through games or virtual reality;
6. Working in small groups;
7. The opportunity to receive feedback on its understanding.

Our edutainment system uses these seven practices. In practice, does the game have a pedagogical impact? The intrinsic quality of the productions, the testimonials and the commitment shown by the students suggest so. Beyond the personal conviction, shared by the teachers who use them, that games are an effective learning tool,

> "Games are effective teaching and training devices for students of all ages and in many situations because they are highly motivating, and because they communicate very efficiently the concept and facts of many subjects" (Abt, 1970, p 13).

In the end, we feel that this experience could be useful to teachers or trainers working on the development of managerial skills; more specifically, our work demonstrates:

a. the benefits of using collaborative games, in particular by hijacking a commercial game,

b. the value of differentiating and complementing the roles played by the students,

c. the value of using RETEX as a technique for encouraging reflexivity as part of the development of metacognition,

d. the value of using RETEX as a technique for developing teachers' professional skills (showing what is real in the classroom),

e. the importance of working upstream on the preparation of the edutainment sequence (formulation of clear educational objectives in particular) and on the posture of the teacher as facilitator.

7. REFERENCES

Abt C.C. (1970), *Serious Games*, University Press of America, - reprint 1987

Alsawaier, R. S. (2018), "The effect of gamification on motivation and engagement", *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79

Alvarez, J., & D., Djaouti, (2012), *Introduction au serious game*, Editions Questions théoriques

Alvarez, J., Djaouti, D., & O., Rampnoux, (2016), *Apprendre avec les serious games?*, Réseau Canopé

Chi, M. T. H., & R., Wylie, (2014), "The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes", *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243

Chi, M. T. H., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., Mceldoon,. L., Stump, G. S., Wylie, R., Xu, D. & D. L., Yaghmourian, (2018). "Translating the ICAP Theory of Cognitive Engagement Into Practice," *Cognitive science*, 42(6), 1777-1832

De Clercq, M. *sd.* (2020), "Oser la pédagogie active", *Les cahiers de Louvain Learning Lab*, 13

De Clercq, M., Charlier B. & D. Bédard, (2022), *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur: description de pratiques et repères théoriques*, Peter Lang

Delomier, F., David, B., Benazet, C. & R. Chalon, (2013), "Learning Games Collaboratifs Contextualisés : Conception et mise en œuvre", *Ingénierie des systèmes d'Information*, 18(5), 107-131

Dietrich, A., & J., Riberot, (2021), "Gérer la résilience en contexte extrême : le cas de la brigade de sapeurs-pompiers de Paris", *Question(s) de management*, 35(5), 51-60

Douin, O., & P., Lépinard, (2022), "Former les futurs managers au retour d'expérience : le cas d'un dispositif ludopédagogique universitaire s'appuyant sur les wargames sur table ", *International Game Evolution Conference*, Institut de Recherche en Gestion (IRG), Montpellier Recherche en Management (MRM), May, Online, France

Dumazert, J.-P. (2011), "Chef de guilde et métier de manager: un constat RH pour une prospective sectorielle appliquée aux mondes virtuels", *Management & Avenir*, 49(9), 256-276

Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & K., Bentein, (2008). "*Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse?" In*: Y. Rouiller & K. Lehraus, *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang, 139-164

Gardet, E. & C., Riché, (2022), "Innovations pédagogiques en sciences de gestion. Le rôle croissant de la gamification et de la ludification", *in*: Deville, A. *et al. La disputatio au cœur du management : Débats et controverses*, Presses universitaires de Provence

Kapp, K.M., Blair, L. & R. Mesch, (2014), *The gamification of learning and instruction fieldbook*, Wiley

Lamri, J., Barabel, M. & O., Meier, (2022), *Le défi des soft skills: comment les développer au XXIe siècle?*, Dunod

Lépinard, P., (2022), "L'apprentissage expérientiel par le jeu comme méthode pédagogique d'acquisition des connaissances théoriques managériales". *XXXIst AIMS Conference, International Association of Strategic Management*, Jun 2022, Annecy, France.

Lépinard, P. & I. Vandangeon-Derumez, (2019), "Apprendre le management autrement: la ludopédagogie au service du développement des soft skills des étudiants-e-s", *XXVIIIe AIMS Conférence, International Association of Strategic Management*, Jun 2019, Dakar, Senegal.

Oriol, N. & M., David, (2022), "*L'innovation pédagogique à l'université: Dispositifs de mise en œuvre et de valorisation"* in Deville A. *et al, La disputatio au cœur du management: Débats et controverses,* Presses universitaires de Provence

Puaud, M., (2018), "Pédagogies actives: mode d'emploi", *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), 2018, 16, 16-21

Raucent B. & C., Vander Borght, (2006), "*Être enseignant. Magister? Metteur en scène?",* in *Pédagogies en développement,* De Boeck Supérieur

Sauvé, L., Renaud, L., & M., Gauvin, (2007), "Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage", *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 89-107

Sauvé, L., Renaud, L., Kaufman, D., Samson, D., Bluteau-Doré, V., Dumais, C., Bujold, P., Kaszap, M. & C. Isabelle, (2005). *Revue systématique des écrits (1998-2004) sur les fondements conceptuels du jeu, de la simulation et du jeu de simulation,* SAGE /SAVIE.

Souarnec A. *sd.* (2019), *Tomorrow's skills: Management and business management,* Aunege-FNEGE

HABITS OF SOCIAL COMMITMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

TERESA DE DIOS ALIJA
Universidad Francisco de Vitoria

CARMEN DE LA CALLE MALDONADO
Universidad Francisco de Vitoria

DAVID GARCÍA DÍAZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

In 2015, the United Nations (UN) Member States approve the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) as part of the 2030 Agenda, which sets out a plan to combat poverty, promote shared prosperity, protect the planet and improve people's lives (United Nations General Assembly, 2015).

In July 2018, the Government of Spain approved the Action Plan for the implementation of the 2030 Agenda, which involves universities to contribute to the achievement of the SDGs through their transversal incorporation in all their areas of responsibility: training in the principles, values and competencies necessary for the construction of an inclusive and global citizenship; strengthening the link with other social agents by promoting cooperation; articulating a public and open debate around sustainable development and its governance in the national and international context; and generating impact in terms of teaching, research and knowledge transfer aligning them to each of the SDGs (Government of Spain, 2018).

In early July 2020, the European Commission presented the Skills Agenda for sustainable competitiveness, social equity and resilience.

This document highlights, among other issues: the Council's recommendation for education and vocational training in sustainable skills; the development of skills to accompany the green and digital transition; and the launch of the European University Networks Initiative to promote scientific training and innovation to address current and future major societal challenges (European Commission, 2020).

At present, the concepts linked to sustainable development are occupying an important place on the agenda of European Union governments, as well as in the private sector and civil society organizations. The impulse from the institutions already has the economic backing of European funds and programs and also finds a response in the economic and business sector.

At the university level, some research shows that educational centers are increasingly working with generic, specific and cross-cutting competencies related to sustainability, but it seems that no methods are being proposed to assess their impact on the commitment of university students to the achievement of the SDGs (Cubero Marín, 2019).

The current scenario, marked by the COVID-19 pandemic, is driving a remarkable social and cultural change in which the implementation of technologies is playing an essential role, especially in the field of education (García-Aretio, 2020; Gentry et al. 2019). Teachers have had to adapt pedagogical processes to keep millions of students learning remotely (Ayala-García et al., 2020). This has led educational centers to rethink the systems and methodologies used in teaching and the massive incorporation of new teaching strategies to stimulate learning such as b-learning (Rizales-Semprum et al., 2019), learning dy doing (Dewey, 1967; Schank et al., 1999), flipped learning (Santiago et al., 2017) or gamification (Deterding et al., 2011).

Life is a continuous learning process in which we constantly receive (senses), process (intellect), remember (memory) and forget information. However, true learning goes beyond the knowledge of data and is consolidated when it provokes a subjective and integral transformation of the person and this, most of the time, is only achieved through

meaningful experiences; experiences that are associated with intense emotion in which the subject becomes aware of both the implicit assumptions of his ideas and of what sustains his emotional responses (Mezirow, 2000; Vigotsky, 2004). The literature on learning highlights that addressing complex problems requires, on the part of the learner, a shift from automatic learning to conscious learning (Fives & Gill, 2015), supported by interest, engagement, experience and critical reflection.

The learning by doing methodology allows the student to be exposed to simulated and controlled learning situations in which both his or her successes and mistakes in solving real problems are analyzed, promoting the acquisition of knowledge and the development of skills for understanding, application, analysis, synthesis and evaluation that every learning process requires (Bloom, 1976).

Nowadays, the usefulness of Information and Communication Technologies (ICT) in education is no longer questioned. Their effectiveness as a tool for the professional performance of teachers in the use of academic forums, virtual campuses, simulated classrooms, videos and teaching support platforms, etc., has been amply demonstrated. It has also proven its contribution to facilitate personalized learning in students, making it possible to monitor each person or small group to provide individual or team feedback in different situations and in real time. In addition, it increases the participation, involvement and responsibility of each student in the teaching-learning process.

The use of ICT in flipped learning, implemented in the classroom for the first time by Bergmann and Sams (2012), has proven to be effective in improving the work environment in educational centers and the proactive attitude, collaboration, commitment and performance of students. In this context the cell phone is a fundamental tool to facilitate both access to information and to foster real-time communication (Salcines-Talledo et al., 2020; Shehu, 2023). This causes an increasing proliferation of mobile applications (apps) that can be used for educational

purposes in the university environment (Boza & Conde, 2015; Stowell, 2015; Serrano Pastor & Casanova López, 2018).

In the analysis of the main lines of research about the implementation of gamification processes for learning at the university, it has been found that the game addresses some of the great challenges of education (Kapur, R. (2019). On the one hand, engagement, promoting greater participation and alignment of students with the task; and on the other hand, motivation, because through the dynamics, the posing of challenges and gains, students develop a greater achievement orientation. Likewise, it is demonstrated that the integration of this methodology in classrooms has a high impact on knowledge acquisition (Lozada Ávila & Betancur Gómez, 2017). The nature and purpose of gamification is based on involving the student in unique and interactive experiences where the active role of the student prevails. This allows a strong link to be established between the student and the content being worked on, promoting meaningful learning (Prieto Andreu, 2020).

Within the framework of the 2030 Agenda, there have been several researches aimed at studying the role of gamification in the teaching and expansion of sustainable development in higher education. Most of these studies have focused on challenge proposals aimed at responding to conflicts related to the degradation of the planet. The results have shown that the use of gamification methodologies in the university environment has been well received by students who consider beneficial the fact that, from the university context, training activities related to sustainability are organized (Aleixo et al., 2017). However, it has been concluded that it is not enough to incorporate content on the environment in teaching programs, it is also essential to delve into other current issues by integrating theory with practice, leading students to reflect on global changes and to take the initiative in making decisions and acting on them. It is concluded that, in order to carry out this theoretical-practical linkage, it is effective to incorporate active methodologies such as gamification, flipped learning and learning by doing because they help to foster positive attitudes and greater student loyalty to social responsibility linked to sustainable development (Santos-Villalba et al., 2020).

2. OBJETIVOS

In 2020, a program of Complementary Training Activities (AFC) on Innovation, Entrepreneurship and Sustainability (IES Program) is proposed by the Faculty of Law and Business Sciences, aimed at the entire university community of the Francisco de Vitoria University (UFV), with the purpose of identifying and developing innovative and entrepreneurial talent oriented to the common good and sustainable progress.

To achieve these objectives, the design and implementation of a training proposal that integrates the methodologies of learning by doing, flipped learning and gamification was chosen. The aim is for students to identify and develop the most valued transversal competencies in the professional field, related to sustainable development as indicated by the European Commission (2020) and the World Economic Forum (WEF, 2020): critical thinking, creative problem solving, resilience, responsibility, decision making, service leadership, reliability, cognitive flexibility, emotional intelligence, communication, teamwork and negotiation.

The purpose of the program is to make university students aware of the values related to sustainable behavior and to promote the acquisition of habits that have a positive impact on their immediate environment. To this end, the following specific objectives are proposed:

- To bring the SDGs closer to students and the university community in general.
- Involve students in the development of projects that may have an impact on the learning of students in other grades and courses.
- Facilitate experiences and propose challenges that invite action and stimulate personal commitment to the SDGs.
- Share and contrast perspectives, ideas and reflections on the impact of one's own actions on the transformation of the environment.
- Scaling up and transferring good practices on SDG work.

- Contribute to consolidate the positioning of UFV as an innovative and sustainable university oriented to the formation of social responsibility.
- Develop non-financial metrics and measure and certify the impact generated.

3. METODOLOGÍA

The first IES Program, aimed at UFV students, runs from October to December 2020 and consists of four modules (innovation, entrepreneurship, sustainability and projects) that are articulated in four complementary training activities (AFC) that can provide a total of up to 8 ECTs to the students who take them. The training is offered in a b-learning format in an interdisciplinary ecosystem and with active methodologies: learning by doing and flipped learning.

Students from different university degrees (Engineering, Business Administration and Management, Biotechnology, Biomedicine, Law, International Relations) participate in this program. Throughout the year, they carry out several innovation and entrepreneurship projects related to sustainable development, which are finally submitted to the Fowler Social Innovations Challenge 2021 (https://www.fowlergsic.org/), promoted by the Universities of Dan Diego and St. Thomas (USA).

Within the framework of this program, the concept of purpose as a cornerstone of action and of the students' personal and professional project has been studied in depth; research and reflection on trends and ecosystems of innovation and entrepreneurship have been carried out; and finally, a gamification project on ODS (learning by doing) has been developed and implemented in the second semester of the 2020-2021 academic year at the Faculty of Law and Business Sciences and at the Polytechnic School of the Francisco de Vitoria University (UFV), located in Madrid.

After the theoretical and practical training given in the first module (Innovation) of the IES Program, the professors selected a group of students who showed interest and ability to participate in the design and

development of a gamification project. Thus, 25 students from different faculties (Escuela Politécnica Superior, CC. Experimental and Legal and Business Sciences) formed a learning community guided by several professors to reflect and propose actions aimed at promoting the acquisition of sustainable habits that produce a positive impact on the immediate environment in relation to the SDGs of the 2030 Agenda.

For the creation of the actions (challenges) and the design of the activity, the students were asked a series of questions on which to investigate and which would allow them to guide their reflection on the following aspects related to the design and development of the project (flipped learning):

- Which SDGs of the 2030 Agenda could be addressed?
- What challenges should be included in relation to the SDGs outlined above?
- What will participants in the gamification process receive in exchange for completing the challenges?
- What non-financial objectives do you expect to achieve?
- How will the implementation of the project be communicated at UFV?

After this first design phase, we proceeded to the validation of the objectives and purposes of gamification, from the theoretical framework offered in the subject of Education for Social Responsibility (hereinafter ERS) in which the gamification project is integrated and developed. This subject is part of the academic curriculum of the university degrees taught at UFV. It is compulsory and aims to make students consider the exercise of their profession as a concrete and personal way to contribute to the common good and sustainable development.

In the next phase of the project, the operational plan is developed. The teaching community that teaches ERS in the degrees in which gamification will be applied proceeds to the selection, definition and validation of the challenges supported by the Department of Institutional Development, responsible for the area of Sustainability of the UFV. In

addition, the design and development of a mobile application (app) was proposed, developed in its technical part by the partner company DoGood, in which the challenges selected by the professors and devised by the students were integrated. The project was presented to the university's governing bodies and the legal and IT security feasibility was verified. The gamification application created by DoGood was tested and the sustainable projects that the students could support with the points obtained in the game, thanks to the fulfillment of the challenges, were defined in order to be developed during the following academic year. The projects presented were:

- Increased presence of issues related to the 2030 Agenda in the curricula.
- Creating an alumni society to drive sustainable progress and the common good.
- Workshop on employment opportunities in relation to the 2030 Agenda.
- Research on labor competencies related to the 2030 Agenda.

Likewise, the necessary non-financial metrics are established for reporting once the gamification has been executed and the project has concluded.

In the last phase of the project, developed during the first four-month period of 2021, within the framework of the ERS course taught in all the degrees involved (Degree in Business Administration and Management, Degree in Marketing, Degree in Architecture, Degree in Mathematical Engineering, Degree in Industrial Systems Engineering), the program is implemented to test the real usefulness of gamification in stimulating the social commitment of university students (learning by doing). It is based on the following purposes:

- Through participation in the game, students are expected to commit themselves to the fulfillment of daily challenges that allow them to generate habits of social commitment, encouraging them to be more responsible in their daily lives and thus

opening up the possibility that their own action will have an impact on their immediate environment and on vulnerable groups.

- Through the publication of evidence of compliance on the app's social wall, the value of sharing the experience and the creation of community is stimulated, making visible the impact of the sum of individual actions.
- Thanks to the donation of points obtained after completing the challenges that can be donated to various social projects of free choice, we seek to develop initiatives that generate greater impact and participation in the university community.

In this way, university students approach, not only theoretically, but also through reflection and action to the SDGs of the 2030 Agenda, within the framework of a fundamental subject in the UFV undergraduate curricula.

At first, students, in teams, work to approach the theoretical knowledge of each of the SDGs (flipped learning) through information that is readily available on the Internet (specific materials developed by the United Nations for the educational field). Then, after presenting in class the concepts and basic data related to them and their implications in the global framework and in the near context, a joint reflection is made on the possible personal contribution to their development. Subsequently, through gamification, students are put into play by fulfilling various challenges related to five of the major impact areas of the 2030 Agenda. Students participate individually or collectively and report back by posting real-time photos, reflections and comments that they post on their wall. All of this is perfectly integrated into the course of study, which provides the appropriate framework for this learning experience to become meaningful, thanks to the critical reflection inherent to university education that takes place in the classroom.

4. RESULTADOS

The final analysis shows that university students acquire habits of sustainable behavior, share experiences with their peers and engage in the deployment of various social projects in the university environment, which in turn, contribute to the promotion of the sustainable development goals of the 2030 Agenda.

The flipped learning and learning by doing methodologies implemented through the use of a mobile app, allow the student's autonomous work to be oriented to the knowledge of the SDGs and the proposals made by the 2030 Agenda, as well as to the realization of significant actions in relation to the acquisition of responsible and sustainable habits. This makes it possible that the time spent in the classroom serves to deepen the meaning of the actions carried out and the ultimate foundation that leads to persevere in committed and sustainable action despite the difficulties. In this way, the work in the classroom is oriented to develop the critical thinking from which creativity is born, to understand why and what we do things for, looking for new ways to respond to social needs beyond the established framework.

The gamification technology proposed by DoGood shows the success of the project, both in terms of student participation and use of the experience, as well as the generation of a non-financial report on the sustainability of the project. Finally, the impact of the project has been certified as good practice by the European Quality Assurance Spain (EQA).

The main metrics of the impact of the first edition of the gamification program show the following data: 207 students have registered, 185 have registered in the application, 165 have been continuously active during the three weeks of gamification and 145 have obtained a certificate for participation, which was only awarded when more than 75% of the challenges were completed. A total of 3,413 actions have been validated in the app in relation to the fulfillment of the 24 challenges proposed and an impact on 13 SDGs has been achieved.

In the groups of the degree in Business Administration and Management, Architecture and Mathematical Engineering, participation in gamification was part of the final grade of the course, achieving in this case 93.5% of the students were active and 47% of the students increased their final grade by 10%. In the groups in which the activity was voluntary (Degree in Industrial Systems Engineering) 70.9% of the students participated.

The development of the project has not only facilitated in a didactic, illustrative and practical way the training of participants on the purposes and implications of the 2030 Agenda, but has also had a direct impact on the acquisition of behavioral habits in their daily lives. Specifically, direct impacts have been identified in 13 of the 17 SDGs, which have been grouped around the three pillars of the Corporate Social Responsibility approach proposed by the European Commission (2001): social, environmental and economic.

TABLE 1. *Challenges and participants by SDG*

ODS	CHALLENGES	PARTICIPANTS
Social		
SDG 1 End of poverty	Cleaning of closet	134
	Share your passion	134
SDG 2 Zero hunger	Operation kilo	112
ODS 3 Health and wellness	Healthy menu	159
	Share is to grow	159
	Sports as a team	159
	Help to a grandfather	159
SDG 4 Quality education	Identify the hoax	146
	Support for science	146
SDG 5 Gender equality	Reconciliation	145
SDG 16	Music in my life	166

Peace, Justice and Strong Institutions	Peaceful references	166
	From the information power is born	166
	Leaders for the equality of opportunities	166
Environmental		
SDG 6 Clean water and sanitation	Cleaning of closet	134
SDG 11 Sustainable cities and communities	My environment natural and cultural	141
SDG 13 Climate action	The planet of all	124
SDG 14 Underwater life	Bags forever	153
	Operation bottle	153
	The planet is of all	153
Economic		
SDG 8 Decent work and economic growth	Fair trade	135
SDG 10 Reduction of inequalities	Migrants	151
	Put yourself in their shoes	151
SDG 12 Responsible production and consumption	New trends	141
	Cleaning of closet	141
	Recycled products	141
	Support to local commerce	141

The most important impacts that we would like to highlight were the following:

- 1876 kg of used clothes have not been thrown into the containers and have been reused thanks to the 'closet cleaning' challenge.
- 560 kg of food purchased or collected by participants were donated to food banks and charitable organizations.

- 11 entities have been supported in their activity thanks to the challenges made by the students: Fesbal, Red Cross, Caritas, Altius Foundation, Bokatas Association, Families for Families, Bread and Fish, Yoxti, St. Augustine Parish, St. Raymond Nonnatus Parish, St. John of God Parish.
- 53 students have participated as volunteers in 12 different NGOs in Madrid.
- 155 students have shared good practices on the importance of mental health care thanks to the 'sharing is growing' challenge.
- 154 participants and their companions have regularly participated in team sports thanks to the 'team sports' challenge, impacting on the SDG of health and well-being.
- 177 students actively involved in helping a minimum of 117 seniors with everyday tasks such as shopping, picking up medicine or taking out the trash, completing the 'Help a Grandparent' challenge.
- Covid-19 and its vaccination are the main topics in which the participants have identified the existence of hoaxes.
- Flextime, teleworking and extended parental leave are the most popular work-life balance measures among participants.
- The European Union's Green Deal has been studied by 145 students thanks to the challenge "from information comes power".
- 127 students raising awareness and creating awareness in their environment about equal opportunities through political referents and thanks to the challenge "leaders for equal opportunities".
- 18,760,000 liters of water saved through the donation and the promotion of responsible consumption.
- 248 kg of garbage collected that have not ended up in rivers and seas or have stopped polluting natural sites.
- The action "bags forever" sustained over time would result in a direct saving of 20,032 plastic bags per year and 1,101.6 € saved annually in the purchase of plastic bags among all participants.

- The "operation bottle" challenge, sustained over time, would imply 7,879.7 € saved annually among all participants in the purchase of water bottles.
- The actions carried out over time would mean 1,313.3 kg of plastic saved per year in plastic bottles and bags.
- Coffee, chocolate and fruits and vegetables are the main products with which participants have changed their consumption habits, supporting local trade or consuming products from fair trade companies.
- The action carried out and sustained over time would imply €203,385 migrated annually to local commerce thanks to the 'local commerce' challenge. Among them, 78% have been allocated to food and beverages and 16% to leisure and culture.
- The actions carried out, sustained over time, would mean 12,162 kg of CO2 saved annually by changing consumption from a large surface area to a local store.
- The realization of the challenge of reducing inequalities has helped to contrast stereotypes regarding immigration such as: "they come to take our jobs", the call effect or those related to unaccompanied foreign minors (MENAS) and delinquency; to empathize with the situation of migrants and the difficulties they face; and to understand the positive benefits of immigration for the host country, both economically and demographically.
- 147 people have become more aware of the barriers faced by people with disabilities and the difficulties in performing daily tasks thanks to the 'put yourself in their shoes' challenge.
- The qualitative benefits experienced and reported by the participants are: reduction of anxiety and stress, gaining new points of view and help to relativize their problems. - The main emotions experienced by the participants were insecurity, frustration, overwhelm, empathy and gratitude.

Regarding the projects most voted by the students and which will therefore be deployed by the university the following academic year are:

- 51.2% Workshop on employment opportunities, in relation to the 2030 Agenda. To be developed by the Internship and Employment Department.
- 22.4% Increased presence of the SDG approach of the 2030 Agenda in the curricula. It will be developed by the various Vice-Deans of Innovation, Academic Organization and Degree Directorates.
- 14.5% Alumni society to promote sustainable progress and the common good. This alumni society will be promoted in the faculties.
- 12% Research on labor competencies related to the 2030 Agenda. To be deployed by the Sustainability and Circular Economy in the Digital Era Research Group, part of the Faculty of Legal and Business Sciences.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

The project has been designed and implemented with the aim of raising awareness of the values related to sustainable behavior and social responsibility, as well as promoting the acquisition of habits that have a positive impact on the surrounding environment. By involving students in flipped learning, learning by doing and gamification methodologies, it promotes reflection on the importance and meaning of the Sustainable Development Goals. The activity has been developed in an interdisciplinary ecosystem in which university students, professors and professionals collaborate based on different levels of knowledge, experience and commitment to the SDGs, thus managing to work in a true learning community.

The good reception of the program, with 207 participants and more than 3,400 challenges completed, is a guarantee of successful implementation and the achievement of various milestones. Participants have acquired knowledge about the SDGs in a practical way through the implementation of some of the targets related to each of the goals worked on. This has also been an excellent starting and verification point for the reflections made in class on the fundamentals and principles that

govern socially responsible behavior. The usefulness of technology at the service of education and the virtues of its use to connect real problems with the daily lives of students has also become evident. The impact of the project has extended to the entire environment of the participating students, as many of them state that they have completed the challenges in the company of family or friends and have engaged in intense debates on some of the issues related to the development of the 2030 Agenda.6. conclusiones.

In addition to the achievements and measurable impact that the program has had on each of the SDGs and on the 2030 Agenda as a whole, a large number of qualitative benefits have been identified, highlighted both by the teaching team itself and by the students who have participated in this first edition of the program. In general, it has been highlighted that the DoGood app and the way in which the challenges have been conceptualized, facilitates the acquisition of knowledge from a practical point of view by opening a space for reflection in the classroom on the basis of a meaningful experience. Most of them declare to have become aware of the importance of training and being well informed, as well as the impact that small daily habits can have on their social and environmental surroundings. For others, the challenges have been the push they needed to get out of their sustainability comfort zone and acquire habits they knew were positive but for various reasons had not yet tried. Finally, many students say that thanks to the challenges they have been able to bring social responsibility to their homes in a simple, understandable and practical way and involve their environment so that they discover the importance of citizen engagement to achieve the goals set by the 2030 Agenda.

As a consequence of the good results, the non-financial impact of the project has been certified by the EQA agency. The potential for scalability of the program to the rest of the UFV degrees has been verified and, given that the impact of the project has been positive, the experience will be transferred to other degrees and faculties in successive academic years. The scalability and potential impact of the project will be promoted to the entire university community in terms of awareness, education and training on the SDGs. It remains to evaluate in the medium

and long term the impact of this project on the acquisition of sustainable habits and social commitment in the participating students.

This is therefore a work of implementation in the classroom of the flipped learning methodology, learning by doing and gamification, in this case, to train from the university in the 2030 Agenda, in which it has been the students themselves who have raised and proposed specific challenges and applicable to their daily habits to contribute to sustainable development. This has been one of the keys to the success of this project: the proposals for action arise from the interest and concern of the students themselves, they are the ones who write and formulate them, based on their life experience and their desire for personal commitment to sustainability.

8. REFERENCIAS

Aleixo, A.M., Azeiteiro, U.M. & Leal, S. (2017). UN decade of Education for Sustainable Development: Perceptions of Higher Education Institution's Skateholders. In W. Leal Filho, U.M. Azeiteiro, F. Alves & P. Molltan-Hill (Eds.), Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education (pp. 417-429). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47877-7_28

United Nations General Assembly (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. https://tinyurl.com/mryb78f7

Ayala-García, E., Hernández-Suárez, C. & Prada-Núñez, R. (2020). Educational process in Architecture programs under mandatory preventive isolation due to COVID-19. Education and Humanism, 22(39), 1-25. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4205

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom. Reach every student in every class every day. International Society for the Technology in Education.

Bloom, B.S. (1976). Human Characteristics and School Learning. McGraw-Hill.

Boza, A. & Conde, S. (2015). Web 2.0 in higher education: training, attitude, use, impact, difficulties and tools. Digital Education Review, 28, 45-58. https://doi.org/10.1344/der.2015.28.45-58.

European Commission (2001). Green Paper. Promoting a European framework for corporate social responsibility. https://tinyurl.com/jpyvz2cs

European Commission (2020). European Capability Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Equity and Resilience. https://tinyurl.com/yyh3ne2k

Cubero Marín, J.J. (2019). Integration of the SDGs and transversal competencies in the university setting. Forum Calidad, 29 (298), 44-53.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke L.E. and Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, 12, 12-15.

Dewey, J. (1967). Experiencia y Educación. Losada.

Fives, H. &. Gill, M.G. (2015). International Handbook of Research on Teachers'Beliefs. Routledge.

García-Aretio, L. (2020). COVID-19 and digital distance education: preconfinement, confinement and postconfinement. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 09-32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

Gentry, S. V., Gauthier, A., L'Estrade Ehrstrom, B., Wortley, D., Lilienthal, A., Tudor Car, L., Dauwels-Okutsu, S., Nikolaou, C. K., Zary, N., Campbell, J., & Car, J. (2019). Serious Gaming and Gamification Education in Health Professions: Systematic Review. Journal of medical Internet research, 21(3), e12994. https://doi.org/10.2196/12994

Government of Spain (2018). Action Plan for the Implementation of the 2030 Agenda. Towards a Spanish Strategy for Sustainable Development. https://tinyurl.com/yuhcx9hs

Kapur, R. (2019). Understanding the Meaning and Significance of Formal Education. Delhi: University of Delhi.

Lozada Ávila, C. & Betancur Gómez, S. (2017). Gamification in higher education: a systematic review. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16(31), 97-124. https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5

Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress (pp. 3-33). Jossey-Bass.

Prieto Andreu, J. M. (2020). A systematic review on gamification, motivation and learning in university students. Revista Interuniversitaria, 32(1), 73-99. https://doi.org/10.14201/teri.20625. https://doi.org/10.14201/teri.20625

Rizales-Semprum, M. J., Gómez-Valderrama, C. L. & Hernández-Suarez, C. A. (2019). Use of technological tools for teaching science in diversified middle school education according to the distance study modality. Eco Matemático, 10(2), 35-46. https://doi.org/10.22463/17948231.2591. https://doi.org/10.22463/17948231.2591

Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N. & Elena Briones, E. (2020). The Smartphone as a Pedagogic Tool. Student Profiles as related to its Use and Knowledge. Journal of New Approaches in Educational Research, 9, 1 https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.454

Santiago, R., Díez, A. and Andía, L.A. (2017). Flipped Classroom: 33 experiences that turn learning upside down. Editorial UOC. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.987

Santos-Villalba, M. J., Leiva Olivencia, J. J., Navas-Parejo, M. R. & Benítez-Márquez, M. D. (2020). Higher Education Students' Assessments towards Gamification and Sustainability: A Case Study. Sustainability, 12(20), 8513. https://doi.org/10.3390/su12208513. https://doi.org/10.3390/su12208513.

Schank, R.C., Berman, T.R. & Macperson, K.A. (1999). Learning by doing. In C.M. Reigeluth (Ed.) Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. II) (pp. 161-181). Lawrence Erlbaum Associates.

Shehu, S. A. (2023). Contemporary Approaches and Challenges in Education: An Implication in the Use of Mobile Technologies in the New normal. Shodh Sari-An International Multidisciplinary Journal, 02(02) https://doi.org/10.59231/SARI7582.

Serrano Pastor, R.M. & Casanova López, O. (2018) Technological and educational resources aimed at the Flipped Learning pedagogical approach. Revista de docencia universitaria, 16 (1), 155-173. https://doi.org/10.4995/redu.2018.8921

Stowell, J. R. (2015). Use of clickers vs. mobile devices for classroom polling. Computers & Education, 82, 329-334. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.008.

University of San Diego (2019). The global fowler social innovation challenge. https://tinyurl.com/2p8utny4

Vigotsky, L. (2004). Theory of emotions. Akal.

World Economic Forum. WEF (2020). The Universal Purpose of a Company in the Fourth Industrial Revolution - The Davos Manifesto 2020. https://tinyurl.com/bdzyp6h6

EL DESARROLLO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE GENIALLY

RAFAEL LINARES-BURGOS
Department of Rural Engineering
Civil Constructions and Engineering Projects, University of Córdoba

ADELA P. GALVÍN
Department of Rural Engineering
Civil Constructions and Engineering Projects, University of Córdoba

CRISTINA MARTÍNEZ-RUEDAS
Department of Electronic and Computer Engineering
Campus de Rabanales, University of Cordoba

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, docentes y estudiantes disponen de herramientas, aplicaciones y plataformas digitales que pueden utilizar para labores de gestión, colaboración, creación de contenidos, recursos y materiales didácticos. Para algunas titulaciones o áreas, el uso de nuevas herramientas es de suma importancia para el diseño, implementación y mejora de actividades y herramientas de aprendizaje muy positivas, tanto para el alumnado como para el profesorado (Gallello et al. 2020, 2022; Machause et al. 2021, e.p.).

El diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, tiene como objetivo principal mejorar la formación y la motivación del alumnado para una gran variedad de asignaturas y permite mejorar las habilidades de los docentes (Real et al. 2023). Entre tanta variedad de tecnologías disponibles, a veces es complicado diferenciar y comprender los usos concretos, beneficios o metas didácticas que cada una de estas herramientas contribuye a alcanzar. La tarea se complica cuando

encontramos que cada herramienta propone diferentes formas de uso y nos da la posibilidad de crear múltiples recursos.

Este es el caso de Genially, con cientos de plantillas prediseñadas, muchas de ellas orientadas al sector educativo, se ha convertido para docentes y estudiantes en una plataforma digital de referencia para la creación de contenidos didácticos interactivos.

Por una parte, se trata de una potente herramienta digital, cuyos pilares y base de su potencial tecnológico son la animación y la integración de contenidos. Cuando se pasa a un plano educativo, dichas características ofrecen un valor añadido importante, sobre todo de cara a captar la atención del alumnado.

Pero si queremos ofrecer auténticas experiencias de aprendizaje, eficaces y significativas, no bastará con apoyarnos únicamente en el despliegue visual que Genially nos ofrece. Además, deberemos ser conscientes de identificar qué recursos y contenidos necesita nuestro alumnado para cada tema, momento u objetivo concreto. Por ello, dar a conocer todos los tipos de recursos didácticos que se pueden crear con Genially, así como las características de cada uno, su propósito en el aula, los beneficios de usar cada uno en el aula y ofrecer propuestas de utilización en clase, son de gran utilidad para el docente.

En el entorno actual de aprendizaje es de suma importancia desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras que tengan eco en la generación actual de estudiantes, y se reflexiona sobre el uso de herramientas tecnológicas para maximizar el compromiso de los estudiantes (Pastás Hernández, X. et al. 2024).

2. METODOLOGÍA

Con el siguiente trabajo se trata de identificar el material de referencia, conocer las herramientas en función de las necesidades, pero para ello debemos conocer qué nos puede ofrecer Genially, y acceder al recurso que se necesite información en cada momento. Se ha dividido la información en cuatro grandes categorías, que se centran en los principales aspectos de la herramienta.

- Recursos para impartir la clase.
- Recursos para gamificar el aula.
- Recursos para practicar lo aprendido.
- Recursos para planificar y gestionar.

Dichos apartados recogen recursos que pueden crearse en Genially (infografías, secuencias didácticas, juegos interactivos…). A su vez, y para cada tipo de recurso, se ha empleado una estructura común a todos, dividiendo esta información en los siguientes apartados:

- ¿Qué son?
- ¿Para qué podemos usarlos en el aula?
- ¿Qué competencia fomenta en el alumnado?
- ¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

Explicamos en detalle en qué consiste cada uno de estos apartados a continuación:

¿Qué son?

Se explicarán las características principales y la estructura de los recursos que se pueden crear en Genially a partir de una plantilla prediseñada.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Se expondrá el para qué y por qué se puede utilizar el recurso elegido de Genially en la práctica docente. Esta justificación se basa atendiendo a las metodologías activas que se pueden desarrollar además de las competencias digitales.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

Los recursos de Genially permiten trabajar las competencias clave en el alumnado.

El modelo de competencias en educación queda recogido por la recomendación de la Comisión Europea (2006, 2018) relativa a las

competencias clave para el aprendizaje permanente. Estas competencias quedan recogidas en las siguientes:

- Comunicación en la lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
- Conciencia y expresión culturales

Los recursos de Genially se consideran herramientas de aprendizaje, donde destaca la Competencia Digital y Competencia de aprender a aprender, como plataforma que ofrece herramientas digitales y transversales para su uso en el aula, y que desarrolla 19 de las 23 competencias recogidas en el digcompedu.

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

La metodología se define como la manera en la que el docente da sus clases, el conjunto de métodos, técnicas, estrategias, y principios de enseñanza utilizados para hacer que el alumnado aprenda.

De modo más estricto se pueden distinguir tres elementos nucleares en la metodología (Mena, 2020; Mena y Calle, 2020):

- Modelos (cómo se entiende la enseñanza)
- Modalidades (lugar dónde se realiza la enseñanza y distribución de los alumnos).
- Métodos (forma de impartir el contenido).

El apellido 'activas' hace alusión al tipo de enseñanza en la que el profesorado permite al alumnado ser protagonista de sus aprendizajes.

Esto quiere decir que, mientras en las metodologías tradicionales, el docente es la fuente de información, explica los contenidos y cada estudiante asimila la información de modo más 'pasivo', con el uso de metodologías activas se permite que el alumnado sea creador de su

propio aprendizaje, busque activamente la información, trabaje en grupo, edite videos, etc.

TABLA 1. *Métodos de enseñanza 'activos'*

Aplicación	Orientación	Métodos de enseñanza 'activos'
Individual Grupal	Centrado en el aprendizaje personalizado	MA1. Aprendizaje basado en pensamiento (Thinking based learning)
		MA2.Pensamiento visual (Visual thinking)
		MA3.Pensamiento divergente o creativo (Creative thinking
	Centrado en el aprendizaje flexible	MA4.Aula invertida
		MA5.Realidad mixta (virtual y aumentada) *
	Centrado en el juego	MA6.Gamificación (ej. Plickers, Kahoot, juegos de scape, etc.).
		MA7.Aprendizaje basado en videojuegos (juegos serios: ej. Scratch o juegos comerciales)
		MA8.Robótica educativa
	Centrado en proyectos	MA9.Aprendizaje basado en Problemas (ABP) o simulación.
		MA10.Aprendizaje orientado a Proyectos (AoP)
		MA11.Pensamiento de Diseño (Design Thinking)
	Centrado en el trabajo en grupo	MA12.Aprendizaje recíproco (enseñanza entre iguales)
		MA13.Aprendizaje Cooperativo (E.P) o Aprendizaje Colaborativo (E.S)
		MA14.Aprendizaje servicio

Tabla 1. Métodos de enseñanza considerados como 'metodología activa'. Elaboración propia (Mena, 2022).

*Nota: La realidad mixta puede llegar a considerarse más bien un instrumento o material educativo que un método de enseñanza en sí.

Metodologías activas:

- MA1. Aprendizaje basado en el pensamiento (Thinking based learning).
- MA2. Pensamiento visual (Visual thinking).
- MA3. Pensamiento divergente o creativo (Creative thinking).
- MA4. Aula invertida (flipped classroom).
- MA5. Realidad mixta (virtual y aumentada).
- MA6. Gamificación.
- MA7. Aprendizaje basado en (video) juego.

- MA8.Robótica educativa.
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP).
- MA10. Aprendizaje orientado a Proyectos (AoP).
- MA11. Pensamiento de diseño (Design Thinking).
- MA12. Aprendizaje recíproco (enseñanza entre iguales).
- MA13. Aprendizaje Cooperativo.
- MA14. Aprendizaje servicio.

Por otro lado, se han analizado e identificado las siguientes competencias digitales:

Comp. 3.1. Información y alfabetización: Presentaciones, video-presentaciones, secuencias didácticas, Módulos didácticos, organización de la información, timelines, organización de gráficos, galerías, tarjetas didácticas interactivas, infografías, imágenes interactivas, fichas de ampliación y refuerzo, quizzes

Comp. 3.2. Comunicación y colaboración

Comp.3.3. Creación de contenidos: Presentaciones, video-presentaciones, otros recursos (cómics, cuentos, periódicos, reseñas), organización de información, timelines, organización de gráficos, infografías, imágenes interactivas.

Comp.3.4. Seguridad

Comp.3.5. Resolución de problemas: Otros recursos (cómics, cuentos, periódicos, reseñas), organización de gráficos, galerías, infografías, imágenes interactivas.

De forma analítica, se ha desglosado los recursos disponibles que ofrece Genially para docentes:

2.1 RECURSOS PARA IMPARTIR LA CLASE

Esta sección ofrece al profesorado recursos para impartir contenidos en clase, aspectos instruccionales de docencia, donde Genially apoya a la enseñanza de conocimientos considerados básicos en la programación.

Estos recursos se organizan en cuatro tipos:

- Recursos informativos
- Recursos organizativos
- Recursos audiovisuales
- Recursos interactivos

2.1.1 Recursos informativos

Presentaciones

¿Qué son?

Las presentaciones interactivas son un conjunto de diapositivas que, siguiendo un orden y estructura establecidos, exponen un tema o información, su el impacto visual permite que la información se retenga en el cerebro para aprender (neurociencia).

Una presentación interactiva incluye elementos que cada persona puede explorar. Por tanto, le permite tener protagonismo a través de la participación, por medio del texto, imágenes y vídeos, así como otros elementos multimedia o interactivos que soportan dicha información y ayudan a conceptualizar.

¿Para qué podemos usarlas en el aula?

Para presentar un concepto o un tema y aportar una visión general, o ampliar información y profundizar en algún aspecto, de forma visual e interactiva.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales
- C3.3.1. Desarrollo de contenidos digitales
- C3.3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA4. Aula invertida (flipped classroom).
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP).
- MA5. Realidad mixta (virtual y aumentada).

Video-presentaciones

¿Qué son?

Una video-presentación es una secuencia de páginas que se reproducen en forma de video y cuyo hilo conductor es una narrativa o storytelling.

¿Para qué podemos usarlas en el aula?

Para transmitir nuevas ideas y conceptos, presentar proyectos o contar historias al alumnado de forma programada. Añadir música o narraciones, enriquece la experiencia del storytelling, la creación de narrativas para gamificaciones.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.2. Evaluar información y contenidos digitales
- C3.3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales
- S1. Gestión eficaz de la información.
- S6. Planificación, organización y gestión del tiempo.

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA4. Aula invertida.
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP).

2.1.1.3. Secuencias didácticas (Secuencias de contenido)

¿Qué son?

Una secuencia didáctica es un conjunto ordenado de contenidos y actividades que responden a unos objetivos didácticos previamente establecidos. Incluye los datos necesarios para planificar con éxito las sesiones de aprendizaje respecto a un tema.

¿Para qué podemos usarlas en el aula?

Podemos usar una secuencia didáctica como herramienta 'todo en uno' que ordene cada contenido, recurso y actividades curriculares en un mismo lugar, por medio de un hilo conductor y una metodología que ayude al alumnado en su aprendizaje.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.3. Gestionar información y contenidos digitales
- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

Debido a sus infinitas posibilidades de personalización, las secuencias didácticas interactivas encajan muy bien en diferentes metodologías activas, como:

- MA4. Aula invertida,
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP).

Módulos didácticos

¿Qué son?

Los módulos didácticos son un recurso que permiten ordenar secuencialmente los materiales y recursos que se imparten en una asignatura en un período de tiempo. Normalmente, y a partir de un índice de navegación se estructuran en:

- Presentación del módulo
- Situación práctica/caso práctico
- Sesiones de aprendizaje
- Resolución del caso práctico
- Ideas principales, resumen o sumario
- Autoevaluación
- Recursos para profundizar

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Los módulos didácticos permiten al alumnado moverse libremente y de forma autónoma por los contenidos e información que considere en cada momento.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.3. Gestionar información y contenidos digitales
- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

Los módulos didácticos interactivos encajan muy bien en diferentes metodologías activas, como:

- MA4. Aula invertida:
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP).

Otros recursos didácticos (cómics, cuentos, periódicos, reseñas…)

¿Qué son?

Los cómics, cuentos, periódicos y reseñas son recursos con gran componente textual, y están apoyados en elementos gráficos y visuales para facilitar su comprensión.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Para introducir contenidos, ideas y conceptos de una forma más sencilla. Así, los vinculamos a imágenes y otros recursos visuales que faciliten su comprensión y motivación del alumnado.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

Los recursos expuestos suelen utilizarse para potenciar la comprensión lectora de textos narrativos y expositivos. En lo que respecta la competencia digital y la de aprender a aprender, se potenciaría:

- C3.3.1. Desarrollo de contenidos digitales
- C3.5.3. Uso creativo de tecnologías digitales
- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación
- S14. Valores sociales
- S15. Actitudes de cooperación y solidaridad; relaciones interpersonales
- S19. Actitudes y valores cívicos y morales

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA1. Aprendizaje basado en el pensamiento (Thinking based learning).
- MA3. Pensamiento divergente o creativo (Creative thinking
- MA12. Aprendizaje recíproco (enseñanza entre iguales).

2.1.2. Recursos organizativos

Organizadores de información (listas, pasos, procesos…)

¿Qué son?

Los organizadores de información, tales como listas de pasos y procesos, son representaciones de información que se sucede de forma secuencial o siguiendo un orden determinado.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Para organizar la información de manera visual y estructurar el contenido para retenerlo mejor, hacerlo memorable y comprensible. Así, ayudar al alumnado a entender cómo funciona un proceso más complejo o con varios pasos

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales
- C3.3.1. Desarrollo de contenidos digitales
- S1. Gestión eficaz de la información
- S2. Habilidades de comunicación
- S4. Pensamiento crítico y creativo

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

Los organizadores de información pueden emplearse en metodologías activas como:

- MA2. Pensamiento visual (Visual thinking)
- MA4. Aula invertida.
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP), casos o simulación.
- MA10. Aprendizaje orientado a Proyectos (AoP)
- MA11. Pensamiento de diseño (Design Thinking).

Timelines (líneas de tiempo)

¿Qué son?

Timelines son recursos que se utilizan para mostrar visualmente en orden cronológico una serie de acontecimientos durante un periodo de tiempo determinado, o también las etapas que componen un proceso.

¿Para qué podemos usarlas en el aula?

Podemos usar los timelines para ubicar de manera más visual y sencilla un hecho, así como su duración y la secuencia o conexión con otros hechos diferentes.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales
- C3.3.1. Desarrollo de contenidos digitales
- S1. Gestión eficaz de la información
- S6. Planificación, organización y gestión del tiempo

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

Al ser un excelente organizador gráfico del pensamiento, podemos emplear timelines para prácticamente cualquier metodología, siendo su uso interesante en los siguientes casos:

- MA2. Pensamiento visual (Visual thinking)
- MA4. Aula invertida (flipped classroom)
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP)

Organizadores gráficos (mapas conceptuales, mentales y sinópticos)

¿Qué son?

Los organizadores gráficos son herramientas visuales que permiten representar información de modo gráfico y esquemático. Esto facilita una recepción más rápida por parte del alumnado.

Existen varios tipos de organizadores gráficos que podemos crear con Genially, y cada uno activa distintos procesos de aprendizaje.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Se facilita al alumnado la memorización (esencialmente con los mapas mentales) y comprensión de información y elementos conectados entre sí (mapas conceptuales) y ayudamos en la construcción de relaciones entre diferentes conceptos.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales
- C3.3.1. Desarrollo de contenidos digitales
- C3.5.3. Uso creativo de tecnologías digitales
- S4. Pensamiento crítico y creativo

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

Podemos usar organizadores gráficos en diversas metodologías o tendencias como:

- MA2. Pensamiento visual (Visual thinking)
- MA4. Aula invertida,
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP),
- MA13. Aprendizaje Cooperativo.

2.1.3. Recursos audiovisuales

Galerías de imágenes, de vídeos y de audios

¿Qué son?

Las galerías de imágenes, vídeos y audios son un conjunto o recopilatorio de cada tipo de estos recursos.

¿Para qué podemos usarlas en el aula?

Para enseñar de manera secuencial y ordenada los contenidos o temas con gran componente visual (cuadros, extractos de películas, etc.) o sonoro (podcasts, sonidos, música, etc).

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales
- C3.1.2. Evaluar información y contenidos digitales

- C3.1.3. Gestionar información y contenidos digitales
- C3.5.3. Uso creativo de tecnologías digitales
- S1. Gestión eficaz de la información
- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S5. Conocimiento de sí mismo, de la tarea y de las estrategias para abordarla
- S6. Planificación, organización y gestión del tiempo
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

Al tratarse de recursos básicos como imágenes, vídeos y audio, prácticamente cualquier metodología hace uso de los mismos. A continuación, marcamos aquéllas que podrían encajar mejor según las funcionalidades que ofrece Genially:

- MA1. Aprendizaje basado en pensamiento (Thinking based learning).
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas, casos o simulación.
- MA10. Aprendizaje orientado a Proyectos (AoP).
- MA14. Aprendizaje servicio.

2.1.4. Recursos interactivos

Tarjetas didácticas interactivas

¿Qué son?

Las tarjetas didácticas interactivas o flashcards son creaciones muy visuales que permiten abordar el contenido didáctico de diferentes maneras y están diseñadas para que el alumnado interactúe con ellas, de forma directa y sencilla.

¿Para qué podemos usarlas en el aula?

Para ayudar al alumnado a que evoque conceptos e ideas e impulsar el aprendizaje de material nuevo a través de pequeñas dinámicas y actividades que involucren el uso de tarjetas didácticas. Son muy útiles para cualquier materia, especialmente en el aprendizaje de idiomas

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales
- C3.1.2. Evaluar información y contenidos digitales
- S2. Habilidades de comunicación
- S4. Pensamiento crítico y creativo

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA1. Aprendizaje basado en pensamiento (Thinking based learning). Aprendizaje por investigación,
- MA2. Pensamiento visual (Visual thinking),
- MA13. Aprendizaje Cooperativo/ Colaborativo.

Infografías

¿Qué son?

Una infografía es un formato de contenido en el que se representan los conceptos priorizando las imágenes y los iconos sobre el texto.

¿Para qué podemos usarlas en el aula?

Para representar cualquier idea o concepto de forma visual y simplificada y reflejar los contenidos de forma más interesante y amigable para el alumnado. Facilita asimilar contenidos, que se comprendan mejor y de una manera más amena.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales
- C3.1.2. Evaluar información y contenidos digitales
- C3.1.3. Gestionar información y contenidos digitales
- C3.3.1. Desarrollo de contenidos digitales
- C3.3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales
- C3.5.3. Uso creativo de tecnologías digitales
- S1. Gestión eficaz de la información
- S2. Habilidades de comunicación
- S3. Manejo de TICS
- S4. Pensamiento crítico y creativo

- S6. Planificación, organización y gestión del tiempo
- S16. Trabajo en equipo
- S18. Responsabilidad en el aprendizaje

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA1. Aprendizaje basado en pensamiento (Thinking based learning).
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP), casos o simulación.
- MA10. Aprendizaje orientado a Proyectos (AoP).

Imágenes interactivas

¿Qué son?

Una imagen interactiva es un recurso sobre el que se disponen diferentes elementos de interactividad con información y recursos adicionales.

¿Para qué podemos usarlas en el aula?

Para trabajar de manera visual sobre un tema que requiera mayor profundidad o aprender sobre información adicional que rodea a la imagen a modo de 'insight'.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.1. Navegar, buscar y filtrar información y contenidos digitales
- C3.1.2. Evaluar información y contenidos digitales
- C3.1.3. Gestionar información y contenidos digitales
- C3.3.1. Desarrollo de contenidos digitales
- C3.3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales
- C3.5.3. Uso creativo de tecnologías digitales
- S1. Gestión eficaz de la información
- S3. Manejo de TICS
- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S6.Planificación, organización y gestión del tiempo
- S16. Trabajo en equipo

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA1. Aprendizaje basado en pensamiento (Thinking based learning). Aprendizaje basado en la indagación.
- MA4. Aula invertida.
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP), casos o simulación. Aprendizaje basado en problemas.
- MA13. Aprendizaje Cooperativo/ Colaborativo.

2.2. RECURSOS PARA GAMIFICAR EL AULA

En este apartado se describen recursos para introducir en el aula el aprendizaje basado en el juego. Este aspecto es muy importante para mantener el interés y la implicación del alumnado en clase.

Dentro de este tipo de aprendizaje nos encontramos con dos tipos:

2.2.1. La gamificación

Mediante el uso de elementos del juego en actividades de instrucción como son puntuaciones, rankings, badgets, etc. Genially ofrece tres recursos de gamificación:

- Juegos interactivos de preguntas y respuestas
- Breakouts educativos
- Escape rooms

Juegos interactivos (preguntas y respuestas)

¿Qué son?

Los juegos interactivos son juegos en forma de concurso, algunos de ellos con estética y dinámica muy similares a juegos y concursos populares de televisión.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Podemos usar los juegos interactivos para repasar los contenidos de una forma divertida, bien entre sesiones de aprendizaje o al final de la secuencia didáctica.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- S9. Motivación y actitud positiva ante el aprendizaje y la mejora
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación
- S12. Bienestar físico y emocional
- S13. Autorregulación emocional y control de la ansiedad
- S14. Valores sociales (respeto por las opiniones, ideas y espacio de los demás)
- S15. Actitudes de cooperación y solidaridad; relaciones interpersonales
- S19. Actitudes y valores cívicos y morales (comprensión de las normas y su importancia)
- S20. Respeto a los códigos éticos
- S16. Trabajo en equipo

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA6. Gamificación.
- MA13. Aprendizaje Cooperativo

Breakouts educativos

¿Qué son?

Un breakout educativo interactivo es una actividad de gamificación en la que el alumnado tiene que superar una serie de retos o misiones para abrir candados o una caja cerrada, de forma simulada.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Podemos usar breakouts educativos para potenciar el aprendizaje de cualquier tema a través de una historia que conecte con el alumnado.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- S4. Pensamiento crítico y creativo.
- S6. Planificación, organización y gestión del tiempo
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación
- S8. Resolución de problemas
- S9. Motivación y actitud positiva ante el aprendizaje y la mejora
- S11. Autoconcepto o autoestima

- S13. Autorregulación emocional y control de la ansiedad
- S16. Trabajo en equipo

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA6. Gamificación.
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP), casos o simulación.
- MA13. Aprendizaje Cooperativo/Colaborativo.

2.2.1. Escape rooms

¿Qué son?

Un escape room interactivo es una actividad de gamificación donde el alumnado tiene que superar una serie de retos o misiones hasta conseguir escapar de un escenario o lugar, de forma simulada.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Podemos usar escape room educativos para potenciar el aprendizaje de cualquier tema de manera inmersiva y a lo largo de diferentes escenarios, siguiendo un hilo conductor que dé contexto a la actividad.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S6. Planificación, organización y gestión del tiempo
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación
- S8. Resolución de problemas
- S9. Motivación y actitud positiva ante el aprendizaje y la mejora
- S11. Autoconcepto o autoestima
- S13. Autorregulación emocional y control de la ansiedad
- S16. Trabajo en equipo

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA6. Gamificación.
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP), casos o simulación.
- MA13. Aprendizaje Cooperativo/Colaborativo.

2.2.2. Los juegos educativos o comerciales

Utilizados con funciones didácticas. Genially ofrece una sección de tableros y juegos de mesa.

¿Qué son?

Los tableros y juegos de mesa interactivos son simulaciones digitales de un juego de mesa en formato físico. Al igual que estos, se plantean como dinámica para jugar en equipo.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Podemos usar los juegos de tableros y de mesa interactivos para introducir o repasar conocimientos de cualquier tema o asignatura, además desarrollan la capacidad de gestión de las emociones del alumnado

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S5. Conocimiento de sí mismo, de la tarea y de las estrategias para abordarla
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación
- S8. Resolución de problemas
- S11. Autoconcepto o autoestima
- S12. Bienestar físico y emocional
- S16. Trabajo en equipo
- S19. Actitudes y valores cívicos y morales
- S20. Respeto a los códigos éticos

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA7. Aprendizaje basado en videojuegos
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP), casos o simulación.
- MA13. Aprendizaje Cooperativo/Colaborativo.

2.3. RECURSOS PARA PRACTICAR LO APRENDIDO

Esta sección ofrece al profesorado recursos para que el alumnado pueda practicar o afianzar aquellos conocimientos aprendidos en clase. Esto es importante porque permite al alumnado interactuar con el material elaborado bien por su docente o con material de elaboración propia.

2.3.1. Fichas de ampliación y refuerzo

¿Qué son?

Las fichas de ampliación, refuerzo o repaso son recursos que incluyen contenido y piezas de información concretas, sirviendo para fortalecer dichos contenidos o de profundizar en ellos. Suelen estar asociadas a unidades didácticas, como apoyo e instrumento para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Para ayudar en los procesos metacognitivos del alumnado, al organizar el contenido en fichas independientes con la información más relevante, contribuyendo a la memorización y asimilación de cada idea o concepto, antes de crear conexiones complejas con otros conocimientos.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.2. Evaluar información y contenidos digitales
- S1. Gestión eficaz de la información
- S2. Habilidades de comunicación
- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S5. Conocimiento de sí mismo, de la tarea y de las estrategias para abordarla
- S6. Planificación, organización y gestión del tiempo
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación
- S8. Resolución de problemas
- S9. Motivación y actitud positiva ante el aprendizaje y la mejora
- S16. Trabajo en equipo
- S18. Responsabilidad en el aprendizaje

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA1. Aprendizaje basado en pensamiento (Thinking based learning).
- MA2. Pensamiento visual (Visual thinking).
- MA13. Aprendizaje Cooperativo

2.3.2. Quizzes de respuesta cerrada u opción múltiple

¿Qué son?

Los quizzes de respuesta cerrada son actividades interactivas en las que se plantean preguntas, debiendo seleccionar de entre un rango de opciones, la opción correcta.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Para que el alumnado recuerde, comprenda, aplique y evalúe su conocimiento.

¿Qué competencias fomenta en el alumnado?

- C3.1.2. Evaluar información y contenidos digitales
- S4. Pensamiento crítico y creativo
- S7. Autoevaluación, control y autorregulación
- S16. Trabajo en equipo
- S18. Responsabilidad en el aprendizaje

¿Con qué metodologías activas o nuevas tendencias encaja?

- MA4. Aula invertida (flipped classroom).
- MA9. Aprendizaje basado en Problemas (ABP), casos o simulación.
- MA13. Aprendizaje Cooperativo.

2.3.3. Entregables

La evaluación es esencial para monitorear el progreso del aprendizaje del alumnado y garantizar el logro de objetivos docentes. Genially ofrece recursos para que los estudiantes creen productos digitales, promoviendo la cultura maker y facilitando la evaluación de competencias más allá de los conocimientos teóricos.

¿Qué es la cultura maker?

Hacerse preguntas, investigar, analizar cada factor y crear un producto o una solución que resuelva una necesidad real. Esto es la cultura o movimiento maker.

Con las pautas y herramientas adecuadas, podemos fomentarla en nuestras clases y lograr que nuestras sesiones de aprendizaje sean productivas al 100%.

¿Por qué debemos promover la cultura maker en clase?

La cultura maker promueve un aprendizaje activo donde los estudiantes crean sus propias soluciones, fomenta la autoestima y participación. Desarrolla habilidades clave para el futuro y optimiza el tiempo en clase al integrar múltiples áreas de conocimiento en proyectos.

Cada estudiante es protagonista, aumenta la autoestima e implicación de la clase, desarrolla habilidades para el presente y futuro del alumnado, optimiza el aprendizaje significativo y optimiza el tiempo en clase.

Al trabajar por proyectos, se integran varias áreas de conocimiento en una sola sesión. El aprendizaje de cada una no será aislado, sino que aplicarán la información más relevante sin importar la materia. Y aprender usando y analizando la información más significativa en cada momento, ayuda a dotarla de contexto y a retenerla mejor.

¿Cómo evaluamos los entregables realizados por el alumnado?

Para evaluar las entregables digitales realizados con Genially, se tiene en cuenta dos aspectos: el tipo de actividad que estamos realizando y el instrumento de evaluación a utilizar.

Tipo de actividad

Los recursos entregables de Genially pueden englobar distintos procesos:

- Aplicación (ej. aplicar un porcentaje de descuento en un producto)
- Comprensión (ej. resolver problema de matemáticas)
- Comunicación, investigación (ej. Observar lo que ocurre cuando el agua llega a 100º C y tratar de explicarlo)
- Organización (ej. ordenar series de elementos)

Cada uno puede evaluarse de un modo distinto. Aunque, lo más interesante en la evaluación es identificar la función que cumplen. Así, cada entregable puede ser utilizado como una actividad de:

- Iniciación (motivación del alumno)
- Desarrollo
- Consolidación
- Refuerzo
- Ampliación

Instrumento de evaluación a utilizar

Existen tres procedimientos para evaluar lo que hace el alumnado:

- Observación
- Preguntas
- Análisis de producciones del alumnado (ej. cuadernos, vídeos, etc.)

Dentro de estos procedimientos el profesorado puede hacer uso de distintos instrumentos, se propone la rúbrica y las escalas de valoración (fundamentalmente instrumentos de observación) debido a que tienen un buen grado de ajuste para evaluar actividades y tareas dentro del modelo de aprendizaje basado en competencias, orientado a la aplicación práctica de los contenidos.

La rúbrica se compone de tres elementos distintivos:

- Indicadores de lo que queremos evaluar (pueden coincidir con criterios de evaluación)
- Escala o gradiente de valoración (1=Mejorable, 2=Regular, 3=Bien, 4=Excelente)
- Descriptores o explicación de lo que significa cada número del gradiente para cada criterio. Es decir, lo que se escribe en cada celda de la tabla de una rúbrica.

La escala de valoración sólo cuenta con los elementos 1 y 2. Y en lugar de descriptores utilizan un código gráfico para valorar cada indicador (emoticonos; iconos de correcto, como una señal en forma de v, o incorrecto, una “x”; o bien, un código de colores similar al de los semáforos, rojo, amarillo y verde).

Plantillas

Genially es una plataforma para la creación fácil de herramientas de evaluación con diseños atractivos (gracias a la funcionalidad de elementos arrastrables), tanto para el profesorado como para el alumnado.

TABLA 2. *Rúbricas*

	Excelente (4)	**Bien (3)**	**Regular (2)**	**Mejorable (1)**	**Observaciones**
IE1*	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]
IE 2	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]
IE3	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]
IE4	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]	[Explicación del Descriptor/ Criterio de corrección]

* Indicadores de evaluación / Criterios de evaluación / Estándares / Indicadores de logro

TABLA 3. *Escalas de valoración*

	Excelente (4)	Bien (3)	Regular (2)	Mejorable (1)	Observaciones
CE1*	[ICONO O MARCA VISUAL]	[ICONO O MARCA VISUAL]	[ICONO O MARCA VISUAL]	[ICONO O MARCA VISUAL]	
CE2					
CE3					
CE4	CON LOS CÓDIGOS DE SEMÁFORO ESTA COLUMNA DESAPARECERÍA (o se añadiría otro color)				
	CON LOS CÓDIGOS DE SEMÁFORO ESTA COLUMNA DESAPARECERÍA				

A continuación, se muestran dos ejemplos, uno con cada instrumento.

TABLA 4. *Rúbrica sobre el entregable de presentación*

	Excelente (4)	Bien (3)	Regular (2)	Mejorable (1)	Observaciones
Portada/título	El título responde a la temática central de la presentación e incluye todas las palabras clave	El título es genérico (no identifica todas las palabras clave), pero muestra el tema central de la presentación	El título incluye alguna palabra clave, pero no responde a la temática central	El título es genérico (sin identificar ninguna de las palabras clave) y no responde a la temática central de la presentación	
Índice	Es preciso (guía sobre el contenido de la presentación) y está numerado	Es preciso, pero no está numerado	Es genérico y está numerado	Ni es preciso ni está numerado	
Calidad de los contenidos	Los contenidos tienen una estructura clara (permiten comprender el tema). Son representativos del tema.	Los contenidos se desarrollan con una estructura clara, aunque no son representativos del tema	Los contenidos NO se desarrollan con una estructura clara, PERO SON representativos del tema	Los contenidos NO están estructurados y NO SON representativos del tema	
Aspectos formales (Diseño)	Utiliza marcadores de posición; Incluye tablas y gráficos; introduce elementos de diseño gráfico (ej. contraste fuentes, composición, etc.)	Utiliza marcadores de posición; Incluye tablas y gráficos; NO introduce elementos de diseño gráfico (ej. contraste fuentes, composición, etc.)	Utiliza marcadores de posición; NO Incluye tablas y gráficos; NO introduce elementos de diseño gráfico (ej. contraste fuentes, composición, etc.)	NO Utiliza marcadores de posición; NO Incluye tablas y gráficos; NO introduce elementos de diseño gráfico (ej. contraste fuentes, composición, etc.)	
Aspectos formales (lenguaje, ortografía, etc.)	La redacción es clara y no hay errores ortográficos, ni de puntuación	La redacción es clara, aunque hay algún error en la puntuación no reseñable	La redacción es mejorable. Se presentan errores ortográficos	La redacción es obtusa. Existen errores ortográficos y de expresión en la presentación.	

TABLA 5. *Escala de valoración sobre mapa conceptual*

	Excelente (4)	Bien (3)	Regular (2)	Mejorable (1)	Observaciones
Muestra con claridad los conceptos (información reflejada en el mapa)					
Utiliza enlaces o conectores entre los conceptos o ideas					
Existen niveles de importancia entre conceptos (jerarquía)					
El mapa constituye un resumen del contenido					
El mapa tiene impacto visual (ej. a simple vista permite entender el contenido de modo global)					

2.4 RECURSOS PARA PLANIFICAR Y GESTIONAR

Genially ofrece recursos para cubrir otras necesidades docentes referidas a dos aspectos nucleares: planificación y gestión del aula.

En cuanto a la planificación, el docente ha de elaborar de antemano programaciones y herramientas de evaluación. La plataforma ofrece la posibilidad de hacer recursos de programación, así como crear algunos instrumentos de evaluación útiles como las listas de observación, escalas de valoración (dianas) y rúbricas.

En relación con la gestión del aula, el docente necesita gestionar y controlar los tiempos de clase, y para ello Genially ofrece la posibilidad de confeccionar horarios semanales, calendarios escolares y agendas; así como gestionar la comunicación con familias y otros agentes externos al aula.

2.4.1. Planificación y programación

¿Qué son?

Los recursos interactivos de planificación y programación son materiales como guías didácticas de las asignaturas y otros documentos. Nos permiten plasmar información y datos importantes de cara a la planificación de la práctica docente.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Podemos crear guías didácticas que nos permitan planificar nuestra asignatura y establecer los estándares u objetivos de aprendizaje, las competencias, los criterios de evaluación, los contenidos, la temporalización y las metodologías que vamos a utilizar.

2.4. 2. Canvas interactivo

¿Qué son?

Son documentos que recoge información, factores y elementos para planificar las unidades, temas o sesiones de aprendizaje, mediante metodologías de aprendizaje activo, como puede ser el aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo, etc.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Para iniciarnos, o bien para facilitarnos y asentar el proceso de impartir nuestras clases a través de las metodologías activas.

2.4.3. Organización y gestión

¿Qué son?

Los recursos interactivos de organización y gestión son materiales para la gestión y el tiempo en el aula.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Para la mejora de la gestión y el tiempo en el aula

2.4.4. Instrumentos de evaluación

¿Qué son?

Genially ofrece la posibilidad de elaborar instrumentos de evaluación demandados en las reformas educativas actuales de muchos países. Se han seleccionado tres tipos de instrumentos basados en la observación: listas de observación (check lists), escalas de valoración y rúbricas. En la tabla que sigue se describen las diferencias fundamentales entre ellas.

TABLA 6. *Instrumento de evaluación*

Instrumento de evaluación	Tipo de registro	Escala
Lista de observación	cerrado (dicotómico)	Sí/no (ej. Está sentado en la silla: si/no)
Escala de valoración (ej. dianas o semáforos de evaluación).	cerrado (gradiente)	1-3; 1-4; 1-7, etc. (ej. Se comunica con los compañeros: 1=nada, 2=poco, 3=algo; 4=mucho)
Rúbrica	cerrado (indicadores)	1-3; 1-4; 1-7, etc. junto con descripción del gradiente en indicadores. (ej. Ortografía arbitraria (para alumnos de 8 años): 1=mala: comete más de 4 errores: b/v; h/no h; g/j; 2=regular: Comete entre 2 y 3 errores: b/v; h/no h; g/j; 3=buena: comete menos de 2 errores.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Para ayudarnos a evaluar de forma estructurada los conocimientos y habilidades del alumnado.

Los recursos de evaluación estructurada ayudan a evaluar conocimientos y habilidades del alumnado, facilitan la transparencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten compartir resultados con estudiantes, familias y docentes.

2.4.5. Comunicación

¿Qué son?

Las herramientas de comunicación interactivas son recursos o materiales digitales con estética y estructura de otros formatos tradicionales como periódicos, revistas, boletines y orlas.

¿Para qué podemos usarlos en el aula?

Para mejorar la comunicación con las familias o entre personas del propio centro educativo y lograr implicación por su parte, de cara a la consecución de los objetivos marcados en cada curso

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La manera en la que el docente imparte sus clases es fundamental para facilitar un aprendizaje activo del alumnado. Este trabajo evidencia el conjunto de métodos y técnicas, estrategias, y principios de enseñanza que está disponibles en Genially para que el alumnado pueda tener un aprendizaje activo.

Los recursos informativos se pueden utilizar en el aula para presentar un concepto o un tema y aportar una visión general, o para ampliar información y profundizar en algún aspecto, de forma visual e interactiva. Así mismo, captan y mantienen la atención del alumnado y son adaptables para cualquier materia o etapa.

Presentar la información de diferentes maneras y en distintos formatos ayuda a su retención.

Se dispone de una amplia gama de recursos, adaptable al alumnado, con puntos de vistas objetivos para el profesor y adaptados a la necesidad de adquisición de competencias del alumnado.

4. CONCLUSIONES

En definitiva, más allá de conocer el listado de recursos que se pueden crear en la herramienta, así como su estructura y características de diseño, esta información pretende arrojar luz sobre los objetivos, propuestas de uso y beneficios didácticos sobre el alumnado de cada recurso o contenido hecho con Genially. En otras palabras, se trata de utilizar todo el potencial de lo digital que Genially ofrece y ponerlo al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no al revés.

Con el uso de metodologías activas se permite que el alumnado sea creador de su propio aprendizaje, busque activamente la información, trabaje en grupo, elabore informes, edite videos, etc.

Es de suma importancia relacionar los recursos disponibles con el fomento de competencias específicas y con metodologías activas o nuevas tendencias.

La tecnología es el medio, no el fin.

Otro aspecto a destacar es la importancia de la disponibilidad de herramientas que dispone Genially para el docente, en este sentido, Genially pretende ser una herramienta todo en uno para el docente.

Genially mejora la participación y motivación del estudiante mediante elementos de gamificación (Reigeluth, 2017) y facilita el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración, al fomentar el aprendizaje activo y la participación (Kim, 2022).

Así mismo, ofrece una solución flexible y personalizable que puede adaptarse a las necesidades específicas de la educación (Gregory et al., 2016). Es fácil de usar y no requiere experiencia técnica especializada, lo que la hace accesible para educadores con diversos niveles de habilidad tecnológica (Fahy, 2012). Además, permite la entrega de contenido de aprendizaje a través de múltiples plataformas y dispositivos, brindando a los estudiantes mayor accesibilidad y comodidad en el acceso a materiales educativos, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante (Fahy, 1998).

Los medios instructivos que involucran tecnología mejoran la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Hermita, N. et al. 2021)

Genially ofrece una plataforma ingeniosa para abordar los desafíos específicos de los estudiantes, al mismo tiempo que contribuye a los objetivos más amplios de implementar la Educación 4.0 en diversos contextos educativos. Gracias a sus funciones interactivas y atractivas, Genially puede respaldar a los educadores con contenido más efectivo y centrado en el estudiante, fomentando el desarrollo de habilidades esenciales de actualidad y promoviendo la alfabetización y competencia digital, aspectos cruciales para el éxito de los estudiantes.

5. REFERENCIAS

Comisión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. Consultado en https:// bit.ly/2QngYmo

Comisión Europea (2018). Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Consultado en https://goo.gl/YD9pDw

Fahy, P. J. (1998). Reflections on the productivity paradox and distance education technology.

Fahy, P. J. (2012). Earlier study guide for MDDE 620. Athabasca University. https://cde.lms.athabascau.ca/pluginfile.php/144423/mod_page/content/74/Fahy%20-%202012%20-%20Earlier%20study%20guide%20for%20MDDE%20620.pdf

Gallello, G.; Machause López, S.; Diez Castillo, A. (2020): Respuesta docente frente a lapandemia de la COVID-19: el uso de Blackboard y Flipped Teaching en la asignatura de MetodologíaArqueológica, In-Red 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, UniversitatPolitècnica de València, 603-615. DOI: http://dx.doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12012

GALLELLO, G.; EIXEA, A.; MACHAUSE, S.; CARRIÓN, Y.; CANTÓ, A. (2022): Una dinámica multiproxypara la evaluación teórico-práctica en la asignatura de Prehistoria Universal Antigua del Grado enHistoria, In-Red 2022: VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, Universitat Politècnica de València, 327- 338. DOI: https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15884

Genially Academy. (2023). Genially Academy. https://academy.genial.ly/en/

Gregory, S., Lee, M., Dalgarno, B., & Tynan, B. (Eds.). (2016). Learning in Virtual Worlds:Research and Applications. Athabasca University Press.https://doi.org/10.15215/aupress/9781771991339.01

Machause, S.; Gallello, G.; Quixal, D.; Diez, A.; Mata, C.; Fumadó, I. (2021): El método delcaso como herramienta de aprendizaje activo en arqueología, In-Red 2021: VII Congreso Nacional deInnovación Educativa y Docencia en Red, Universitat Politècnica de València, 486-501. DOI: https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13759

Mena, J. (2020). Apuntes de la asignatura Modelos y Estrategias de Formación del Profesorado: 3º Pedagogía. Studium: Universidad de Salamanca. Extraído de https://moodle2.usal.es/

Mena, J. y Calle, C. (2020). “Actualización de estrategias en el aprendizaje integrado de idiomas”. Curso de Formación del profesorado en red del INTEF. 2ª edición 2020. Del 15 de septiembre al 17 de noviembre 2020. 70 horas. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08ef2043-5ac3-4d6f-9b6c-2c51c274aeab/08-ficha-intef-estrategias-aprendizaje-idiomas.pdf

Mena, J. (2022). La tecnología, la rueda para el cambio. Programación didáctica de tecnología para 1º de educación secundaria obligatoria.

METARQ: nuevas propuestas metodológicas de innovación docente durante el curso 2022-23. Available from: https://www.researchgate.net/publication/371723963_METARQ_nuevas_propuestas_metodologicas_de_innovacion_docente_durante_el_curso_2022-23 [accessed Jan 12 2024].

Neni Hermita, Zetra Hainul Putra, Jesi Alexander Alim, Tommy Tanu Wijaya, Subuh Anggoro, Diniya. (2021) Elementary Teachers' Perceptions on Genially Learning Media Using Item ResponseTheory (IRT). DOI: 10.23917/ijolae.v4i1.14757

Pastás Hernández, X. del R., Zumba Novay, E. G., Imbacuán Gordón, D. F., & Peña Robles, C. J. (2024). Genially gamification tool for teaching and learning Mathematics. Revista Imaginario Social, 7(1). https://doi.org/10.59155/is.v7i1.151

Real, C., Machause, S., Eixea, A., & Gallello, G. (2023). Libro de resúmenes de WIDarq. III Jornadas de Innovación Docente en la Facultat de Geografia i Història, Universitat de València. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.8056730

Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Archidona: Aljibe

APLICACIÓN EN AULA DE HERRAMIENTAS DE DIGITALES DE CÁLCULO Y DISEÑO DE INFRAESTRUCTURAS DE INGENIERÍA. EVALUACIÓN DE SU IMPACTO EN ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

ADELA PEREZ GALVIN
Universidad de Córdoba

RAFAEL LINARES BURGOS
Universidad de Córdoba

CRISTINA MARTÍNEZ RUEDAS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el alumnado y profesorado del sector STEM: Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, se enfrentan al desafío de converger docencia reglada y conocimientos profesionalizados. El estar alineado con una formación afín a la demanda real del mercado implica que el profesorado sea consciente de la necesidad de aplicar en el aula aquellas herramientas digitales que nos permitan avanzar en este sentido en la formación aplicada a los estudiantes en el sector de la ingeniería.

La actual exigencia del mercado profesional exige que los alumnos incorporen el conocimiento de programas de diseño en el ámbito de la Ingeniería. El presente trabajo se enfoca al impacto en la adquisición de competencia del uso de softwares basados en metodología BIM (Building Information Modeling) mediante diferentes tipos de actividades docentes y evaluativas realizadas en aula.

Se ha realizado una planificación de herramientas innovadoras que han permitido elaborar un modelo de implantación de esta metodología a diferentes cursos académicos y en diferentes asignaturas, de forma que

cubran con estas herramientas la adquisición de diversas competencias exigidas en la planificación académica de los Títulos en los que se ha intervenido. Las actividades teóricas y prácticas derivadas del uso en aula de herramientas BIM, han derivado en la obtención de resultados satisfactorios por parte de los alumnos evaluados, respondiendo mediante la enseñanza de nuevas herramientas de diseño a las crecientes necesidades profesionales y enriqueciendo las habilidades de los estudiantes universitarios con los que se ha trabajado en el presente estudio.

1.1. Desafíos que enfrentar en la docencia STEM

Actualmente, más allá de los aspectos relacionados directamente con los contenidos de las materias en la formación y educación STEM, tenemos una serie de desafíos a abordar como docentes de cara a favorecer la incorporación de competencias al alumnado. Entre estos desafíos se encuentra el romper la brecha de género ya que en la actualidad continua siendo minoría la presencia femenina. En este sentido, el Observatorio de la Ingeniería de España (OIE, 2022) afirma que en España solo el 20% de los 750.000 ingenieros son mujeres, siendo la ingeniería agronómica y la ingeniería civil la que cuenta como más mujeres como estudiantes y egresadas. Otro desafío es tratar de incrementar el interés en el alumnado por la creatividad en este campo, de forma que se logre maximizar sus aptitudes emprendedoras, necesarias en el mundo tecnológico creciente futuro al cual se enfrentarán en su actividad profesional. Por otra parte, desde el aula los docentes también debemos abordar actividades relacionadas con el trabajo colaborativo, hablar en público, defender proyectos grupales, etc, ya que se enfrentarán a ello en el mercado profesional en un futuro próximo. Finalmente, es importante incluir entre estos desafíos a la innovación educativa. Fomentar la formación de los docentes, abordar desde las instituciones públicas y privadas el fomento de proyectos de innovación docente que incorporen elementos de innovación educativa en las aulas, es una garantía para que estos desafíos se alcancen y se resuelvan de forma óptima.

En definitiva, incorporar actividades y actuaciones que incrementen la capacidad de los profesionales docentes para diseminar el interés por una docencia STEM de calidad a la comunidad en general, pasa por

avivar el interés de la población en general y de los estudiantes en particular, acercando la Ciencia y Tecnología aplicada a lo que demanda el futuro y alineada con los retos a los cuales nos enfrentamos.

En este sentido han avanzado autores como Pineda D. 2022 que ha identificado 5 oportunidades para los docentes como: (1) Profunidizar en aspectos teóricos, (2) Fomentar competencias en los estudiantes. (3) Integrar metodologías activas, (4) Crear nuevos espacios mediante actividades como robótica o programación y por último (5) Que el profesorado sea autodidacta. A partir de estos aspectos es posible evidenciar la necesidad de promover programas de formación docente, lo cual permitirá consolidar mayor cantidad de experiencias significativas en cada uno de los contextos educativos bajo sus propias necesidades. Otros autores como Villareal y Estrada, 2023) aplicaron nuevas técnicas docentes a estudiantes universitarios de ingeniería comprobando que la innovación y aplicación de nuevas técnicas docentes, incrementaban la incorporación de competencias en alumnos STEM universitarios.

1.2. Herramientas digitales como apoyo a la docencia

1.2.1. Antecedentes en el uso de herramientas docentes

Los autores del presente trabajo han desarrollado desde el año 2012 diferentes iniciativas enfocadas a la mejora docente en el ámbito STEM. En estas iniciativas de innovación docente, el uso de herramientas digitales de alta demanda en el sector de la ingeniería ha sido el detonante común, logrando cumplir los objetivos de calidad docente marcados. Las primeras experiencias que los autores del presente trabajo realizaron, fueron presentadas a los Congresos Internacionales Docentes INTED 2011 e INTED 2012 (Jiménez et al., 2011 y Jiménez et al., 2012). En estas experiencias previas con estudiantes STEM se diversificaron las actividades de seguimiento en aula con estudiantes de ingeniería universitarios. Se intensificaron actividades prácticas que utilizaban software de cálculo, y en base a ello, presentaron diferentes actividades evaluables. Ambos estudios concluyeron que, el uso de actividades variadas y dirigidas, así como la incorporación de herramientas digitales, no sólo mejoraba el seguimiento de los alumnos de las clases, sino que

además mejoraban los resultados de las asignaturas en comparación con años anteriores en los que se realizaba una docencia tradicional basada en evaluación con exámenes.

1.2.2. BIM como metodología en el aula

La evolución de las herramientas digitales ha permitido al profesorado poder diversificar el tipo de herramientas a usar con los estudiantes, y en este marco, la metodología BIM ha supuesto una nueva posibilidad de innovación en aula.

BIM (traducido como el modelado de información en construcción) es considerado como una nueva tecnología de trabajo que no consiste en una mera representación gráfica de las tres dimensiones (3D), sino que es capaz de aglutinar en el modelo 3D cualquier información de la infraestructura o edificio a ejecutar. La potencia de esta herramienta para estudiantes de ingeniería es muy potente y atractiva siendo los softwares más utilizados las marcas comerciales de Autodesk y Graphisoft/Nemetschek, concretamente Revit y Archicad (López-Peral et al., 2017).

FIGURA 1. *Ciclo de la metodología BIM. Fases generales y etapas del proceso*

Fuente: Elaboración propia

Autores como López-Peral et al., 2019 afirman que las ventajas que nos ofrecen en el ámbito de la ingeniería el uso de herramientas BIM son innegables. Estos autores concluyen, que a pesar del esfuerzo adicional que supone para los profesore incorporar estas actividades innovadoras al aula, se ve recompensado por parte de los estudiantes y así lo abalaron los resultados de su estudio.

Entre las experiencias previas realizadas por los autores del presente trabajo, destacan trabajos como *Introducción al modelado de información de construcción (BIM) en edificaciones e infraestructuras de ingeniería* (Galvín et al, 2019). Las conclusiones de las actividades docentes implementadas de forma previa a la actual en asignaturas del Grado en Ingeniería Civil, así como en el Grado en Ingeniería Agronómica de la Universidad de Córdoba, permitieron corroborar las ventajas de desarrollar nuevo material didáctico basado en herramientas digitales. Estas actividades docentes previas se pudieron desarrollar gracias a Proyecto de Innovación Docente financiados por la Universidad de Córdoba y que culminaron con conclusiones que demostraban la mejora en la formación recibida, así como de las calificaciones de los estudiantes respecto a años anteriores en los que no se utilizaba esta metodología.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

El objetivo general del presente trabajo es presentar a la comunidad científica y docente las ventajas derivadas de mejorar la formación de los docentes STEM en el uso de herramientas digitales de diseño y cálculo en el ámbito de la ingeniería, así como identificar las ventajas que reciben los estudiantes en su formación universitaria durante las acciones docentes implementadas en el aula.

2.2. Objetivos específicos

1. Completar la formación del profesorado involucrado en el desarrollo del presente proyecto en el manejo de softwares de diseño y cálculo basados en metodología BIM

2. Modificación de las guías docentes de las asignaturas involucradas en el estudio para identificar en qué materias pueden integrarse las herramientas BIM.

3. Creación de nuevos métodos de evaluación en las asignaturas involucradas para incorporar las calificaciones obtenidas en las nuevas actividades BIM al cómputo global de las asignaturas.

4. Cuantificación de los resultados obtenidos en las calificaciones y las opiniones de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la herramienta BIM utilizada, se optó por el software CIVIL 3D de Autodesk disponible en su plataforma web (https://www.autodesk.com/education/edu-software/overview?sorting=featured&filters=individual). La justificación del uso de esta herramienta radica en que Autodesk Community permite a los estudiantes matriculados en la Universidad de Córdoba, la descarga de licencias de uso educacionales gratuitas previa identificación con su cuenta de usuario (asociada a su matrícula universitaria), al igual que al profesorado.

***FIGURA 2**. Metodología implementada en aula para incorporación de herramientas BIM*

La metodología desarrollada con el presente estudio ha permitido evaluar la adquisición de competencias por parte de los alumnos que han intervenido en el mismo y así cumplir con los objetivos específicos establecidos e indicados en la sección 2.2. y es resumida en la siguiente figura:

A continuación, se desarrolla la indicada metodología implementada en el presente estudio por orden cronológico:

1. Revisión de contenidos en los cursos impartidos para inclusión de las herramientas conforme al temario de cada asignatura. Para ello, en primer lugar, se han seleccionado los contenidos teóricos a cubrir por las herramientas BIM y se han incorporado al temario publicado por las guías docentes.

2. Elaboración de tutoriales dirigidos y manuales de autoaprendizaje para los alumnos. Se procedió en cada uno de los cursos y asignaturas a particularizar para cada una de las 3 herramientas BIM a elaborar tutoriales para que, de forma sencilla, los alumnos puedan seguir de manera autónoma los programas. Esto les permitió facilitar el manejo de las herramientas.

3. Trabajo de los alumnos prácticos para elaboración de los proyectos. En este aspecto, se pretendió que los alumnos aplicaran estas herramientas a casos prácticos reales relacionados y particularizados para cada asignatura: elaboración de una balsa de riego, trazado de una vía forestal y trazado de un tramo de carretera. Ello permitió al alumno profundizar en la adquisición de competencias de dichas asignaturas mediante utilización de estas herramientas.

4. Realización por parte de los alumnos de ejercicios sencillos entregables durante el curso utilizando las herramientas informáticas. Los alumnos entregaban los archivos de trabajo en el que aplicaban estas herramientas de metodología BIM combinando conceptos teóricos, prácticos y resolución de problemas de ingeniería.

5. Evaluación del Proyecto. En esta fase final se comprueban las competencias adquiridas por los alumnos enfocados a la resolución de los diferentes casos prácticos, permitiendo establecer las conclusiones del presente estudio.

6. Calificación de las diferentes actividades realizadas.

En cuanto a los tutoriales, se elaboraron diferentes materiales que se pusieron a disposición de los estudiantes. En primer lugar, se crearon tutoriales para la descarga de los programas mediante uso de las cuentas corporativas de la Universidad de Córdoba en la plataforma de descarga de Autodesk.

FIGURA 3. *Ejemplos de tutoriales de descarga de herramientas BIM*

Además, se elaboraron diferentes manuales de utilización de las herramientas, que el alumno podía utilizar a su disposición durante sus horas de trabajo no presencial, ya que las herramientas BIM eran explicadas durante las sesiones presenciales y los alumnos, bien con sus propios dispositivos electrónicos, bien en las aulas de informática de la Universidad, practicaban con las herramientas de forma simultánea al profesor durante las prácticas de aula. A continuación, se muestran algunos extractos de los manuales elaborados para el uso de las herramientas.

FIGURA 3. *Ejemplos de tutoriales de uso de herramientas BIM*

En cuanto a los trabajos prácticos de los alumnos, se realizaron a dos escalas: (1) ejercicios de bajo grado de complejidad, en el que los alumnos entregaban la resolución de ejercicios cortos con esta herramienta y (2) ejercicios complejos en forma de proyectos. Para el primer caso (ver Figura 4), durante las sesiones, se planteaba un enunciado a resolver, y los alumnos trabajaban en aula, bien de forma individual, bien grupal. Posteriormente, en la plataforma virtual Moodle habilitada por la Universidad de Córdoba, se creaba una tarea virtual a entregar, por lo que se les daba un plazo para entregar y subir a la plataforma el archivo con la resolución del ejercicio.

FIGURA 4. *Ejemplo de enunciado de un caso práctico simple con software de diseño*

Para el segundo caso (ver Figura 5), tras varias sesiones en las que se practicaban las diferentes funciones de la herramienta, los alumnos culminaban su formación con un caso de mayor complejidad. En este caso, los alumnos trabajan en grupos de 2 a 4 estudiantes. Para ello, los alumnos disponen de un enunciado en el que se detalla las condiciones de la infraestructura a resolver. El enunciado indica todas las variables necesarias para la resolución del mismo, y a su vez, consiste en un fichero digital rellenable que hará la función de Memoria del Proyecto. De esta forma, el alumno trabaja sobre el fichero, lo completa y lo deberá subir a la plataforma Moodle junto al fichero digital del software de cálculo. A continuación, se muestra un ejemplo de enunciado para el caso de un Proyecto de ejecución de una balsa que se diseña utilizando el software Civil 3D de Autodesk.

FIGURA 5. *Ejemplo de enunciado de un caso complejo o proyecto*

UNIVERSIDAD D CORDOBA

ENUNCIADO DE LA ACTIVIDAD ENTREGABLE: PROYECTO DE EJECUCIÓN DE UNA BALSA CON SOFTWARE BIM

FECHA LIMITE DE ENTREGA: 15 DICIEMBRE A LAS 23.00 H

Este es un fichero base que deberéis utilizar para preparar el trabajo del Diseño y Dimensionamiento de una balsa de riego de la Prof. Adela Pérez Galvín.

Este fichero consiste en un documento WORD estructurado y preparado para que sea completado por vosotros. Aunque este trabajo se realizará en parejas, como he comentado, cada alumno presentará un documento, por o que se puede dar la circunstancia que si el grado de detalle es mayor o está más completo, dos compañeros de un mismo grupo reciban diferente calificación.

Os adjunto en las siguientes páginas lo que se necesita completar para esta entrega:

UNIVERSIDAD D CORDOBA

DATOS DE PARTIDA:

Se pretende el dimensionamiento y cálculo de una balsa de riego para una Comunidad de Regantes ubicada en Término Municipal de **Lucena**, Córdoba. Para lo que se partirá de las siguientes dimensiones:

H= 8 m y a = 60 m

Taludes interiores: 2,5:1 (H:V)

Taludes exteriores: 1,5: 1 (H:V)

Caudal de suministro del pozo: **6 l/s**

Superficie de la Comunidad de Regantes: 255.000 m² de extensión de cultivo de olivar.

Tabla 1. Datos medios de precipitaciones mensuales y de evaporación de una superficie libre de agua *de la estación meteorológica más próxima*

	PRECIPITACION (mm)	ET$_0$ (mm)	Necesidades hídricas finales del cultivo (m³/Ha)
ENERO	75	29	0
FEBRERO	49	44	0
MARZO	80	75	0
ABRIL	72	95	0
MAYO	35	143	128
JUNIO	13	173	325
JULIO	1	205	452
AGOSTO	2	180	422
SEPTIEMBRE	25	115	115
OCTUBRE	63	74	66
NOVIEMBRE	80	37	0
DICIEMBRE	95	25	0
TOTAL	550	1197	1.508,00

Tabla 2. Valores de aceleración sísmica básica y coeficiente de distribución por CC.AA.

Sismicidad	Aceleración básica (a_b)

Tras informar en aula de los objetivos del proyecto y discutir los parámetros facilitados en el enunciado, los alumnos comienzan a trabajar en su elaboración. Se debe tener en cuenta que, de forma previa, los alumnos han practicado de forma preliminar la mayoría de las funciones de la herramienta, además de recibir formación teórica relacionadas con la asignatura (contenidos teóricos sobre la infraestructura objeto de estudio) durante sesiones de aula que les sirve de apoyo para ejecutarlo con éxito.

De nuevo, la plataforma Moodle se utiliza para subir el enunciado (ver Figura 5) y que lo tengan accesible. Tras ello, se genera una entrega digital de la tarea y se asigna un periodo límite para finalizar el trabajo. Al finalizar este plazo, deberán entregar el archivo generado por el software junto a la Memoria. De forma adicional y dependiendo de la programación de la asignatura, los alumnos defienden el proyecto realizado en un acto público en aula, por lo que conforma una actividad adicional a ser evaluada.

FIGURA 6. *Ejemplo de Memoria del Proyecto realizado por alumnos*

En la última fase de evaluación del proyecto, los alumnos son calificados por todas las actividades que han realizado, y se otorga diferente peso a cada una de las actividades digitales realizadas en función de la complejidad de la actividad.

4. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Biset, E. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi

Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Manantial

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Gramsci, A. (1977). Antología. Siglo XXI

Gramsci, A. (1971). El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Nueva Visión

Han, K. (2002). Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia. Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea. Routledge

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". The Review of Korean Studies,(pp 165-186). The Academy of Korean Studies

Panikkar, R. (2017). La experiencia filosófica de la India. Trotta

Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919. Columbia University Press

Observatorio de la Ingeniería de España 2022. Edita: Fundación Caja de Ingenieros www.caixaenginyers.com Via Laietana 39 08003 Barcelona 1ª edición https://raing.es/pdf/eventos/estudio_observatorio_de_la_ingenieria_de_espana.pdf

ICEX. https://www.icex.es/es/quienes-somos/mujer-e-internacionalizacion/al-dia/detalle.las-mujeres-solo-representan-20-por-ciento-profesionales-ingenieria-en-espana.news000202304#:~:text=El%20estudio%20concluye%20que%20hay,los%20750.000%20ingenieros%20son%20mujeres.

Enfoque STEAM: Retos y oportunidades para los docentes. December 2022. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa 3(1):229-244. DOI: 10.51660/ripie.v3i1.115 Diana Yicela Pineda Caro

Análisis de la metodología STEAM aplicada en el diseño curricular de la carrera de mecatrónica de la UTM: educación para el desarrollo sostenible. December 2023. EDUCIENCIA. DOI: 10.29059/educiencia.v8i1.234. Erika Janeth Villarreal Castañeda, Alicia Estrada Torres

Jiménez, J. R., Ayuso, J., Agrela, F., & Galvín, A. P. (2012). New teaching method applied to the subject of concrete in civil engineering degrees. in inted2012 proceedings (pp. 6590-6599). iated.

Jiménez, J. R., Perez, A., Ayuso, J., & Agrela, F. (2011). New teaching method applied to highway engineering. In INTED2011 Proceedings (pp. 2370-2379). IATED.

BIM Methodology. a tool for improving the learning of construction systems

Aprendizaje basado en la metodología BIM en la docencia universitaria de sistemas constructivos. February 2019 María Asunción López-Peral

P. Galvín, A., Barbudo, A., Ayuso, J., García-Beltrán, M., Rosales, J., López-Uceda, A. (2019).

Introducción al modelado de información de construcción (BIM) en edificaciones e infraestructuras de

ingeniería. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 8(4), 107-115.

DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
Universidad de Jaén

CRISTINA DÍAZ ROMÁN
Universidad de Jaén

ALMUDENA GARCÍA DE LA FUENTE
Universidad de Jaén

MARÍA DOLORES MUÑOZ DE DIOS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué es la Universidad?, a lo largo de la historia de esta institución tan antigua como la escritura, ha sido definida de diferentes formas, teniendo como denominador común entre todas ellas la Universidad como institución del conocimiento y el aprendizaje (Bowden y Ference, 2014). Su pasado permite hacer una retrospectiva y analizar que la Universidad nunca se ha limitado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos de ello, ha sido el centro de grandes cambios sociales y políticos, culturales y éticos (Esteban y Martínez, 2012). Un ejemplo de ello podría ser Mayo del 68 en Francia, con las protestas lideradas por estudiantes universitarios/as en contra de la sociedad de consumo, y el paradigma capitalista, el Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos, encarnados con el acceso de estudiantes negros/as a la Universidad de Alabama o el Movimeinto Independent Living por los derechos de las personas con discapacidad, protagonizado por un estudiante de Ohio (EEUU) al encontrar barreras de accesibilidad en la Universidad del mismo Estado (Sampedro y Villar, 2019).

Estos no son más que claros ejemplos del poder de cambio que infringe la Universidad sobre la sociedad y sobre la ciudadanía. Se podría

identificar como el motor de cambio social, siempre claro hacia la promoción de los derechos sociales y que en palabras del filósofo alemán Johann Gottlieb Fichte (1812), sirva de espacio para la inmortalidad el conocimiento humano (Gottlieb, 1794).

El espacio universitario se configura como un entorno social y cultural de gran complejidad que va más allá de su dimensión académica. En este contexto, el desarrollo de habilidades cognitivas es una pieza esencial en el complejo rompecabezas que constituye la experiencia universitaria ejerciendo una influencia significativa en el crecimiento personal de los y las estudiantes y el profesorado. Estos/as últimos/as desempeñan un papel crucial en la forja de la identidad universitaria y en la interiorización de los valores fundamentales (De Acedo, 2010).

Ahora bien, en la actualidad el paradigma global que prepondera en la vida de las personas, en el que los ritmos de producción y exportación se ven alimentados por un aborigen de consumo, y necesidades frenéticas propician que la Universidad se limite cada vez más a la mera formación como profesionales productivos. Dejando a un lado, la concepción de Universidad como germen de ciudadanos y ciudadanas socialmente activos/as.

Ante esto, la universidad, entendida como un espacio diverso y propicio para la educación en valores, se revela como una cuestión de vital importancia que exige una atención especial por parte del profesorado (De Toscano, 2005). Dado el papel decisivo que desempeñan las instituciones de enseñanza superior en la formación de los futuros líderes/as y ciudadanos/as, este estudio pretende poner de manifiesto la imperiosa necesidad de recuperar la educación en valores en la enseñanza universitaria.

Por tanto, el fin de este trabajo es resaltar la importancia de recuperar el estudio de los elementos necesarios para la inclusión de la educación en valores dentro de la formación universitaria. Esto no solo contribuirá a la formación integral de los y las estudiantes, sino que también transformará el espacio universitario en un lugar diverso, inclusivo y enriquecedor. Mediante la integración de la educación en valores, se promoverá el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas comprometidos/as,

éticos y responsables, capaces de enfrentar los desafíos globales con empatía, respeto y solidaridad (Pérez, Beltrán y Gómez, 2018).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que guían el desarrollo de este estudio, se dividen en tres principales:

- Primero, se busca analizar las teorías que sustentan la importancia de la diversidad en la educación superior, considerando perspectivas sociológicas y antropológicas.
- En segundo lugar, se pretende identificar la conexión intrínseca entre la diversidad del alumnado y la formación en valores, centrándose en cómo la inclusión de individuos de diversas culturas, géneros, diversidad funcional, etc. influye en el desarrollo de los valores fundamentales.
- Finalmente, se propone revisar algunos de los programas y enfoques existentes en las instituciones universitarias que buscan promover la diversidad a través de la educación en valores.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta para este estudio se ajusta a un enfoque cualitativo, enmarcado en un estudio descriptivo exploratorio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Esta perspectiva permitirá analizar las bases teóricas más relevantes hasta la fecha, profundizando en la comprensión de la interrelación entre diversidad, educación en valores y desarrollo personal. Las principales técnicas de investigación utilizadas son las propias de la revisión y análisis teórico que permite la búsqueda exhaustiva y sistemática de la literatura académica (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014). La revisión de la literatura científica es una de las etapas fundamentales en el inicio de una investigación, ya que a partir de esta se generan resultados que sirven de base sobre la que afianzar una línea de investigación (Gómez, Fernando, Aponte y Betancourt, 2014).

3.1. Procedimiento

Para la elaboración del estudio y la consecución de los objetivos propuestos se ha seguido un procedimiento compuesto por 4 fases (Gómez, Fernando, Aponte y Betancourt, 2014):

Clasificación del problema: En esta fase se inicia el proceso al establecer las direcciones de estudio, delineando los objetivos a alcanzar. En este contexto, la identificación del problema señala la necesidad de estudio de la educación en valores como forma de promover la diversidad en el espacio universitario. Estos aspectos se consideran problemas iniciales que fundamentan la creación de un marco teórico/conceptual para definir el objeto de estudio y comprender mejor ambas realidades.

Recopilación de información: Esta etapa inicia la selección de datos para su posterior análisis y obtención de resultados. Se emplean diversas herramientas como bases de datos (Scopus, Web of Science y PubMed) y gestores bibliográficos como RefWorks, que ayudan a seleccionar e importar los principales documentos teóricos que se consideran relevantes. Esta búsqueda se lleva a cabo de manera estructurada, comenzando con estudios que brindan una visión general del tema y continuando con la extracción de información de páginas web oficiales de instituciones relevantes para el objeto de estudio, como son las de Universidades en el ámbito nacional e internacional. Finalmente, se identifican los puntos de interés y se delimita la búsqueda de información.

Organización de la información: En esta fase, se organiza la información utilizando el gestor bibliográfico RefWorks como principal herramienta de investigación. Esto permite seleccionar, clasificar y estructurar la información recopilada en la fase anterior. Los estudios obtenidos y la información de las páginas web se organizan de manera sistemática, siguiendo criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Además, se crean mapas de ideas y diagramas jerárquicos para identificar la información principal y secundaria durante el análisis exploratorio descriptivo.

Análisis de la información: Es la fase final, donde se analiza la información relevante seleccionada para el estudio con el fin de generar

resultados de estudio. Se coteja toda la información y se seleccionan aquellos análisis que contribuyen de manera específica a los objetivos planteados. Esto da lugar a los resultados y conclusiones que se exponen posteriormente.

4. RESULTADOS

Los resultados preliminares obtenidos hasta el momento destacan la importancia de integrar la educación en valores en el currículo universitario, trascendiendo las competencias transversales convencionales. Además, las competencias no cognitivas se identifican como elementos clave para el éxito en el desarrollo de los estudiantes. Para poder profundizar en estos se establecen cuatro principales bloques de resultados: I) Importancia de la diversidad en la educación superior; II) Diversidad y formación en valores; III) El papel del profesorado universitario en la educación en valores; V) Acciones que fomentan la diversidad a través de la educación en valores.

4.1. Importancia de la diversidad en la educación superior

Primero, es importante abordar qué entendemos por diversidad, desde no hace muchos años esta se ha identificado con las personas con discapacidad, de acuerdo a la adopción del término diversidad funcional. Sin embargo, desde este estudio se quiere ir más allá entendiendo diversidad como una amplitud de características humanas que podrían incluso atender al término del sociólogo Vertovec (2005*) superdiversidad*. Este término hace referencia a aquella multitud de categorías sociales y características personales que van más allá de la funcionalidad, la etnia, el género o la religión. Se podría decir que la diversidad a la que se atiende es a aquella que acoge todas y cada una de las características individuales como riqueza social (Martín-Cano et al, 2020).

Si se identifica el espacio universitario como espacio para la transformación social y desde el que los movimientos por los derechos sociales pueden cobrar vida, es necesario el reconocimiento de esa diversidad como una oportunidad para:

1. En primer lugar, como el enriquecimiento del aprendizaje en el que la diversidad cultural, de funcionalidad, étnica, religiosa, y otras formas de diversidad enriquecen el entorno de aprendizaje al proporcionar diferentes perspectivas, experiencias y conocimientos. Esto promueve un intercambio dinámico de ideas y puntos de vista que enriquecen la comprensión y el aprendizaje para todos y todas las estudiantes (Pina, 2008; Hoyos y Pabón, 2012).
2. La adquisición de valores sociales como el respeto, ante la preparación para la vida en un mundo diverso caracterizado por la globalización. Donde la capacidad de trabajar y relacionarse efectivamente con personas de diferentes culturas, antecedentes y perspectivas es esencial. La Universidad es un lugar ideal para el desarrollo de estos valores y habilidades interculturales (Escrich y Lozano, 2014).
3. La promoción de la inclusión y la equidad, en la que la diversidad es incentivada en el espacio universitario. Promover la diversidad en la universidad posibilita que todas las personas tengan la oportunidad de participar plenamente en la vida académica y social. Esto contribuye a la creación de un ambiente universitario acogedor y respetuosos, donde todos y todas las estudiantes se siente valorados/as y respetados/as (Gómez, 1997; Martín et al., 2014).
4. La mejora en el rendimiento académico, como precepto demostrado en el que diferentes estudios como los de Barnett et al., (2003), Lozano et al., (2008) o Rego et al., (2013), que demuestran que la diversidad en el aula mejora el rendimiento académico, al estimular el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. La exposición de diferentes perspectivas y enfoques de aprendizaje puede ayudar a los y las estudiantes a desarrollar habilidades de pensamientos más complejos y a abordar desafíos académicos con mayor eficacia.

Por tanto, la diversidad en la universidad es importante porque enriquece el aprendizaje, prepara a los estudiantes para la vida en un mundo diverso, promueve la inclusión y la equidad, y mejora el rendimiento

académico. Es fundamental para crear un entorno universitario activo, inclusivo y enriquecedor que beneficie a todos y todas los/as estudiantes y contribuya al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa (Villoria y Fuentes, 2015).

4.2. Diversidad y formación en valores

La vinculación existente entre diversidad y formación en valores adquiere sentido cuando se enmarca en el espacio de educación superior. Pero ¿qué es la educación en valores?, se podría decir que es un enfoque que busca promover el desarrollo integral de las personas no solo en el ámbito académico, sino también en el moral, ético y emocional. Consiste en transmitir y fomentar principios, actitudes y comportamientos que son considerados beneficiosos para las personas y la sociedad en su conjunto. Este tipo de educación se centra en infundir valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la honestidad, la equidad, la justicia, entre otros muchos. Pues se consideran valores primordiales para la convivencia pacífica y el mantenimiento del Bienestar Social. Siempre desde el respeto a la diversidad (Martínez et al., 2002).

Tal y como remarca Tablada y Pelier (2014), el profesorado universitario cumple un papel fundamental en esta formación en valores, pues debe de promover la incorporación de diversos valores en el alumnado además de la formación académica. Fortalecer los valores esenciales que se encuentren en correspondencia con los valores profesionales, adecuados a la época y sociedad del momento.

Algunos de los niveles de desarrollo de valores que se pueden dar durante la estadía universitaria, según autores como Perdomo y Pérez (2024), tiene que ver con:

- La integración de valores en el contexto académico y profesional, de tal manera que las actitudes referentes a los valores se puedan reconocer fácilmente mediante situaciones de la vida real. Lo que permite afianzar la adquisición de estos valores mediante un aprendizaje significativo.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y ético que les permita adquirir actitudes determinadas por el respeto a la

diversidad. A través, de la evaluación de situaciones complejas desde diversas perspectivas en el aula, que les permita la toma de decisiones y el enfrentamiento de dilemas éticos.

- Desarrollo de perspectiva sobre la responsabilidad social y ambiental, que permita analizar situaciones actuale. A través de la realización de actividades cuya esencia venga dada por la sostenibilidad y que permita comprender cómo los valores éticos se traducen en acciones concretas para el bien colectivo.

- Promoción de las mentorías éticas, que puedan servir de modelo a seguir a los y las estudiantes. La interacción del estudiantado con profesionales que sirvan de ejemplo en la práctica profesional ética, supone una oportunidad en la adquisición de experiencias prácticas de cómo los valores se aplican en la vida profesional.

- La integración de investigación e innovación social como forma de fortalecer la conexión existente entre los valores y la práctica. Todo a través de la realización de proyectos por parte del estudiantado que les permita abordar problemas sociales y éticos reales.

- Abordaje de la ética y la responsabilidad en el uso digital y la tecnología. El uso ético de la tecnología es uno de los niveles de desarrollo de valores en la universidad que más atención requieran en la actualidad. El ciberbullying, la inteligencia artificial, la privacidad, y otras herramientas, requieren de la aplicación de valores y de un uso responsable, sobre todo por parte de las nuevas generaciones de estudiantes. Es importante identificar las implicaciones éticas que conlleva el uso de las tecnologías de manera adecuada.

- Evaluación holística, en los que el desarrollo de valores se vea reflejado dando lugar a la valoración no solo de los logros académicos.

En síntesis, la educación en valores y sus elementos conforman un reto y una responsabilidad en la aplicación en el ámbito universitario. Pues,

aunque se viene dando, es cierto que no se cuenta con herramientas que puedan medir con claridad el desarrollo de estos elementos tan esenciales. Además, es importante subrayar la importancia en el reconocimiento de la relación entre educación en valores y diversidad. Pues ambos conceptos se centran en promover el respeto, la comprensión, la justicia y la celebración de las diferencias humanas. Juntos, contribuyen a la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y solidarias (Bustamante et al., 2018).

4.3. El papel del profesorado universitario y la educación en valores

El papel del profesorado universitario en la educación en valores es fundamental para cultivar una comunidad académica que promueva la inclusión, el respeto y la responsabilidad social. Los/as profesores/as no solo transmiten conocimientos en sus áreas de especialización, sino que también actúan como modelos a seguir y facilitadores del desarrollo integral de los estudiantes. A través de su ejemplo y sus prácticas educativas, los y las profesoras pueden influir en la formación de valores como la tolerancia, la empatía, la justicia y el compromiso cívico (Tablada y Pelier, 2014).

Los y las profesores/as universitarios pueden promover la educación en valores de diversas maneras. Algunas acciones tienen que ver con la reflexión ética y moral en el contenido de sus cursos, con el apoyo al estudiantado a considerar el impacto de sus decisiones y acciones en la sociedad. Además, pueden crear un ambiente de respeto y apertura en el aula, donde se valoren las opiniones y experiencias de todos y todas los/as estudiantes, independientemente de su origen o perspectiva.

Sin embargo, para que se dé una educación en valores significativa y de calidad la formación del profesorado universitario debe de mantenerse constante. Esto es, la formación del profesorado universitario es crucial para promover la diversidad en el contexto de la educación superior actual, donde el multiculturalismo, la diversidad de géneros y otras muchas diversidades forman un ecosistema que caracteriza la propia sociedad (Villoria y Fuentes, 2015).

Esta formación no sólo implica la adquisición de conocimientos sobre las dimensiones culturales, étnicas, de género y otras dimensiones de la diversidad, sino también el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan a los docentes abordar eficazmente la diversidad en el aula y en el entorno universitario en general. Teniendo en cuenta las situaciones de vulnerabilidad en las que se requiera de habilidad para la inclusión social (Maldonado, 2018).

En definitiva, el papel del profesorado universitario en la educación en valores es esencial para formar ciudadanos y ciudadanas íntegros/as y comprometidos/as con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Al integrar la enseñanza de valores en su práctica docente y en la vida universitaria en general, los y las profesores/as pueden contribuir significativamente al desarrollo personal y social de los estudiantes. Si bien, manteniendo una formación constante entre el propio profesorado que le permita servir de referentes independientemente de la disciplina que los/as defina como profesional.

4.4. Acciones que fomentan la diversidad a través de la educación en valores

Existen diversas acciones que se dan en el contexto universitario que tratan de poner en valor la diversidad y la educación en valores. Algunas de estas actuaciones se pueden identificar en diferentes formas de entre las que se encuentran:

El diseño de un currículo inclusivo en el que se tengan en cuenta la diversidad del alumnado. Esto puede incluir textos accesibles, actividades y materiales educativos que representen una gran variedad de culturas, identidades de género, orientaciones sexuales, habilidades y antecedentes socioeconómicos (González, 2000).

Realización de programas de sensibilización que aborden temas específicos relacionados con la diversidad, el racismo, la discriminación, la homofobia, transfobia, la inclusión de personas con discapacidad, entre otros. Estas actividades permiten aborda temas relevantes socialmente que de otra manera tal vez nunca se abordarían (Rodríguez, 2013).

Promoción del diálogo intercultural abierto y respetuoso entre estudiantes de diferentes orígenes culturales, étnicos, religiosos y sociales. Esto se puede lograr a través del diseño de actividades de intercambio, grupos de discusión, y actividades de aprendizaje cooperativo (Sosa y Villafuerte, 2022).

Modelamiento del comportamiento inclusivo sirviendo de ejemplo en el comportamiento inclusivo. A través del tratamiento equitativo de los y las estudiantes e igualitario, mostrando empatía hacia las diferencias individuales y abordando activamente cualquier forma de discriminación o prejuicio (Tablada y Pelier, 2014).

Alianzas comunitarias, con organizaciones que defienden los Derechos Humanos y que se encuentran de manera activa en temas que abogan por la diversidad. Estas colaboraciones brindan la oportunidad de aprendizaje en valores de manera participativa (Osirio, 2004).

4.3.1 La Red de Universidades por la Diversidad (RUD)

Un ejemplo real de este tipo de iniciativas es la Red de Universidades por la Diversidad (RUD) creada en 2011, como iniciativa de diversas instituciones de educación superior para la promoción de la diversidad y la inclusión en el ámbito universitario. Esta red busca crear un espacio de colaboración y aprendizaje entre universidades que se encuentran comprometidas con la promoción de la diversidad en todas sus formas.

Las universidades que forman parte de la Red de Universidades por la Diversidad suelen compartir experiencias, buenas prácticas y recursos relacionados con la promoción de la diversidad y la inclusión en sus campus. Esto puede incluir programas de sensibilización, políticas de igualdad de oportunidades, iniciativas para apoyar a grupos minoritarios, actividades culturales y educativas, entre otras acciones (Universidad de Cádiz, 2021).

Desde ese momento son 40 las universidades españolas adheridas a esta Red. Los objetivos propios de la RUD, tal y como se recoge en su reglamento son:

- Compartir conocimientos, sinergias, buenas prácticas, experiencias, actividades, resultados y recursos que promuevan y mejoren sus actuaciones en el ámbito de la diversidad.
- Brindar a sus integrantes un canal de información, asesoramiento y apoyo mutuo. Generar políticas y acciones comunes para superar los obstáculos que dificultan o impiden la igualdad de trato y de oportunidades de los miembros de la comunidad universitaria.
- Elaborar informes, estudios, escritos, manifiestos, propuestas y cualquier otra documentación de naturaleza similar, en temas de diversidad, en el marco de las actuaciones y competencias de la RUD, a iniciativa propia o a petición de la CRUE, de Ministerios, Consejerías u órganos y entidades de similar condición.
- Fomentar el respeto de la diversidad en las universidades mediante acciones de información, concienciación y difusión ofrecidas por la RUD.
- Establecer vínculos con entidades públicas y privadas, locales, autonómicas, estatales e internacionales comprometidas con la diversidad y proponer medidas conjuntas de progreso en nuestro ámbito de competencia.
- Colaborar con los medios de comunicación, mediante propuestas y estrategias de difusión de los trabajos realizados por la Red.
- Establecer vínculos con otras universidades y otras redes universitarias para generar estrategias de buenas prácticas globales (Universitat de Barcelona, 2022).

Desde aquellas Universidades que forman parte de la Red de Universidades por la Diversidad (RUD) identifican a la Universidad como un pilar educativo que tiene la responsabilidad de cultivar las habilidades críticas y reflexivas en el alumnado. Pues, de esta manera se impulsa el cambio y se contribuye la creación de una sociedad más inclusiva y

justa para todas las personas. En definitiva, la RUD reconoce la Universidad como entidad que se encuentra en constante interrelación con la sociedad en la que se insertan, y por tanto se requiere de la promoción de entornos universitarios seguros y a favor de diversas causas sociales que apoyen el reconocimiento de la diversidad.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se han extraído de los análisis y resultados del presente estudio se dividen en cuatro puntos principales:

En primer lugar, que es necesario poner énfasis en la importancia de enfoques innovadores en la enseñanza universitaria. Estos enfoques no solo deben centrarse en el desarrollo académico de los estudiantes, sino también en su crecimiento personal y cívico. Esto implica ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y habilidades, para integrar métodos de enseñanza activos, participativos y orientados al desarrollo integral del estudiante.

En segundo lugar, que la promoción del desarrollo personal y cívico de los y las estudiantes en el entorno universitario es imprescindible. Pues esto implica no solo proporcionarles herramientas y conocimientos académicos, sino también fomentar su autoconocimiento, habilidades sociales, valores éticos y compromiso cívico. Estas habilidades y actitudes son fundamentales para que los y las estudiantes se conviertan en ciudadanos/as responsables, críticos y comprometidos con el bienestar de la sociedad.

En tercer lugar, que el reconocimiento de la diversidad como motor de inclusión social es fundamental en el espacio de educación superior. Esto implica valorar y respetar la diversidad en todas sus formas, incluyendo diferencias culturales, étnicas, de género, de orientación sexual, de capacidades y de opiniones. Al reconocer y poner en valor la diversidad, se crea un ambiente universitario más inclusivo, en el que todas las personas se sienten valoradas y respetadas.

Por último, que se requiere de una transformación del espacio universitario hacia un entorno respetuoso, inclusivo y enriquecedor para

todos/as sus integrantes. Esto implica crear políticas, programas y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el respeto mutuo. Además, implica fomentar la participación activa de todas las personas de la comunidad universitaria en la toma de decisiones y la construcción de una cultura institucional basada en valores de equidad, justicia y solidaridad.

En definitiva, resaltar la importancia de adoptar enfoques innovadores en la enseñanza universitaria que permitan la aplicación real de la formación en valores. Sin olvidar la necesidad de formación para el propio profesorado universitario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS (APARTADO OPCIONAL)

Agradecer al grupo de investigación GEDEX (Género, Dependencia y Exclusión Social) de la Universidad de Jaén por su apoyo inquebrantable y su invaluable contribución a este estudio. Su compromiso, dedicación y conocimiento han sido fundamentales para el mantenimiento de la investigación sobre innovación docente y buenas prácticas en el ámbito de la educación superior universitaria.

8. REFERENCIAS

Barnett, L., del Carmen Martín, M., Sarrionandia, G. E., Pujol, N. E., Estévez, C. F., Feixas, D. G.,... & Pairó, N. S. (2003). Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo. Grao.

Bowden, J. y Ference, M. (2014). La Universidad. Un espacio para el aprendizaje: Más allá de la calidad y la competencia. Narcea, S.A. de Ediciones.

Bustamante A. L. M, Macías Q. A. M. y Araujo S. R. (2018). Educación en valores morales y diversidad cultural: vínculo ineludible en la Escuela Latinoamericana de Medicina. Cuba y Salud 13(1), 140-144

De Toscano, G. T. (2005). Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes. Hologramática, 3(3), 89-99.

De Acedo, M. L. S. (2010). Competencias cognitivas en educación superior. Narcea Ediciones.

Escrich, T., y Lozano, J. F. (2014). Diversidad cultural en las universidades: aproximación y enfoques para su gestión. Asociación de Economía de la Educación, 159-178

Esteban, F., y Martínez, M. (2012). Son universidades todas las universidades: la universidad como comunidad ética. Bordón: revista de pedagogía, 64(3), 77-92.

Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G. y Betancourt, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. Dyna, 81 (184), 158-163. ISSN 0012-7353

Gómez, V. M. (1997). Política de equidad social y transformación de la educación superior. Nómadas.

González, V. (2000). La educación de valores en el curriculum universitario.: Un enfoque psicopedagógico para su estudio. Educación Médica Superior, 14(1), 74-82.

Gottlieb, J. (1794). Fundamentos de toda la doctrina de la ciencia. Traducción Cruz, J. 2005. Pamplona.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2020). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-Hill.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. ISBN-101456223968

Hoyos, M. F. M., y Pabón, D. M. R. (2012). Universidad y Diversidad cultural: Diálogos imperfectos. Plumilla Educativa, 10(2), 324-347.

Lozano, A. B., do Nascimento Mascarenhas, S. A., Brenlla-Blanco, J. C., Rioboo, A. M. P., y Enríquez, E. B. (2008). Motivacion y aprendizaje en el alumnado de educacion secundaria y rendimiento academico: un analisis desde la diversidad e inclusion educativa. AMAzônica, 1(1), 9-57.

Maldonado, E. P. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 115-131.

Martín, A. R., Arregui, E. Á., y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25(1), 44-61.

Martínez, M., Buxarrais Estrada, M. R., y Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 17-43.

Martín-Cano, M.C.; Sampedro-Palacios, C.B.; Ricoy-Cano, A.J.; De La Fuente-Robles, Y.M. (2020). Superdiversity and Disability: Social Changes for the Cohesion of Migrations in Europe. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17, 6460. https://doi.org/10.3390/ijerph17186460

Osorio, J. (2004). Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria. Polis. Revista Latinoamericana, 2 (7), 1-10.

Perdomo, M. P., y Pérez, J. L. L. (2024). La formación de valores éticos y morales en estudiantes universitarios: Una perspectiva comprensiva y edificadora. Revista Boletín Redipe, 13(3), 71-80.

Pérez, M. E., Beltrán, L., y Gómez, E. (2018). La Universidad como espacio de transformación social: Discusiones y desafíos para un nuevo currículo. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (8), 183-205.

Pina, A. B. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 11(1), 15-51.

Rego, M. A. S., Otero, A. G., y Modelo, M. L. (2013). Rendimiento académico y diversidad cultural: El eje lingüístico. Revista Española de Pedagogía, 256, 461-478.

Rodríguez, R. A. (2013). El programa de Educación en Valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del Centro Docente. Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 22(44), 90-119.

Sampedro, C. B. y Villar, J. (2019). Innovación Social como herramienta en la transformación de una sociedad inclusiva. Accesibilidad e Innovación Social. Prospectiva, 28, 93-119.

Sosa, M. D. P., y Villafuerte, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(26), 1918-1931.

Tablada, R. H., y Pelier, D. F. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. Revista Cubana de Educación Médica Superior, 28(1), 115-126.

Universidad de Cádiz. (2021). Constituida la Red de Universidades por la Diversidad "RUD". Recuperado de https://acortar.link/QAbNEi

Universitat de Barcelona. (2022). Red de universidad por la Diversidad. Recuperado de https://acortar.link/TkqZoL

Vertovec, S. (2005). Super-diversity and its implications. Ethn. Racial Stud., 30, 1024–1054.

Villoria, E. D., y Fuentes, S. S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. Aula abierta, 43(2), 87-93

EL 'NUEVO PERIODISMO' EN LA OBRA DE NO FICCIÓN DE NACHO CARRETERO: UN ANÁLISIS DE 'FARIÑA' Y 'EN EL CORREDOR DE LA MUERTE'

JUAN-ANTONIO ROMERA-FADÓN
Universidad de Málaga

F. J. CRISTÒFOL
Universidad Loyola Andalucía

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza los elementos propios del Nuevo Periodismo definidos por Tom Wolfe en su obra homónima —*El nuevo periodismo*— y previamente determinados por Seymour Krim en 1965 y localizables en las dos publicaciones de no ficción del periodista español Nacho Carretero. El secuestro judicial de *Fariña*, sucedido en febrero de 2018, puso en valor a uno de los escritores integrados en este género narrativo más destacado de las últimas décadas. Su trayectoria profesional, inmersa en el reporterismo de investigación con un alto grado de calidad artística, se ha visto incrementada con la publicación de otro libro acogido dentro de la misma corriente: *En el corredor de la muerte*.

Las influencias literarias y técnicas, las temáticas o el propio modus operandi de la profesión son algunos de los puntos a resaltar y a diseccionar dentro de un trabajo que se adentra en ambas obras para establecer de qué manera hay una conexión estructural y estilística entre Carretero y el Nuevo Periodismo canónico de Tom Wolfe.

Los objetivos propuestos se centran en el análisis de las referidas obras narrativas, atendiendo a sus características temáticas y estructurales. De

esta forma, se pretende definir y ubicar sendos títulos dentro de las corrientes literarias de no ficción existentes, realizando especial énfasis en la comparativa con el clásico *El Nuevo Periodismo* de Tom Wolfe.

Esta suerte de guía cuenta con cuatro características principales: 1) Construcción escena-por-escena, contando la historia saltando de una escena a otra y recurriendo lo menos posible a la mera narración histórica. 2) Uso de diálogos como herramienta para captar al lector de forma más completa que cualquier otro procedimiento individual. 3) Amplitud de perspectivas a la hora de reconstruir una escena, recurriendo a la variedad documental de fuentes y alejado de la primera persona a la hora de la construcción lingüística. 4) Reconstrucción de elementos simbólicos que nutran de sentido y de realismo el conjunto de la escena, además de describir el statu quo de lo que en el texto se relata

Mediante la identificación de las características técnicas que vertebran la creación literaria de Nacho Carretero, especialmente aplicable desde un prisma más cercano al academicismo que al propio contenido, se propone como metodología un análisis de contenido y una entrevista en profundidad con el autor para realizar la posterior comprobación de las conclusiones obtenidas.

En cuanto a los resultados, se puede comprobar que las obras del autor contienen elementos propios de lo que Tom Wolfe definió como Nuevo Periodismo, encontrando múltiples ejemplos de reconstrucción de escenas, diálogos, narraciones y, en especial, detalles relativos al estatus personal de los protagonistas.

2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este trabajo es el de analizar las obras de no ficción de Nacho Carretero (en los casos de *Fariña* y *En el corredor de la muerte*) atendiendo a los criterios propios del periodismo narrativo definidos por Tom Wolf.

Como vía de concreción, se establecieron tres objetivos subsidiarios. El primero de ellos (O1) buscó identificar aquellos elementos establecidos por Tom Wolfe en su obra homónima y presentes en los trabajos de

Nacho Carretero. El segundo (O2) aspiró a comprobar en qué medida Nacho Carretero hace uso de estos recursos y en el objetivo tres (O3) se puso el foco en la determinación de aquellas corrientes periodísticas que sirven como influencia para la elaboración de estos proyectos periodísticos.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración del presente estudio se ha recurrido a una metodología dual en la que el estudio de caso se sostiene sobre dos ejes fundamentales: por un lado, análisis cualitativo-descriptivo; por otro, entrevista en profundidad. La elección de estos recursos se basa en investigaciones previas como *El periodismo literario en Manuel Leguineche: el caso de 'El camino más corto'* (Molina y López, 2021).

Referenciado en otros trabajos anteriores (Angulo, 2013; Angulo, 2016; Chávez, 2019), este método permite un enfoque interdisciplinario en el que se pueden introducir conceptos propios del ejercicio periodístico. Asimismo, da pie a una técnica "versátil y flexible" de cara a la instrumentalización del análisis de mensaje (Neuendorf, 2002; Igartua, 2006; Barredo, 2015).

Cabe señalar que las investigaciones cualitativas vinculadas con el género del Nuevo Periodismo siempre destacan las posibilidades descriptivas que estos enfoques presentan (López, 2020). La revisión bibliográfica permite comprobar que otros artículos en los que el Nuevo Periodismo actúa como motivo principal también recurren a esta técnica doble. Es el caso de *¿Es el nuevo nuevo periodismo digital una forma de activismo? Un análisis de Jot Down, Gatopardo y The New Yorker* (Sabaté et al., 2019).

A colación del segundo método planteado (la entrevista en profundidad), cabe referir a la definición que Fontana y Frey (2005, p. 23) realizan sobre la misma: “La entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida”.

Este procedimiento también estudia temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene control y responde a preguntas de tipo "cómo" y "por qué" (Yacuzzi, 2005). La clave está en el uso de la experiencia para la transmisión del conocimiento. Del mismo modo, una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales (Yin, 1994).

La combinación con la entrevista en profundidad, una técnica especialmente recurrente en los estudios correspondientes al ámbito de las ciencias sociales, permite adentrarse en cuestiones que usualmente quedan al margen de la elucubración científica por no poder ser medidas (Ruiz, 2015). Este género posee los rasgos principales de apertura y flexibilidad por los cuales se busca establecer una relación particular con el sujeto bajo estudio, accediendo a una información que incluye aspectos de profundidad. De esta manera, se consigue obtener información de mayor empaque que la que podría conseguirse con preguntas superficiales (Carmona, 2007).

Uno de los objetivos principales que procederemos a analizar será la vinculación entre las cuatro claves que ofrece Tom Wolfe en su *El nuevo periodismo* y las dos obras de Nacho Carretero, con la finalidad de poder definir periodísticamente la obra narrativa del escritor gallego. Por ello, es importante tener en cuenta cuáles son estas cuatro técnicas sobre las que se vertebra el trabajo.

1. Construcción escena-por-escena: "Contando la historia saltando de una escena a otra y recurriendo lo menos posible a la mera narración histórica". Así se pretende ser "testigos de escenas de la vida de otras personas a medida que se producían".
2. Registrar los diálogos en su totalidad: "El diálogo realista capta al lector de forma más completa que cualquier otro procedimiento individual". De esta forma se consigue el objetivo de "afirmar y situar al personaje con mayor rapidez y eficacia que cualquier otro procedimiento individual".
3. Punto de vista en tercera persona: "La técnica de presentar cada escena al lector a través de los ojos de un personaje

particular se usa para dar la sensación de estar metido en la piel del personaje y de experimentar la realidad emotiva de la escena tal como él la está experimentando". Wolfe explica que, desde tiempos atrás, los periodistas habían usado la primera persona para evidenciar que *habían estado ahí*. Esto, sin embargo, supondría una "grave limitación" para el periodista.

4. *Recreación del statu quo:* consistente en la recreación de "gestos cotidianos, hábitos, modales, costumbres, estilos de mobiliario, de vestir, de decoración, estilos de viajar, de comer, de llevar la casa, modos de comportamiento frente a niños, criados, superiores, inferiores, iguales, además de las diversas apariencias, miradas, pases, estilos de andar y otros detalles simbólicos que pueden existir en el interior de una escena". Se persigue describir así la fuerza del realismo como cualquier otro procedimiento en la literatura.

La selección de la muestra ha sido diseñada de manera no probabilística para satisfacer los requisitos específicos de esta investigación. Este enfoque, conocido como muestreo estratégico según la definición de Wimmer y Dominick (1996), se basa en los criterios establecidos por el equipo de investigación y en su comprensión del tema de estudio. Este método es comúnmente empleado en investigaciones con muestras reducidas, ya que permite profundizar en la información proporcionada por los entrevistados debido a su posición estratégica en el área de conocimiento investigado.

4. RESULTADOS

4.1. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Desde que Gay Talese publicara en otoño de 1962 el artículo *Joe Louis: El Rey hecho hombre de edad madura* en *Esquire*, el periodismo tradicional comenzó a sufrir algunas variaciones en lo que a las "normas vigentes" de aquel momento respecta (Wolfe, 1973). Lo que el propio Tom Wolfe denominaba "hablar en beige o en el dialecto de los malos periodistas de Nueva York" se puso en jaque formalmente cuando el editor estadounidense Seymour Krim (1922-1989) publicó en 1965 un

artículo titulado *El nuevo periodismo* en el que se resaltaban los nombres del propio Talese y de Jimmy Breslin.

Pese a ser considerado por consenso el punto de inicio del Nuevo Periodismo, en la historia de la narrativa de no ficción se atisban numerosos ejemplos de lo que podrían ser primitivos vestigios de este subgénero, tal y como subraya Wolfe. Desde los decimonónicos Honoré de Balzac, en París, o Dickens, en Londres, se abre una larga lista que, en el caso de España, incluye a prestigiosos reporteros del *Heraldo de Madrid* o *ABC* como Manuel Chaves Nogales. Sobre este último, en el prólogo de *A sangre y fuego* (Espuela de plata, edición 2013), se establece un paralelismo entre el escritor sevillano y Truman Capote, no solo en el estilo, sino en el propio modo de publicación. Mientras que el primero fue editado periódicamente en revistas o periódicos, la obra por antonomasia del americano apareció por entregas en *The New Yorker*.

La lista de autores va *crescendo* conforme el marcador cronológico va avanzando. Pero, sobre todo, es el eje espacial el que ofrece una mayor riqueza en cuanto a nombres insignes regala el periodismo literario. Desde los latinoamericanos –encabezado por Gabriel García Márquez y su *Noticia de un secuestro* (1996) – a la bielorrusa Svetlana Aleksièvich, con *Voces de Chernóbil. Crónica del futuro* (1997). El anexo, extenso y amplio a partes iguales, ofrece una segunda lectura alejada del personalismo: el género en sí mismo. Una radiografía *metaperiodística* en la que el estudio del estilo, características, y objetivo de la utilización del concepto narrativo tenga la suficiente fuerza para desgranar las realidades técnicas de este modelo periodístico.

El profesor León Gross en su libro *El periodismo débil* (2005) disecciona la propia organización de los géneros en función del papel del individuo con respecto a la construcción de la realidad. Así, consolida el trinomio de información, interpretación y opinión en una clasificación en el que cada subgénero –breve, entrevista, noticia, columna, reportaje documental... – se nutre de algún modo y en alguna proporción de alguno de estos tres elementos. Centrando el enfoque del estudio en la interpretación, el abanico se abre hasta dejar paso al informe documental, la crónica (temática o de lugar), la entrevista y, como no, el reportaje.

Lo que parece una clasificación sin más subdivisiones, aglutina un tercer grupo dentro del propio reporterismo, ya sea en función de la temática, de la extensión o, especialmente, del estilo. La evolución de este género ha dado lugar a numerosas corrientes, algunas de ellas con un amplio recorrido más allá de la prensa. Evidencia de ello, el periodismo de inmersión, con *Diario de un skin* de A. Salas o *Gomorra* de R. Saviano; el periodismo gonzo, con Hunter S. Thompson encabezando la lista *Miedo en las Vegas* o *La gran caza del tiburón*.

De tal manera, el género del reportaje en sus múltiples vertientes e interpretaciones ofrece una amplia adquisición de conocimiento de la realidad que puede ser empleado con distintos formatos: del clásico reportaje creativo que aparece con frecuencia en los diarios de prensa, al reportaje de gran extensión que toma las influencias de la novela realista (Lionel Trilling, 1948) y se presenta como un libro en sí mismo.

4.2 NACHO CARRETERO Y LIBROS DEL K.O.

La vinculación de la editorial *Libros del K.O.* con este género reside en una premisa con la que abanderan la defensa de su trabajo: "Creemos en las grandes historias contadas a otro ritmo". Una declaración de intenciones a la que se suma la coletilla "la no ficción es sexy". En definitiva, la apuesta decidida por el Nuevo Periodismo o Periodismo Narrativo a través de distintas perspectivas. Entre otras, como no, la del autor objeto de estudio.

El interés en Nacho Carretero nace de una frescura atraída por la *nouve* generación de reporteros que, modificando el *modus operandi* del periodista, optan por alejarse del tradicional anclaje a una cabecera de tirada nacional –en detrimento de la (incompatible) comodidad de vida – para adentrarse en el mundo del *freelance* y reportajear desde el ojo del huracán.

4.3. IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS EN 'FARIÑA'

I. Escena por escena

"Esa noche Padín y el resto metieron en tierra 2.000 kilos de hachís. «Era una cuesta empinadísima y yo estaba hecho mierda: gordo, apenas

dormía y con depresión. Después de carretear el primer fardo, me tumbé entre unos arbustos. Tenía un dolor de brazos impresionante. Me dije: no vales ni para esto». Nadie se dio cuenta del escaqueo de Padín, y la descarga se completó con éxito. Dos semanas después la historia se repitió. De nuevo, ropa oscura, esta vez en el Cabo Touriñán de Muxía, en plena Costa da Morte. «Era el verano de 1989. Estuvimos esperando a que llegaran las lanchas en la oficina de una cetárea10 que hay por ahí y que trabajaba para "los Charlines". Aquella vez nos ayudaron "os Lulús": metieron no sé cuántos chavales por las carreteras a vigilar que nadie se acercara». Cuando llegaron las planeadoras Padín vio que, en lugar de cajas, comenzaban a salir bidones" (Página 103).

Siguiendo un minucioso orden cronológico, Carretero presenta al lector los acontecimientos tal y como se van sucediendo. Primero, con la localización temporal (*esa noche* y *dos semanas después…),* espacial (*era una cuesta empinadísima* y *el cabo Touriñán en Muxía, en plan Costa da Morte)* y el hecho en concreto (*metieron en tierra 2.000 kilos de hachís*). Presenta todo con una correlación espacial y temporal, señalando los acontecimientos, el lugar y la forma en la que ocurren.

> "Al cerrar se iban de copas a Portonovo, y por la mañana se tiraban en la playa sin más obligación que comer algo antes de volver a abrir el pub. Fue en aquellos veranos, fumándose la resaca en la arena mientras veían amanecer los 80, cuando Adelaida, una chica de la pandilla, se enamoró de Chis. Ella, como tantos otros jóvenes de la época, era hija de contrabandista. Nada especial, entonces, y una premonición hoy: Adelaida se apellidaba Charlín Pomares y su padre era Manuel Charlín Gama" (Página 82).

En este otro ejemplo se utiliza la narración de varias escenas para construir una historia amplia en su conjunto. Partiendo del símil con el cine, cada acción que se cuenta (*Al cerrar se iban de copas, por la mañana se tiraban en la playa, antes de volver a abrir el pub, aquellos veranos…)* semeja en función a un plano que, seguido uno tras otro, conforma el conjunto de la escena. Por los detalles que componen el párrafo, bien podría servir este texto para evidenciar el punto IV, sin embargo, vendrán otros más representativos.

> "«Eso es verdad —dice Carmen—, pero estoy convencida de que era a niveles más bajos. Los altos cargos no sabían la gravedad del asunto. Uno que luchó muchísimo contra los narcos fue Mariano Rajoy, cuando estaba en la Xunta. Se oponía a que Barral, Vioque, "Terito" y el resto entrasen en el partido. Y eso le costó el puesto. Ya de ministro del Interior, cuando detuvieron a "Sito Miñanco", nos vimos y me dijo: "El día que mis trabajadores (él llamaba así a los policías) detuvieron a 'Sito' fue el más feliz de mi vida"». Carmen pone otro ejemplo: «Cuando Fraga ya era presidente de la Xunta nos dio muchísimos medios. Me contaron que se reunió con Romay Beccaría cuando era conselleiro de Sanidade y le dijo: "Dele todos los medios a esta asociación". Beccaría le respondió: "Presidente, yo no sé si usted sabe que esta señora es de izquierdas...". Me contaron que Fraga gritó: "¡Ya sé que es de izquierdas! ¡Y ojalá tuviéramos muchas como ella en el partido!"». Carmen sonríe" (Página 174).

El ejemplo recoge de manera detallada cómo las intervenciones se suceden una tras otras, recurriendo al estilo directo para evitar las posibles injerencias estilísticas del autor. De tal manera que la única creación que se produce bajo la firma de Carretero son los conectores con los que vincula las declaraciones (*me dijo, le respondió, gritó…).* Además, añade algunos elementos que contextualizan la situación, deambulando este párrafo concreto en un equilibrado diálogo con elementos de la entrevista reportajeada (*Carmen sonríe).*

> "Paz Carballo llevaba un escáner en su vehículo. La conversación entre Zaragoza y Paz Carballo fue como sigue:
>
> Zaragoza: «¿Y por qué tenía ese escáner?».
>
> Paz Carballo: «Yo no sé lo que es un escáner. Yo en el coche tenía un aparatito pequeño que cuando vas por la carretera, de vez en cuando, te pita, "pipipipí", y nada más».
>
> Zaragoza: «¿Y qué utilidad tiene?».
>
> Paz Carballo: «Pues no lo sé. Yo no lo compré. Lo puso mi hijo, porque le gustaría verlo».
>
> Zaragoza: «En su casa también tenía dos walkie-talkies, ¿para qué los quería?».
>
> Paz Carballo: «Los usábamos cuando íbamos entre Soutelo y A Estrada, para comunicarnos mi suegro y yo cuando íbamos a comprar ganado»" (Página 198).

Dentro de lo que Tom Wolfe denomina “registrar los diálogos en su totalidad”, este podría ser el caso más evidente. Los diálogos, en estilo directo e identificando directamente la procedencia, se recogen en su totalidad gracias a las circunstancias en las que se produce esta conversación. Y es que el fiscal Javier Zaragoza y Paz Carballo se vieron las caras en un proceso judicial contra el narcotráfico así que, cualquier atisbo de comunicación entre ambos quedaba registrado. En este caso, Carretero se limita a reproducir la literalidad de dicha conversación, motivado por la responsabilidad jurídica que recae en un personaje público como es el fiscal Zaragoza, tal y como afirma en respuestas a la entrevista realizada.

III. Narración en 3º persona.

Sin duda, la narración de *Fariña* parte de una omnipresente tercera persona que ofrece algunos datos referenciales de gran interés: en primer lugar, una inexistente participación del autor como mero relator de los acontecimientos. En segundo lugar, una simbiosis indisoluble entre Carretero y la distancia para con los acontecimientos en la que, igual que el funambulismo, tiene que converger el acercamiento necesario que permita conocer los hechos, pero sin dejarse modelar por las influencias.

No parece resultar demasiado necesario aportar un ejemplo concreto –al igual que en los dos anteriores casos–, pero sí destacar un pequeño apéndice. El periodista usa la primera persona del plural como herramienta conductora del relato, sirviendo más como conector que como presencia real del escritor dentro de la historia.

IV. Detalles y estatus de la vida.

> “Vestían con trajes comprados en Madrid y Barcelona, iban al volante de coches de alta gama, eran los protagonistas de grandes banquetes, filántropos de parroquias y fiestas populares, estaban siempre rodeados de mujeres bellas...” (Página 38).

Recurriendo a la conocida expresión periodística, en este caso *el titular es la noticia*. Un evidente ejemplo de recolección de detalles y elementos que componen el estatus vital del personaje, profundizando en su

modo de vida y haciendo un ejercicio de espeleología descriptiva que aporte valor humano a la narración (*vestían con trajes comprados en Madrid y Barcelona, coches de alta gama, grandes banquetes…*).

> "En un osado y repentino análisis sociológico, se puede dividir al narcotraficante gallego de hoy en día en dos clases: el capo y el narquito. El capo es el que dirige el asunto, el líder (o uno de los líderes) del clan. Suele ser de origen humilde y mantiene su condición como tapadera: si la familia se dedica a la almeja, sigue yendo a la almeja. Pero en un Audi. Si tienen una batea, siguen en la batea. Pero el bolso de la mujer del capo es de Gucci. Es, como ya explicamos, lo kitsch del narcotráfico gallego: ver a una señora poniendo bocadillos de calamares con un Rolex en la muñeca. Conviene fijarse en estos detalles en las Rías Baixas" (Página 342)

Conviene apreciar la conclusión con la que el periodista finaliza este párrafo: "Conviene fijarse en estos detalles". Todo lo anterior es un perfil detallado del nuevo narco gallego. Mediante la selección de elementos característicos intercalados con cierto toque de humor o de incredulidad (van a coger almejas, pero en Audi; siguen la batea, pero con bolsos de Gucci; la mujer sirviendo bocadillos con un Rolex…). En definitiva, detalles que a priori pueden resultar insignificantes pero que, puestos en situación, dan un sentido total a la escena.

4.4. IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS EN 'EL CORREDOR DE LA MUERTE'

I. Escena por escena

> "Junto con Cándido, varios pelotaris más firmaron sus nuevos contratos. Entre ellos se encontraba Manuel Larrañaga, un jugador de Alegia de Oria. Cándido y él. Se hicieron conocidos en el frontón de Markina y hacían ya planes para instalarse en Filipinas. Surgió, a última hora, un pequeño conflicto político interno que hizo que Cándido no pudiese viajar aun teniendo ya todo firmado y hasta las vacunas puestas. Sí se fue Manuel. Y allí, en Cebú, conoció a su mujer y tuvo un hijo llamado Paco. Años después, en 1997, Paco Larrañaga fue detenido, acusado de asesinato y condenado a muerte. Lograría librarse de la sentencia en 2006…" (Página 19).

La importancia de este extracto no está únicamente en el visible encadenamiento de los hechos a través de una sucesión de acontecimientos que dotan de sentido a la narración. Además de esto, hay que incluir

una disposición de la técnica al servicio del relato. Es decir, la utilización concreta y exacta de la reproducción *escena por escena* para ofrecerle una lógica al reportaje.

> "Tanya y Pablo cruzaron sus ojos por primera vez en una fiesta que organizaba una amiga de Pablo. Era noviembre de 1993. Tanya, que tenía solo 16 años, acudió acompañando a su hermana Melissa. Fue ella quien le dio un ligero codazo en el momento en que Pablo baja del coche. «Ese es Pablo», dijo. La primera sensación de Tanya no fue buena. Engreído y lleno de sí mismo, fue lo que pensó. El rechazo fue claudicando cuando Pablo se acercó a charlar. Debió de detectar Tanya, la sensibilidad en persona, algo que se camuflaba tras la gomina y el fino bigote. Una nobleza que la edad y condición obligaban a disimular, pero que Tanya supo ver. Conectaron" (Página 29).

La utilización de este recurso que en cuestión se pone ahora sobre la mesa puede ser aplicada con diferentes perspectivas. Desde el propio conjunto y sentido de la obra hasta los más pequeños detalles que conforman una mínima parte de un capítulo. Sin embargo, la técnica de Wolfe permite, en unas pocas líneas, resumir toda una historia que se alarga en el tiempo si se persigue con la literalidad de los acontecimientos. Así, el momento de conocerse entre *Pablo y Tanya* parte de un estético *cruzaron sus ojos por primera vez* y, a través de la acción, va desarrollando cómo se produjeron los hechos (*le dio un codazo, hubo rechazo, claudicó* y *conectaron*).

> "De nuevo el teléfono en Connecticut. Cristina le cuenta a Cándido que el caso en el que le quieren mezclar es el del triple asesinato en Miramar. Cándido recuerda el asunto, lo había visto semanas atrás en la televisión. Y había pensado que el tema parecía relacionado con la mafia. ¿Cómo puede ser? ¿De verdad nos tiene que tocar esto a nosotros? Paula, la mujer de Cándido, de pie detrás de él, le pregunta qué está ocurriendo. Se suceden las llamadas. Los nervios toman el control de la situación. Cándido decide salir para Florida" (Página 57).

El dramatismo que se recoge en la propia escena hace que el texto esté desprovisto de sobrecargas literarias. La simpleza de las frases (sujeto, verbo y predicado con complemento) en las dos últimas, concentra todo el foco de la acción en los acontecimientos (*los nervios toman el control, Cándido decir salir*). Antes, además, ha sonado *el teléfono*, le *cuentan a Cándido el caso* y el hombre *recuerda haberlo visto*. Varios momentos que se enlazan hasta completar una unidad de tiempo que

comienza con una llamada y concluye con la marcha de un padre al enterarse de que a su hijo le quieren involucrar en un triple asesinato.

II. Diálogos

> "El teléfono suena otra vez en Connecticut.
>
> – –Que se lo llevan a Miramar. Que hay una complicación, que quieren mezclarlo con algún que otro caso.
>
> – – ¿Qué caso?
>
> – –No sé. No sé nada" (Página 52).

Más allá del texto, que recoge lo que es un diálogo entre dos personas en el momento de la detención de un tercero, la selección de este fragmento presenta un trasfondo periodístico clave: la fuente. Carretero busca en los protagonistas el acercamiento más fidedigno a los hechos del pasado, mediante la entrevista en profundidad con ellos, para lograr extraer algunas claves de las conversaciones que se mantuvieron en momentos de tensión y complejidad.

> "Otras cinco horas de carretera al sábado siguiente. Otra vez la sala, el mural, los guardias alrededor. Otra vez enfrente de Pablo:
>
> —«Ya sé que me estás contando este cuento porque no quieres hacerme pasar por esto esto».
>
> Pablo volvió a decir que no. Después se quedó callado unos segundos.
>
> —«No quiero hacerte daño. No quiero que esta historia te haga daño. No estoy con nadie, pero quiero que hagas tu vida, que sigas tu camino. Cásate, ten hijos, haz una vida normal. Déjame, no te mereces esto. Eres una buena persona. Una persona honesta. No voy a aceptar tus visitas. No quiero que vengas a verme». Tanya respondió pausada (Página 91).

Es evidente que el diálogo, además de reproducir lo que dicen dos personas, ofrece una inmersión en el acontecimiento con una cantidad de detalles que la narración no siempre da. En este caso cuenta con un aliciente añadido y es que las declaraciones ofrecen frescura al relato. Ritmo. Son las dos personas las que cuentan cómo se van desarrollando los hechos en un momento de aparente ruptura sentimental. El cruce de

afirmaciones, en este caso, enriquece pues el texto por doble vía: la conversación y la narración.

> "Venció la lógica y, ya en el jardín de la casa, Tanya descolgó:
>
> –¿Benji?
>
> –Tanya, ¿dónde estás?
>
> –¿Por qué me preguntas dónde estoy?
>
> –¿Estás sentada?" (Página 157).

Lo que a primera impresión puede parecer una selección insulsa del diálogo que finaliza de manera tajante, tiene especial importancia dentro de la estructura. El capítulo en el que se recoge este fragmento comienza diciendo: "Lo soñado tuvo lugar el 4 de febrero de 2016". Relata cómo la familia conoció la aceptación a trámite de una apelación emitida años antes. Así, mediante esta breve conversación, se construye una *paraentradilla* en la que se pone de anteaviso al lector de lo que va a ocurrir.

III. Narración en 3º persona.

El tratamiento que se hace de este tercer recurso clave en *El nuevo periodismo* de Tom Wolfe ofrece unos valores diferentes a lo inicialmente concebido. Pese a que la forma gramatical de la primera persona apenas aparece –a excepción de la introducción y alguna que otra referencia en plural–, el papel del autor adquiere un sentido de amplia extensión. Cabe resaltar que la cercanía con la familia, la perspectiva parcial del relato por las dificultades de acceso a fuentes y la propia relación personal –posterior, eso sí, al trabajo– condicionan la posición del autor, tal y como explica él mismo en la entrevista.

IV. Detalles y estatus de la vida.

> "El mayor de los Urtain era uno de los mejores levantadores. Llegó a levantar bloques de doscientos cincuenta kilos y se hizo con un récord al alzar ciento noventa y dos veces una piedra de cien kilos" (Página 18).

En este caso a resaltar –tan solo uno de los numerosos que se encuentran en *En el corredor de la muerte*–, existe un paralelismo palpable entre

el extracto y el conocido dicho: “La mujer del César no solo tiene que ser honesta; también tiene que parecerlo”.

Extrapolado a la técnica reportera, no resulta igual contar un hecho de manera simple y llana, sin alharacas ni extensiones, que profundizando en el mayor número de detalles posibles. Muy seguramente, la evidente fuerza del *mayor de los Urtain* hubiera quedado recogida escribiendo que “era un hombre fuerte” y que “hacía levantamiento de peso”. Pero esas afirmaciones perderían todo el color que resurge de expresiones que tienden a concretar la situación (*se hizo con un récord al alzar ciento noventa y dos veces una piedra de cien kilos*). Lo que parecen ser simples detalles ofrecen una profundidad psicológica que pule el perfil de la persona sobre la que se está escribiendo. Y ese, sin duda, es uno de los objetivos del periodismo narrativo.

> “Pablo se dejó un fino bigote, se engominaba el pelo y se paseaba en descapotable por las calles del note de Miami. Acudía a fiestas, trapicheaba con cocaína y fumaba marihuana de vez en cuando. A veces salía armado, con una pistola con licencia que nunca llegó a utilizar. Vivía en un delicado equilibro se éxito social. Pero no parecía que fuera a caerse” (Página 28).

Los anteriormente referidos como “departamentos no estancos del periodismo” presentan una similitud evidente entre la simbiosis de los subgéneros literarios. Nacho Carretero se nutre de ese conjunto de características que construyen el *statu* de una persona (*salía con una pistola con licencia que nunca llegó a utilizar*) para hilarlas con descripciones personales basadas en los detalles aparentemente inconexos que, en su conjunto, consolidan un preciso retrato de Pablo Ibar. La profundidad de ciertos elementos entrelazados (combinar el detalle del *bigote* con *el descapotable que paseaba*) y de la espeleología conductiva de ciertos hábitos (*fiestas, cocaína y marihuana*) construyen el perfil de un hombre que es el eje principal del libro.

> “A mediados de agosto Alvin, la madre de Tanya, esperaba al volante a que el semáforo se pusiera en verde en un concurrido cruce de norte de Miami. Por alguna razón, el coche que venía detrás no frenó y embistió el vehículo de Alvin empujándolo a la riada de coches que cruzaba en perpendicular. Tres de ellos no pudieron esquivarla. Alvin fue ingresada en estado grave. Tenía el cuello hecho polvo” (Página 61).

Este párrafo podría haberse resumido con un “Alvin, la madre de Tanya, tuvo un doble accidente en un cruce que le ocasionó importantes daños en el cuello”. El hecho hubiera sido el mismo, no hubiera cambiado la consecución de la narración y tampoco habría añadido nada nuevo. En cambio, habría quedado desnudo de los detalles y elementos externos que permiten construir con toda la precisión posible la escena que se está relatando. No son cuestiones que atiendan al estatus, al modo de vida de la persona o a los hábitos. Tan solo son aportaciones contextuales, casi decorativas, pero que llenan el paisaje de la acción. Que el semáforo estuviera en verde y que el vehículo de atrás no frenara forman parte de la causa, del origen. Pero la precisión que se consigue al incluir que *tres no pudieron esquivarla* completa una escena en la que el ritmo semeja a la fuerza audiovisual del cine.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La disección realizada en este trabajo nos permite afirmar que la obra de no ficción de Nacho Carretero incluye elementos propios del nuevo periodismo según la categorización de Tom Wolfe.

La inclusión de estos elementos, entre los que brilla desde un punto de vista estilístico la reconstrucción escena-por-escena y la recreación del statu quo, así como técnicamente el ejercicio periodístico de transcripción de los diálogos, resulta de especial trascendencia para la construcción del relato. Los propios ejemplos seleccionados evidencian que estos hechos se podrían haber contado de muchas formas diferentes, pero esa neutralidad no hubiera permitido a sus dos libros alcanzar la popularidad de la que a día de hoy gozan, algo ganado por la calidad literaria de los mismos.

A colación del tercer objetivo planteado, también es factible sostener que entre los autores que mayor influencia presentan en la composición narrativa de Carretero se encuentran Truman Capote, Tom Wolfe, Hunter S. Thompson o Gay Talese. Esta idea no se extrae únicamente del análisis realizado, que también, sino que se fundamenta en la propia respuesta del autor, quien afirma:

> "Creo que en un 90% de las ocasiones no soy consciente de ello (el empleo de las técnicas del Nuevo Periodismo). Sin embargo, creo que eso es positivo para un periodista o un narrador. Y para ello, la clave está en lectura. Es esencial. La base sobre la que se construye lo demás. No entiendo narrar sin haber leído antes. Igual que no conozco a un narrador que no sea un tremendo lector. Empecé con Truman Capote y continué descubriendo todos los autores del nuevo periodismo americano con Tom Wolfe, Hunter S. Thompson, Gay Talese…".

Resulta importante apuntar también la selección de escritores pertenecientes a la tradición hispanoamericana: "…El gran descubrimiento de la corriente latinoamericana que, en narrativa, es guía y faro. Especialmente con la crónica periodística y el reportaje. Leila Guerriero, Martín Caparrós, Salcedo Ramos… Y en España a Enric González e incluso contemporáneos como Manuel Jabois. Son autores que te atrapan y te hacen entender que el periodismo no es un compartimento estanco e inflexible".

A propósito de la primera persona, mencionada con anterioridad, resulta interesante recoger la explicación completa: "En *Fariña* yo no pinto nada así que no aparezco. La primera persona tiene que ser muy muy pertinente. *En el corredor de la muerte* creo que tampoco aparezco (…) Si la primera persona encaja, bienvenida; pero si esto no ocurre de manera perfecta, es mejor rehuir de ella. Es por eso por lo que creo que en *Fariña* no pinto nada. *En el corredor de la muerte* sí he tenido un contacto muy directo con la familia y creo que puedo aportar algo".

Las posibles líneas de investigación que surjan, fruto de estos primeros pasos de análisis de su narrativa de no ficción, tendrán como reto el de ampliar el estudio académico del que actualmente forma parte de un hipotético podio del reporterismo. Hasta la fecha, la figura de Carretero como un objeto de estudio no ha alcanzado demasiadas aversiones, convirtiéndose este proyecto en una oportunidad de realce y aporte.

6. REFERENCIAS

Angulo, M. (2013). Crónicas de Buenos Aires. La megalópolis porteña en el periodismo literario argentino actual. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 19 (2): 615-633. doi: 10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n2.43462

Angulo, M. (2016). El realismo intransigente del periodismo literario de Martín Caparrós. Compromiso político, sentido histórico y voluntad de estilo. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 22 (2): 627-645. doi: 10.5209/ESMP.54226

Barredo, D. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. Revista San Gregorio (1): 26-31. doi: 10.36097/ rsan.v0i0.113

Carmona, C. S. V., & de Flores, S. R. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. Laurus, 13(23), 249-262.

Chávez, L. (2019). Compañeros de viaje: La meta(no) ficción como artificio de verosimilitud en historias sobre migración. Literatura y Lingüística, (40): 113-140. doi: 10.29344/0717621X.40.2063

Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). The Sage Handbook of Qualitative Research (695-727). London, UK: Sage

Igartua, J. J. (2006). Métodos cuantitativos de investigación en comunicación. Barcelona, España: Bosch.

Trilling, L. (1948). The middle of the journey

López Bustamante, K. X. (2020). Nuevo Periodismo en el Perú: Caso Revista Etiqueta Negra (Tesis doctoral, Universidad Científica del Sur).

MOLINA RUIZ, Santiago y LÓPEZ-MARTÍN, Álvaro. EL PERIODISMO LITERARIO EN MANUEL LEGUINECHE: EL CASO DE EL CAMINO MÁS CORTO. Acta lit. [online]. 2021, n.62, pp.131-150. ISSN 0717-6848. http://dx.doi.org/10.29393/ac62-plsa20008.

Neuendorf, K. (2002). A. The content analysis guidebook. Los Ángeles, Estados Unidos: Sage.

Ruiz Blázquez, J. J. (2015). Las entrevistas en profundidad y la biografía. Revista San Gregorio, 48–55. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.115

Sabaté-Gauxachs, A., Micó-Sanz, J.-L., & Díez-Bosch, M. (2019). Is the new "new" digital journalism a type of activism? An analysis of "Jot Down", "Gatopardo" and "The New Yorker". Communication & Society, 32(4), 173-191. https://doi.org/10.15581/003.32.36768

León Gross, T. (2005). El periodismo débil. España, España: Almuzara.

Wimmer, R. D. y Dominick, J. R. (1996): La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos. Barcelona: Bosch.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación (No. 296). Serie Documentos de Trabajo.

Yin, Robert K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

TRABAJO TUTORIAL PARA CONSTRUIR LA PERSEVERANCIA: MOTIVAR A UN GRUPO DE DOCENTES EN FORMACIÓN

LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesores de educación básica requiere de procesos de seguimiento constantes que permitan entablar una relación cercana entre los alumnos y sus tutores, lo que favorece la manera en que estos contribuyen a su formación; en el formato de internado de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas, el trabajo tutorial requiere de constancia sobre todo cuando se busca despertar en los estudiantes la conciencia de que con perseverancia, es posible enfrentar cualquier problemática de su formación académica.

Si bien los profesores tutores de la institución dedican tiempo a las actividades que buscan despertar en los estudiantes el gusto y compromiso con su preparación, también es importante hacerles reflexionar sobre la manera en que ellos gestionan su tiempo, enfrentan los retos de su preparación o lidian con el fracaso durante ella; entre todo esto, se debe desarrollar de manera eficaz el conocimiento del valor de la perseverancia, aspecto que sin duda alguna, el equipo de tutores puede fomentar en los jóvenes alumnos.

1.1. FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: LA ESCUELA NORMAL RURAL "GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS", DE SAN MARCOS, LORETO, ZACATECAS

Anclada en la comunidad de San Marcos, la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" (ENRGMRS) cuenta con más de 90 años

de experiencia en la formación de profesores de educación básica, actualmente desde dos distintas opciones de preparación, el Plan de Estudios 2018, cuya última generación egresará en julio del 2025 y el Plan de Estudios 2022, el cual tiene como base el nuevo modelo educativo, la Nueva Escuela Mexicana (NEM); impulsada en un formato de internado, esta institución ofrece sus servicios a una comunidad escolar de alrededor de 580 estudiantes, divididos en cuatro académicas, los cuatro grados en que se dividen los ocho semestres de preparación.

A esta comunidad escolar se le ofrece atención asistencial y académica, por un lado, en la Zona Asistencial de la escuela, se ubican dormitorios, comedor, biblioteca, servicios médicos, de lavandería y culturales (Rondalla, Teatro, áreas para danza o deportes), mientras que en la Zona Académica se concentran los espacios en que se realizan las clases y la preparación profesional, así como la mayoría de las cuestiones administrativas, para alumnos y docentes.

Así, el Colegio de Maestros se integra por 52 a 54 docentes, que imparten la totalidad de las asignaturas que componen a la malla curricular de los planes antes mencionados y que ofrecen la preparación necesaria al estudiantado que año con año, egresa de la ENRGMRS y que dota del servicio educativo a escuelas primarias de la región.

1.2. Programa Institucional de Tutoría: El trabajo tutorial en la ENRGMRS

La Tutoría en la ENRGMRS es una actividad constante que requiere de suma entrega del profesorado, que debe alternar sus actividades académicas de tiempo completo, con las de tutoría tanto grupal, como individual; en este sentido, las acciones que los tutores realizan van desde el acompañamiento para actividades académicas y de organización al interior de la escuela y con cada grupo, hasta acciones relacionadas con el seguimiento individual, el apoyo emocional o el monitoreo psicopedagógico.

Una de las acciones más importantes que realiza el Programa Institucional de Tutoría (PIT) al interior de la ENRGMRS es construir espacios y fomentar acciones que permitan reducir el porcentaje de

deserción en la escuela; en este sentido, Arce Negrete, R., et al (2023), comentan en "Jornadas de Tutoría 2022: los obstáculos y retos de la tutoría en la formación de docentes tras el periodo de pandemia":

> En instituciones de educación superior (IES) rurales, la deserción es una problemática aún más grave, pues en este medio dicho indicador aparece ya desde secundaria, y se propaga y aumenta en los niveles superiores; la ENR alberga a estudiantes (entre 60-68% de la población total) que sobrellevan esta condición, son jóvenes que provienen de ambientes en que impera la baja autoestima al saberse fruto de espacios sociales y económicos vulnerables, jóvenes estigmatizados por el rezago, el bajo rendimiento académico y la falta de recursos. (p. 71)

Derivado de lo anterior es que el PIT busca constantemente construir vías para favorecer a que los jóvenes permanezcan en la institución hasta el cierre de su preparación; el primero de los pasos, es construir en los estudiantes una conciencia de que el tránsito por la escuela puede no ser sencillo, pero sí valer la pena, además, se busca favorecer entre ellos una noción firme y efectiva de lo que es la perseverancia, la motivación de pertenecer a la comunidad escolar y con ello, de construir una identidad profesional y así, comprometerse con la labor docente, lo que será su futuro una vez hayan egresado de la ENR.

Favorecer la permanencia en la escuela es complicado, sobre todo cuando se cuentan con antecedentes como los mencionados por Zambrano, R., et al (2023) en "Reestructuración al PIT en la academia de primer año de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" como prevención al Síndrome de Burnout", que en su estudio a grupos de la primera generación del Plan de Estudios 2022, obtuvieron como hallazgo que cuando:

> … se les cuestionó sobre la motivación al cursar la licenciatura, al ingresar el 92.4% afirmó que se encontraba interesado en pertenecer al programa educativo. Sin embargo, los jóvenes normalistas se han desmotivado al cursar la licenciatura pasando a un 89.2%. Es un dato que resulta alarmante, puesto que existe la posibilidad que siga subiendo conforme cursen los semestres, o bien disminuya. La intervención de tutoría desde la motivación del estudiante de continuar en la licenciatura es esencial para incentivar a estudiante" (p. 195)

Así pues, el trabajo que el tutor debe realizar es valioso sí para el proceso profesional de los estudiantes, pero también para aprender a

adaptarse a la institución y a ser constantes para sacar adelante su licenciatura, es decir, tener elementos que les permitan e impulsen a perseverar para lograr su meta.

4.3. Hablar de la perseverancia: Breves concepciones y su relación con la construcción del profesional de la educación

Hablar de perseverancia debe identificarse como hablar de una virtud que constantemente es necesario fomentar y fortalecer, es decir, la perseverancia al ser una virtud es una actividad o fuerza que, a su vez, permite causar un efecto en los demás[3]; en este sentido, es posible retomar lo que dice Santo Tomás a propósito de dicha virtud, y de cómo su valor recae en la manera en que la perseverancia se caracteriza por consistir "en soportar la dificultad que implica la duración de la obra virtuosa" (p.856), es decir, en la resistencia que pone la persona de por medio, para llevar acabo una acción, alcanzar una meta, lograr un objetivo.

Fomentar en los estudiantes la virtud de la perseverancia, puede contribuir a que encuentren en su día a día, en las vicisitudes propias de la dinámica escolar, un aliciente a salir adelante; para el caso de los estudiantes de la ENRGMRS, es importante retomar lo dicho por Vollmeyer & Rheinberg (2000) sobre que la perseverancia puede verse desde una perspectiva cognitivo-motivacional, en la que es posible determinar que la perseverancia o persistencia actúa como un puente entre la motivación y el aprendizaje, es decir, un medio para que las personas al enfrentarse a una actividad compleja se motiven más buscando una resolución que mejore la ejecución de la tarea al verse impulsada por una motivación más alta.

En el caso de los alumnos de la LEP que se oferta en la ENR de San Marcos, el reto es hacer entender a los jóvenes que aunado al trabajo que deben hacer a nivel personal para forjar su identidad como profesores, deben también construir una tendencia firme y clara que los lleve a realizar sus deseos profesionales con constancia, motivados, comprometidos; en este sentido, la actividad tutorial es fundamental, pues permite acercar a los jóvenes a perspectivas diferentes del compromiso

[3] Considérese lo expresado por el DRAE para analizar esta acepción.

docente, esto desde la visión de los profesores que, en su postura de tutores, pueden facilitar herramientas a sus estudiantes, para dimensionar la construcción de su propio quehacer docente, al tiempo que comparten visiones del mundo y la profesión, para construir mejores espacios de formación académica.

Así, se busca además que, tal como dice Palet (2000) esta virtud se fomente como una decisión del estudiante, una plena convicción de realizar acciones que permitan sobrellevar las dificultades de su preparación profesional para su bienestar individual; de esta manera, fomentar la perseverancia es garantizar que se construyan obras buenas en pro de la construcción de profesores que estén comprometidos con su profesión, pero sobre todo con la sociedad en la que están inmersos y sus necesidades. Y así, construir comunidad.

2. OBJETIVOS

- Identificar lo que los estudiantes de Segundo Año Grupo "D" de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" identifican como "perseverancia".
- Contribuir a la consolidación del concepto de la perseverancia en los estudiantes del IV Semestre sección "D" de la LEP, por medio de actividades sencillas que les clarifiquen dicho término.
- Favorecer el desarrollo del valor de la perseverancia en los estudiantes de 4to semestre, a fin de que puedan emplearlo como un medio para mejorar su desarrollo académico integral.

3. METODOLOGÍA

El grupo con el que se trabajó fue el Segundo Año Grupo "D", integrado por 34 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que imparte la ENRGMRS, estos jóvenes tienen una edad entre los 18 y los 22 años; con este grupo se realizaron actividades tutoriales de arranque del semestre par del Ciclo Escolar 2023-2024 (mes de febrero de 2024), entre las que se emprendieron una serie de acciones que contribuyeran

primero a identificar lo que reconocen como “perseverancia”, a fin de identificar las áreas de oportunidad que se presentan en esta área, buscando con ello contribuir a que apliquen dicho valor/virtud, para ayudar a su desempeño académico; tras identificar lo que conocen sobre este concepto, se realizaron con los jóvenes actividades lúdicas y de integración para afianzar el concepto de dicho valor, mientras se reflexiona sobre cómo este puede contribuir a su preparación profesional en el entorno altamente demandante que es una Escuela Normal Rural con formato de internado.

FIGURA 1. *Actividades de Tutoría con el grupo de 2º “D”, dinámica de interacción en que se puso en práctica el autoconocimiento y el reconocimiento del otro; en esta actividad los jóvenes reconocieron en el otro y en sí mismos, las vicisitudes de ser alumno foráneo, rural o simplemente, un estudiante que debe poner en juego muchas cosas, para lograr sus metas*

Fuente: Elaboración propia

En las primeras actividades imperó la obtención de información por medio de instrumentos como encuestas o cuestionarios, e incluso con el uso de las entrevistas de seguimiento tutorial, se pudo indagar en los conceptos que tenían sobre esta virtud; en cuanto a las actividades extra en las que se trabajó la perseverancia, se diseñaron acciones en las que de manera divertida y con elementos de su vida cotidiana, se pudiera fomentar la idea del perseverar para alcanzar las metas planteadas en su formación académica.

Finalmente, se analizaron los datos obtenidos y se conversó con una muestra representativa del grupo (17 estudiantes equivalentes al 50%

del grupo), a fin de tener más claridad con respecto a los avances que se tuvo en la consolidación del concepto de perseverancia y su relevancia académica.

4. RESULTADOS

Las primeras de las acciones realizadas con el grupo fue la aplicación de un cuestionario en el que se consultó a los estudiantes sobre diversas temáticas relacionadas con aquellos temas que quisieran trabajar durante las sesiones de Tutoría Grupal, así como aquellas que consideraban necesarias para la del orden Individual; en este instrumento apareció la pregunta "Elije de las siguientes opciones el enunciado que percibas más adecuado para el término *Perseverancia*", donde se obtuvieron los siguientes resultados:

GRÁFICO 1. *Concepto de perseverancia. El gráfico muestra las respuestas otorgadas por los estudiantes respecto al término en cuestión, permitiendo conocer el trabajo preciso que se debe generar, y sea esclarecer dudas del término o directamente presentárselo al grupo desde cero*

Nota: Graficado desde los resultados que se obtuvieron en el Cuestionario 1, aplicado al inicio de la actividad tutorial

Como puede verse en esta gráfica, el 41% de los integrantes del grupo comprende que la perseverancia es un valor que contribuye a alcanzar una meta, así como que el valor de ella recae también en la necesidad de entenderla como una motivación para salir adelante; además de esto, el 35% del grupo también reconoce que, si bien es una virtud, también es una forma de fortalecer las acciones que se emprenden para alcanzar los objetivos planteados. Es decir, casi una mitad del grupo considera que la motivación debe ser parte fundamental del motor de la perseverancia, mientras que casi la otra mitad considera que es necesario ser perseverante para tener la fuerza de seguir adelante.

Con esta información como antecedente, fue posible entender que los jóvenes tienen ciertas inconsistencias con la elección del concepto más adecuado sobre lo que es la perseverancia, conocen lo principal, pero hay que hacerles comprender con mayor profundidad lo que implica ser perseverante; derivado de ello, se procedió a indagar ahora desde las entrevistas con los estudiantes, dentro de las que fue posible ubicar dos líneas básicamente, los jóvenes que creen que perseverar es meramente seguir adelante sin pensar en el cómo, como sobreponerse de manera física y emocional más como un compromiso de subsistencia que con una conciencia real del para qué hacerlo, sólo continuar incluso por sobre sí mismos (55%, 19 integrantes del grupo), la otra parte del grupo, considera que la perseverancia es resistencia a la caza de lograr una meta personal, en que la recompensa final es obtener luego algo mejor, es decir, un 32% de los estudiantes, piensa firmemente que la perseverancia tiene más que ver con la esperanza de obtener algo bueno a cambio, que con la construcción de un compromiso profesional, social o individual a largo plazo.

Con este antecedente se procedió a realizar un par de sesiones para ayudar a consolidar el concepto de perseverancia, en la primera de ellas, se abrió con la presentación de los conceptos en cuestión, desde distintos autores, desde Santo Tomás, hasta Palet, mencionado en este documento; una vez realizada la presentación de estos conceptos se procedió a realizar una dinámica con los jóvenes, las instrucciones fueron sencillas y directas: en una hoja con la forma de una balsa, los jóvenes

deberían concentrar el listado de metas que esperan cumplir hacia el final del semestre en curso.

FIGURA 2. *La siguiente es una captura de la primera parte de la actividad inicial, ¿qué es la perseverancia?, contraste de conceptos y acepciones teóricas y filosóficas.*

Fuente: Captura propia

Posterior a redactar el listado de metas, los estudiantes se reunieron por equipos a fin de compartir sus aspiraciones, luego se les invitó a salir a la cancha a fin de formar dos círculos concéntricos; en esta dinámica, cada joven tuvo la oportunidad de expresar sus objetivos a un compañero, luego escuchó las metas de él y se dieron apoyo sobre estos, buscando de esa forma construir oraciones que pudieran estimularlos a alcanzar cada meta.

Esta actividad fue muy entretenida y sirvió además para que los estudiantes pudieran conocerse más, fue posible que se percataran de cómo tienen metas compartidas y sus preocupaciones pueden ser las mismas, hubo comentarios sorprendidos al ver las coincidencias entre compañeros que aparentemente, son diferentes entre sí; una vez que todos habían compartido frases de aliento y sus metas plasmadas en la barca, regresamos al salón, donde pudieron completar la dinámica anotando en su barca las palabras de aliento que más recordaran de sus compañeros.

En esta parte, fue posible constatar que muchas de las frases que se dieron eran netamente motivadoras, algunas más se enfocaban en ver los beneficios que obtendrían en el futuro al alcanzar lo que se habían

planteado; en esta interacción y en el ejercicio de anotar lo que sus compañeros les habían dicho, los jóvenes pudieron contrastar sus creencias sobre la perseverancia y ahora empatarlo con los conceptos que habíamos visto al inicio de la clase; para terminar, tomamos las balsas y en un acto simbólico los hicimos "nadar" hacia el fondo de una caja azul, donde permanecerán alojados hasta el término del semestre, cuando veremos quiénes lograron alcanzar sus metas y quiénes no.

La segunda actividad aplicada consistió en formar con los jóvenes equipos de 4 a 6 integrantes, cada equipo tendría en su poder un sobre que contenía 10 pistas diferentes para encontrar un tesoro; las pistas irían aumentando en dificultad, buscando que recorrieran distintas partes de la escuela: El comedor, la biblioteca, el teatro, el salón de danza, el gimnasio o la cafetería de la zona académica. Cada pista englobaba un acertijo que cada equipo debería resolver, poniendo en práctica aspectos como la lógica matemática, la comprensión lectora, cultural general, conocimientos básicos de ciencias o de historia y geografía; la intención era que los jóvenes pudieran por equipos, buscar la mejor manera de resolver los acertijos para alcanzar a encontrar el tesoro en cuestión.

Dos cosas ocurrieron durante la aplicación de esta actividad, el quinto ejercicio tenía que ver con la resolución de un acertijo matemático que puso en serias complicaciones a dos de los equipos, quienes empezaron a tener problemas internos, que derivaron en que algunos de los integrantes decidieran "tirar la toalla"; ante esto, el docente tuvo que conversar con los estudiantes, recordándoles que la intención era que pusieran en práctica la perseverancia, momento en que muchos de ellos tomaron la decisión de retomar la actividad, ahora con una nueva perspectiva.

Cuando al término de la dinámica los jóvenes alcanzaron la meta de encontrar le tesoro, la utilidad de este a futuro, pareció ser un aliciente que los convenció de que las vicisitudes propias de la actividad, habían valido la pena, en este momento, los jóvenes comentaron que si bien estaban convencidos de la necesidad de ser perseverantes, descubrir lo fácil que es caer en desesperación, les generó conflictos suficientes para querer ahondar en un futuro sobre la necesidad de encontrar la manera de ser más perseverantes o encontrar razones para serlo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo es sólo un proyecto en ciernes, las actividades tutoriales enfocadas a seguir trabajando la perseverancia se prolongarán hasta el cierre del semestre par del Ciclo Escolar 2023-2024 en curso, la intención es obtener más y mejores resultados, a la búsqueda de consolidar en los estudiantes el concepto de la virtud en cuestión, pero también conocer cómo podrían los alumnos trabajar con ellos mismos y con los demás, la idea de la perseverancia; los resultados si bien fueron positivos en algunas de las actividades, requieren de ser analizados a mayor profundidad, para identificar su real efectividad.

En conversación con los jóvenes participantes, muchos de ellos (58%, es decir 20 de ellos) aceptaron que tienen una imperiosa necesidad por entender de qué manera pueden contribuir de mejor manera a su formación, primero que nada dimensionando lo que es el persistir, el perseverar; luego, reconocen que necesitan encontrar en sí mismos, en sus necesidades y aspiraciones individuales, elementos que permitan construir una red de motivación, elementos de su día a día que puedan significar impulso a la construcción de su quehacer profesional.

Reconocer que en su trayectoria académica hay infinitas áreas de oportunidad y que cada una de ellas es un medio para fortalecer su trabajo diario, auspiciado en la manera como enfrentan no sólo las coyunturas en su preparación, sino también los problemas que esta trae consigo, permite al estudiante dimensionar el compromiso ético, social y moral que adquiere al convertirse en un profesor; cada estudiante encuentra en la construcción de un concepto de perseverancia, también un medio para construirla luego en sus estudiantes, a la búsqueda de permitir el crecimiento de una sociedad en la que cada meta planteada, cada objetivo que se concibe, pueda ser alcanzado.

Perseverar, como medio para construirse como profesionista, es también un medio para alcanzar desde lo social una forma de consolidar, fortalecer y ensalzar a la sociedad, a quienes nos rodean y a quienes conforman cada comunidad; la NEM como nuevo modelo educativo tiene entre sus bases el trabajo en comunidad, el anteponer a la sociedad por sobre la individualidad, pero esto puede también alcanzarse desde

la dimensión de una lucha individual por alcanzar las más variadas metas de superación.

Si bien la perseverancia es un hecho personal, una actitud individual, una virtud que recae en la construcción propia desde los valores que cada quien tiene y las aspiraciones que se construyen desde los deseos individuales y las ansiedades que incluso desde lo cultural se fundamentan, sí hay que comentar que al momento de trabajarlo en conjunto, por equipos o en el grupo en general, existen evidencias de que una vez que alguien de nuestro entorno es perseverante y lo hace por motivaciones sólidas y con intenciones claras, es mucho más sencillo que esto se "contagie" en los que lo rodean, favoreciendo a todo su entorno y haciendo un efecto de "ondas" en una superficie acuática.

La perseverancia es pues una lucha del individuo con fines personales, que puede afectar al conjunto y a la comunidad misma en la que nos desenvolvemos, logrando así hacer las metas de una persona, el cúmulo de objetivos que pueden beneficiar a todos. De una persona, hacia todas las demás.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Es necesario brindar un encarecido agradecimiento a cada uno de los 34 jóvenes que integran al grupo de Cuarto Semestre, Grupo "D", de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", quienes no sólo participaron activamente en el presente trabajo, sino que además encontraron en él una manera de fortalecer su preparación futura e incluso, algunos de ellos, han expresado su interés por llevar este estudio a sus escuelas primarias y ver cómo se puede construir la perseverancia desde edades tempranas, con alumnos de educación básica; aunado a ello, se agradece también a la Dra. Angélica Soledad Esquivel Elías, que desde la Coordinación del Programa Institucional de Tutoría otorgó las facilidades necesarias para la realización de este trabajo, tales como el uso de espacios y de materiales necesarios para las dinámicas que se emprendieron y su análisis posterior.

Así mismo se agradece al equipo directivo de la escuela que con su esfuerzo y dedicación buscan fortalecer día con día el PIT, para

beneficio de los futuros profesores, pero también de todos y cada uno de los profesores que ejercen la Tutoría Grupal e Individual, acciones complejas en un formato de internado, pero necesarias sobremanera.

7. REFERENCIAS

Arce Negrete, R. P., Trujillo Murillo, L. A., Esquivel Elías, A. S., & Morales Rodríguez, H. Q. (2023). Jornadas de Tutoría 2022: los obstáculos y retos de la tutoría en la formación de docentes tras el periodo de pandemia. Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica, 5(2). https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1023

Aquino, S. T. (2015). Suma Teológica IX. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Palet, M. (2000). La familia educadora del ser humano. Barcelona: Balmes.

Zambrano Rodríguez, R., Rodríguez Esquivel, D.U., Taboada Rosales, C. (2023) Capítulo 14. Reestructuración al PIT en la academia de primer año de la Escuela Normal RURAL “Gral. Matías Ramos Santos” como prevención AL Síndrome De Burnout. RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica 2022, https://doi.org/10.46990/iquatro.2023.13.5.14

Yollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via persistence?. Learning and Instruction, 10, 293-309

AVANZANDO EN LA ATENCIÓN DE LA SALUD MENTAL INFANTO JUVENIL: UNA EXPERIENCIA DE AULA HOSPITALARIA

ALBA ANGULO NUVIALA
Hospital de día Infanto Juvenil de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Según datos de la OMS, aproximadamente el 15% de los jóvenes de entre 10 y 19 años en todo el mundo experimentan algún tipo de trastorno mental. Tras la pandemia por Covid -19, hubo un empeoramiento de los jóvenes que ya padecían alguna de estas patologías.

Surge un gran desafío para la sociedad en el siglo XXI, que requiere ser abordado de forma específica, siendo necesaria la actuación desde múltiples niveles con la participación de profesionales pertenecientes a diferentes disciplinas y junto con la colaboración de instituciones que velan por el cuidado y protección de la infancia y adolescencia.

1.1. CONTEXTO DE HOSPITAL DE DÍA

El Hospital de día Infanto Juvenil de Salud Mental es un recurso referente para las tres provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón. Los pacientes son derivados desde las diferentes unidades asistenciales de salud mental. Este tipo de dispositivo es una de las modalidades de intervención para la atención a niños y adolescentes con alteraciones psicopatológicas graves (Díaz Sibaja, 2007).

Es un recurso de contención para abordar de manera integral el tratamiento del alumnado. El alumnado es atendido por un equipo interdisciplinar, contando con profesionales clínicas del área de psiquiatría, psicología y enfermería y terapia ocupacional, del área de trabajo social y área educativa. Las actividades tienen como fin llevar a los pacientes

a la autonomía, disminución de su sufrimiento psíquico y posibilitar su incorporación como sujetos en la sociedad, según el Plan Funcional del hospital de día de 2018 y el Plan de Salud Mental Aragón 2022-2025.

Será relevante describir el contexto del Hospital de día para poder comprender el alcance de las intervenciones realizadas. Se encuentra ubicado en un Centro de Salud al que pertenece a un barrio de población joven. Próximo a él se encuentran un Instituto público, un Centro concertado que atiende todas las etapas educativas y un Centro Público Integrado, además de tres centros de educación primaria, uno de ellos de educación especial, al que está adscrita el aula hospitalaria.

1.2. APRENDER EN UN AULA DIFERENTE

El aula hospitalaria constituye una modalidad de escolarización compartida, ya que el objetivo principal es que los alumnos mantengan la conexión con sus centros educativos en los que están matriculados y se reincorporen a tiempo completo al recibir el alta del ingreso hospitalario. Acuden al recurso en días lectivos en jornada de mañana. Desde el aula hospitalaria se establece una coordinación y seguimiento continuado con el personal docente de los Centros educativos compartiendo información acerca de su evolución académica. En cuanto al marco legislativo de actuación se deben tener en cuenta lo recogido en los programas de atención al alumnado con problemas de salud mental y los programas específicos en entornos sanitarios y domiciliarios.

El alumnado que acude al aula puede presentar las siguientes patologías: trastorno grave de ansiedad, depresión, trastorno límite de personalidad, déficit de atención e hiperactividad, fobias, alteraciones graves de conducta, trastorno del espectro autista, funcionamiento psíquico dominado por mecanismos psicóticos, presentando confusión entre el mundo interno y externo y dificultades para integrar la identidad y las funciones psíquicas.

Algunos de los síntomas de la enfermedad que presenta este alumnado que es derivado a hospital de día son dificultades relaciones, de aprendizaje, pudiendo mostrar signos de hiperactividad, impulsividad, agresividad, inestabilidad afectiva, inhibición entre otros y en los casos más

graves autolesiones o suicidio. En lo que respecta al lenguaje, observamos por ejemplo, casos de infantilización del mismo, un lenguaje adulto sobreadaptado, mutismo o una desorganización del discurso.

Estos síntomas afectan a su desarrollo y autonomía, así como sus habilidades en las relaciones interpersonales. Se ponen de manifiesto en la mayoría de los casos en el contexto escolar, traduciéndose en situaciones de bullying y problemas de socialización. Sabemos que la detección temprana de estos síntomas favorece la prevención del desarrollo de patologías mentales graves en edad adulta, reduciendo a su vez las consecuencias derivadas de las mismas, siendo vulnerables a padecer comportamientos de riesgo, exclusión académica, dificultades de aprendizaje, estigmatización, rechazo social y abandono escolar. En la infancia y adolescencia tiene una gran influencia el entorno, el aprendizaje se va construyendo a través de la interacción con el otro, el cerebro se encuentra en pleno desarrollo, por lo que es más favorable un cambio.

Desde el aula hospitalaria, se toman en cuenta los aspectos de carácter biológico, psíquico, educativo y social. Concretamente, se considera el funcionamiento mental del alumnado, posibles traumas que hayan sufrido en la infancia, además se tienen en cuenta factores genéticos, ambientales, y las dinámicas familiares o adversidades psicosociales. El aula hospitalaria se convierte en un ambiente seguro para el alumnado, propiciando un clima de aula inclusivo, respetuoso, se humaniza el espacio hospitalario (Guillén, M y Mejía, A, 2002).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL DE HOSPITAL DE DÍA

- El tratamiento terapéutico y farmacológico se realiza de manera más periódica de la que se puede contemplar en sus unidades de salud mental de referencia. Este recurso de media estancia, permite a los pacientes seguir en contacto con su entrono socio familiar y escolar durante el tratamiento. Hospital de día previene el ingreso de corta estancia en instituciones sanitarias o sociales.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Prevenir su exclusión social y académica, estigmatización y desigualdades.
- Minimizar el impacto de las consecuencias derivadas de su patología mental junto con la coordinación de la Comunidad Educativa.
- Promover la permanencia en el sistema educativo, reduciendo así el fracaso escolar temprano.
- Destacar el papel de las competencias transversales y las herramientas necesarias para afrontar las dificultades de aprendizaje derivadas de las patologías que padecen.
- Dar visibilidad a la realidad y necesidades de este alumnado para que desde los Centros se establezcan y adopten medidas para proporcionarles una respuesta educativa de calidad e inclusiva.

Se pretende una mejora de la sintomatología desde un cambio de prisma. Para ello, se establece como determinante la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa (familia, agentes del centro educativo y administración educativa), de esta forma, se busca promover su bienestar socioemocional y educativo.

2. METODOLOGÍA Y APLICACIÓN

¿Qué papel tiene la pedagogía hospitalaria en la inclusión de jóvenes con trastornos mentales en el sistema educativo y por ende en la sociedad?

Los profesionales actuamos como guías y facilitadores del aprendizaje. Se realiza un acompañamiento emocional en el que se les ayuda a adquirir responsabilidad, autonomía, iniciativa a la hora de toma decisiones o resolver problemas. Hay que apuntar a ayudarles a desvelar esos recursos o herramientas personales que ya poseen.

Es importante ofrecer al alumnado un espacio en el que generen nuevas experiencias educativas transcendentes, con enfoque eminentemente

práctico, incentivando una mentalidad de crecimiento y confianza en el alumnado (Dweck 2008). Atender además de las competencias cognitivas relacionadas con las áreas curriculares, las competencias socioemocionales (consciencia personal y social entre otras), metacognitivas incluyendo las estrategias de aprender a aprender y regulativas necesarias en los jóvenes del siglo XXI.

El aprendizaje maker, se enmarca en el enfoque constructivista se basa en el aprender haciendo (Dewey, 2007), a través de la propia experiencia del alumno, se fomenta el desarrollo de las soft skills o habilidades blandas, consideradas las habilidades del siglo XXI. Entre ellas, el pensamiento crítico reduce las dificultades de aprendizaje (Melhem, T. Y. M., Isa, Z. M. (2013), la iniciativa, el emprendimiento sobre todo con las nuevas tecnologías, la colaboración, inteligencia emocional, habilidades comunicativas.

La evaluación debe ser vista como una herramienta de metagocnición, formativa, permitiéndoles comprender el significado del error como experiencia de su práctica de aprendizaje (ser) resultado (tener), valorando la capacidad de transferencia de lo aprendido a nuevos contextos. Centrarse en el proceso y no en el resultado, a la hora de adquirir estrategias de aprendizaje para aprender a aprender (Ruiz M. Héctor, 2021).

Se propician entornos reales de aprendizaje significativo, poniendo el foco en la importancia del sentimiento de pertenencia y vinculación con el grupo clase. Asiste alumnado de edades comprendidas entre 6 y 18 años, correspondiendo a las distintas etapas educativas de educación primaria, secundaria, formación profesional, ciclos formativos y bachillerato. A pesar de que los grupos se establecen inicialmente por rango de edad, según el nivel educativo en el que se encuentran, se suele tomar en cuenta el funcionamiento mental y la sintomatología de cada alumno como criterios de agrupación a la hora de realizar los proyectos y facilitar el desarrollo de su potencial.

Desde la flexibilidad se atiende a sus intereses, necesidades, motivaciones para favorecer un aprendizaje individualizado y personalizado. Cada alumno aprende de forma diferente en el aula hospitalaria, la singularidad de esto subyace en factores como la periodicidad de

asistencia al recurso, su patología clínica y su vivencia de la enfermedad. Por ello, observamos que es imprescindible que el alumnado sea también evaluado no solo atendiendo a su currículum, si no de acuerdo a sus condiciones y requerimientos.

De esta manera, se diseñan programas educativos estimulantes teniendo como referencia el currículum académico de cada alumno de acuerdo a la ley educativa vigente. La estrategia de aprendizaje es a través de metodologías educativas activas, design for change, flipped classroom, design thinking, aprendizaje servicio, aprendizaje cooperativo, gamificación, aprendizaje basado en problemas, todo desde un modelo inclusivo. Destacar el papel de las competencias socioemocionales y las herramientas necesarias para afrontar las dificultades de aprendizaje derivadas de las patologías que padecen, fomentando las líneas estratégicas de innovación educativa en Aragón que tiene como eje vertebrador los Objetivos de desarrollo sostenible.

2.1. Proyecto los Megaexploradores: "Caesaraugusta como aula"

Se crea un repertorio de actividades relacionadas con el patrimonio artístico y cultural que ofrece la ciudad de Zaragoza. En primer lugar, se realiza una labor de investigación en el aula hospitalaria, la cual posteriormente es aplicada al contexto real en forma de expediciones temáticas. Los alumnos se convierten en exploradores de su ciudad. Cada expedición deja una huella en cada uno de los alumnos, que supone un espacio psicoterapéutico individual en el que trabajar su conflictiva.

El alumno trabaja de forma cooperativa. Las funciones de los miembros del equipo son de explorador coordinador, guía, fotógrafo, historiador relator, indagador y director. Tras la realización de cada expedición se procede a la redacción de un artículo. Estas expediciones están inspiradas en el diseño de videojuegos y en la metodología de gamificación. Tras completar diferentes etapas, cada alumno recibe un ticket. Cuando el equipo consigue 5 tickets, reciben un ticket dorado, el cual les da acceso a realizar una salida más enfocada al ocio, por ejemplo, ir de excursión al Parque de atracciones de Zaragoza.

El Proyecto de “Los Megaexploradores: Caesaraugusta como aula” se presentó a los premios Exducere 2021 que convoca el Ayuntamiento de Zaragoza, consiguiendo el primer premio, en el que se pretende destacar las buenas prácticas ciudadanas, dirigido a instituciones, entidades sociales o centros educativos. Se realizó una expedición al Auditorio de Zaragoza, desconocido por el alumnado, para que ellos mismos pudieran ser los protagonistas de la entrega de su premio, viviendo en directo lo que conlleva este tipo de actos. (https://www.zaragoza.es/sede/portal/educacion/ciudad-educadora/exducere)

Museos de la ciudad: visitamos diferentes exposiciones de Caixaforum como “Tintín y la Luna” aprendiendo de la primera misión a la luna, los alumnos descubren los cómics de Tintín. Exposición de Momias, aprendiendo de la antigüedad. Otra exposición que visitamos fue la de “Espejos, dentro y fuera de la realidad, aprendiendo sobre las formas geométricas y diferentes formas de ver la realidad. Se relacionó esta actividad con el libro de Alicia en el País de las Maravillas y su adaptación cinematográfica “Alicia en el espejo”, asociándola a conceptos de autoimagen. “Entrar en el cuadro fue otra exposición realizada por Ibercaja junto con el Museo Thyssen. Conocen a artistas como Van Gogh, Modriano y Balthasar Van Der Ast y sus cuadros a través de la realidad virtual.

Otras actividades realizadas en colaboración con Fundación Ibercaja, consisten en talleres de educación financiera y diseño de actividades con herramientas digitales, en colaboración con Ibercaja Clip, entre ellas los alumnos aprenden a crear su propio videojuego, aprenden de robótica, a realizar un programa de radio, a programar en 3D y a crear un cortometraje.

Esto los animó a participar en el XVII Certamen de Cine y Salud de Aragón convocado por el Gobierno de Aragón mediante la elaboración, diseño y grabación de un cortometraje. Se da especial importancia al lenguaje audiovisual implementando mediante el cine fórum debates que generen reflexión.

En las rutas matemáticas aprenden conceptos matemáticos y los asocian a su vida cotidiana a través del recorrido por diferentes edificios de patrimonio cultural de la ciudad por su relevancia arquitectónica.

- En las rutas botánicas: se promueve la conexión con la naturaleza y el interés por el cuidado medioambiental. Una de las visitas realizas fue a los Galachos de la Alfranca, espacio natural protegido en Aragón.

En relación a la sensibilización y concienciación animal se colabora por la protectora de animales, se realiza una actividad de terapia de educación asistida con animales, en este caso con caballos. Además, se instaura el programa de innovación educativa Mundo Animal del Gobierno de Aragón. Estas actividades se enlazan con la creación de un ecohuerto de hospital de día. El colegio de educación especial Jean Piaget nos cede un espacio en el que poder realizar labores como hortelanos de abono, sembrado, plantación, cosecha y riego. Se investiga el proceso y las fases del crecimiento de las plantas y hortalizas. Se implementa la metodología de aprendizaje servicio. El alumnado de hospital de día lleva a cabo tareas, las cuales algunos de los alumnos del centro de educación espacial están limitados a realizar dado sus condiciones físicas. Se produce un acercamiento y aprendizaje de las dificultades por parte de ambos centros.

Esto les inspira a participar en el XII Congreso Científico para escolares que convoca el Museo de Ciencias Naturales de Madrid. De esta manera tienen la oportunidad de experimentar la realidad de los científicos como asistentes a congresos. Previa redacción del artículo acerca del tema que ellos eligieron "¿Cómo beneficia la música a nuestra salud mental?", realizaron la ponencia de forma online, junto a otros colegios participantes. Me gustaría incidir que este alumnado tiene dificultad para poder ser partícipe de este tipo de actividades en sus propios centros educativos.

En el año 2021 en el aula hospitalaria, adscrita al colegio Jean Piaget, decidimos ir un paso más allá, habiendo constatado el beneficio que les suponía todas estas actividades, elaboramos un Proyecto Erasmus + KA2, convirtiéndose en el primer proyecto Erasmus + de un aula

hospitalaria en Aragón. El objetivo era favorecer la inclusión educativa mediante la movilidad del alumnado a otros países diferentes.

2.2. Proyecto del Mercadillo Artesanal Solidario

Este proyecto surge el 10 de octubre de 2020, día de la celebración de la Salud Mental y coincide con las festividades de la ciudad de Zaragoza, las fiestas del Pilar. Surge como una iniciativa novedosa con la que conseguir financiación de las experiencias anteriormente descritas. Se trata de un proyecto colaborativo en la que participa activamente la comunidad educativa. El alumnado se dedica a la planificación, puesta en marcha y promoción del Mercadillo. Se realizan cuatro mercadillos en el curso escolar coincidiendo con las estaciones temáticas de celebración (Fiestas del pilar en otoño, Navidad en invierno, Semana Santa y el comienzo de la primavera, el fin de curso en verano, de carácter lúdico).

Se diseña un cartel con herramientas digitales o artísticas, se elaboran los productos artesanales y sostenibles, se etiquetan y catalogan. Realizan la venta de los productos a las personas del barrio, invitando especialmente al alumnado de los diferentes centros educativos del bario. De esta manera, se produce un acercamiento de ellos con sus semejantes, se destacan las fortalezas del alumnado y se normaliza la enfermedad mental.

El dinero recaudado se destina a la realización de las actividades pedagógico terapéuticas o talleres gastronómicos del hospital.

2.3. Proyecto "Siempre ActivaODS: un pasaporte competencial para el alumnado de la Facultad de Educación

El objetivo de participar en este proyecto es el de dar a conocer la pedagogía hospitalaria a los futuros docentes, en concreto de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Acercando la realidad del trabajo en el aula hospitalaria con niños y adolescentes al ámbito universitario. Se crean sinergias entre los estudiantes de los diferentes grados. Desde la facultad surgen propuestas para animar al alumnado del aula hospitalaria a mitigar su sedentarismo y reducir su aislamiento social, mediante el papel que juega el deporte y la actividad física en el cuidado

de la salud mental. Se articula de esta manera una red de conexión entre salud y educación que promueve la concienciación, visibilización de la salud mental, reducción del estigma y promoción de la normalización.

Dado los positivos resultados de estas actuaciones, se propone trabajar conjuntamente con otros pilares de la comunidad educativa: familias, profesorado y compañeros del alumnado del aula hospitalaria.

2.4. Proyecto "El Baúl ilustrado: Una aventura a la diversidad"

El objetivó de este proyecto es generar un tiempo y espacio para la cultivación de ideas, creación de propuestas e intercambio de recursos y herramientas que den una mejor respuesta al alumnado que padece problemas de salud mental, entre todos los agentes de la comunidad educativa. Desde el hospital de día se proporciona un sostén y acompañamiento a estos actores de la comunidad educativa que interactúan e influyen de manera decisiva en este alumnado. Se pretende generar un cambio socioeducativo y cultural, tejiendo una red entre el ámbito sanitario, educativo, familiar y social a través de formaciones a docentes, grupo de padres, dinámicas y talleres con los propios alumnos. Este proyecto fue premiado en los Premios Grandes Iniciativas de la Fundación AtresMedia en la categoría de Inclusión, en el año 2021.

(https://fundacion.atresmedia.com/proyectos-anteriores/mejora-educativa/grandes-iniciativas/noticias/aula-hospitalaria-salud-mental-zaragoza-consigue-mejorar-la-inclusion-social-de-ninos-y-adolescentes-con-necesidades%20especiales_20210728610288eca9fb0b00019b2db3.html)

2.5. Proyecto Explora: Salud Mental

Es un proyecto que surge en el curso escolar 2022-2023 como una iniciativa innovadora que tiene como objetivo proporcionar una red de apoyo a jóvenes de diferentes centros educativos que puedan estar sufriendo cualquier tipo de trastorno emocional. Forma parte del trabajo realizado previamente en la comunidad educativa, como ampliación del proyecto "El Baúl Ilustrado".

Consta de diferentes fases: los jóvenes adolescentes que acuden al aula hospitalaria generan un espacio en el que reflexionar, verbalizar y debatir acerca de la salud mental en la infancia y adolescencia. Van construyendo su historia de vida a través de una narrativa personal de lo que significa la salud mental para ellos y cómo les afecta en su vida cotidiana, ocupando un lugar importante lo referente al ámbito académico.

Se dan cuenta de que el poder discutir entre ellos acerca de sus limitaciones, dificultades y también fortalezas, es una experiencia que les ayuda a sanar, les anima a adoptar una visión de su futuro algo más optimista. Son conocedores y conscientes de que existen otros jóvenes como ellos que pueden estar viviendo una situación parecida.

Este hecho nos anima desde el aula hospitalaria a ponernos en contacto con uno de los institutos del barrio más próximo al hospital para poder desarrollar esta experiencia educativa.

Esta iniciativa, dirigida a adolescentes de la etapa de secundaria y bachillerato, se acaba instaurando en este Centro educativo y se realiza 2 veces durante los cursos escolares anteriores. La participación de los alumnos del aula hospitalaria en la presentación de su trabajo es voluntaria. Desde el comienzo de la planificación de la presentación hay una distribución de roles: secretario, diseñador de la presentación, personas que exponen, organizador de la presentación. Supone una experiencia colaborativa que comprende debate, planificación, reflexión, pensamiento crítico, estimulación cognitiva, oratoria.

Se habla acerca del concepto de salud mental, los trastornos emocionales, centrándose en la ansiedad y depresión, trastornos de conducta alimentaria; cómo son percibidos por la sociedad y en concreto como son considerados en el sistema educativo. Por otra parte, aportan herramientas y recursos personales que les ayudan a poder manejar mejor su sintomatología y exponen instituciones que les han ayudado a mejorar su sufrimiento emocional.

Por último, se realiza un taller anónimo en el que el alumnado del Centro que recibe la charla, puede escribir su opinión acerca de la misma o dudas que le haya generado. El 98% del alumnado aporta una opinión positiva acerca de la presentación y emite una valoración también

positiva de los alumnos que han formado parte del proyecto. Un 85% expone cuestiones que le afectan personalmente o a alguien que conoce. De esta manera, este proyecto supone un aprendizaje bidireccional, mediante la metodología aprendizaje servicio. Este tipo de temática, impartida por iguales tiene mucho más alcance y genera un mayor impacto emocional. El profesorado del centro constata que, tras la realización de las charlas, son muchos los adolescentes que se acercan a solicitar ayuda a los referentes tutores o profesionales del equipo de orientación. Para los protagonistas de las charlas, esta actividad supone un gran desafío, ya que salen de su zona de confort. Se ponen en juego diferentes factores, el primero de ellos, el sentimiento y las emociones encontradas que les genera compartir su experiencia a otros iguales, tal como expresan en sus testimonios:

> «Me sentí muy nerviosa y angustiada pensando que me iba a salir mal, pero al final me di cuenta de que hicimos un buen trabajo».

> «Sabía que era un tema que se necesitaba hablar. Creo que se genera más empatía cuando se habla de un tema que ha sido vivido desde una perspectiva personal y hacia un público de tu misma edad que cuando lo hace un profesional adulto».

> «Una gran oportunidad tanto para nosotras como para el centro, hablar y comprender la grave situación que hay actualmente sobre la salud mental. Al principio, tenía los nervios a flor de piel, aunque al final nos soltamos y pudimos abordar la situación. Fue magnífica. Repetir este proyecto, nos brindaría otra oportunidad para reflejar nuestras experiencias. El sentimiento de plenitud de poder hablar y expresarte sin miedo al rechazo es incomparable».

> «Formar parte de este proyecto fue una experiencia muy sanadora por el hecho de poder ayudar a otras personas que puedan estar en situaciones parecidas a las que hemos pasado mis compañeras y yo. Por ejemplo, que igual no saben muy bien cómo pedir ayuda, ya que es un tema del que no se habla mucho, siento que pueden empatizar más con nosotras. Para los jóvenes que estén pasando situaciones parecidas queremos decirles que lo más importante es pedir ayuda y que no están solos».

En definitiva, se convierten en referentes de esperanza de otros jóvenes que sufren patologías mentales. Esa acción de poder ayudar, revierte en la recuperación del alumnado de hospital de día, por el sentimiento de haber realizado la charla es de empoderamiento y valentía.

Para estos jóvenes es de vital importancia poder tener acceso a este tipo de experiencias positivas, tener la oportunidad de “ser vistos”, de poner en valor la diferencia, esto mejora su autoconfianza y autoestima.(https://www.elperiodicodearagon.com/aragon/2024/03/09/jovenes-hospital-dia-infanto-juvenil-98990523.html)

Seguimos avanzando en nuestro objetivo de visibilizar la Salud Mental infanto juvenil, se nos concede la sala de exposición del Centro Joaquín Roncal en junio de 2022. Los alumnos son los artistas invitados con su obra “El otro museo: ¿Pintamos algo? Con este juego de palabras, en relación a cómo se sienten vistos por la sociedad, tienen la oportunidad de plasmar su talento a través de sus trabajos artísticos. Es una forma diferente poder ofrecer otra mirada, tan necesaria, a estos niños y adolescentes que expresan su sufrimiento emocional mediante la sensibilidad creativa.

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El diseño y puesta en marcha de este programa se sustenta en actuaciones de trabajo en red con diferentes instituciones, convirtiendo el Centro educativo en un espacio terapéutico y el Hospital en un espacio educativo. Se constata el beneficio de este tipo de intervenciones con este alumnado a través del estímulo, la promoción de la curiosidad, el apoyo emocional, la reflexión y autoconfianza (Bueno, David 2022) tanto en una mejora de su sintomatología clínica, como en su proceso de aprendizaje en el aula.

El hecho de participar en este tipo de actividades externas al ámbito hospitalario propicia en ellos el sentido de pertenencia y les permite ir ubicándose, siendo uno más en la vida de la ciudad. Se apuesta por una metodología de diseño por el cambio, que ellos formen parte del cambio en su presente, no solo en su futuro, que vayan conformando su identidad a la vez que generan un cambio social.

Es prioritario hoy en día en nuestra sociedad reducir el estigma asociado a estos alumnos y su exclusión socio educativa. Implica un reto para toda la comunidad educativa, y se convierte en un desafío de este siglo el posibilitar el éxito académico y el acceso al mercado laboral de estos

jóvenes como profesionales y miembros de una sociedad diversa y sostenible en el siglo XXI.

4. REFERENCIAS

Bueno, David. (2022). *El Cerebro del Adolescente*.Grijalbo.

Dewey,J. (2007). *Experiences and education*. New York: Simon and Schuster.

Díaz-Sibaja, M.A, Trujillo, A, Peris-Mencheta, (2007). El Hospital de Día infanto juvenil: programas de tratamiento". *Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*, (7):80-99.

Dweck, S.Carol (2016) *Mindset la Actitud del éxito.* Sirio.

Estimaciones mundiales de Salud de la OMS 2019 (2020)

Guillén, M y Mejía, A.(2002).Actuaciones Educativas en Aulas Hospitalarias.

Melhem, T. Y. M., Isa, Z. M. (2013). Enhancing critical thinking skills among students with learning difficulties. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(4), 151-169.

Plan de salud mental 2017-2021 de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Plan de salud mental 2022-2025 de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ruiz, M. Héctor. (2021)*¿Cómo Aprendemos?. Una Aproximación Científica Al Aprendizaje y La Enseñanza.*Graó.

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES

EVELYN PIZARRO FUENTES
Fundación Horreum Fundazioa

RUTH ROJAS CABELLO
Fundación Horreum Fundazioa

AURELIO VILLA SÁNCHEZ
Fundación Horreum Fundazioa

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación emocional ha sido reconocida a lo largo de la historia. Filósofos y estudiosos de la mente humana han reflexionado sobre este aspecto crucial del desarrollo humano desde tiempos ancestrales (Damasio, 1994; Goleman, 1995). En la actualidad, la habilidad para relacionarse de manera asertiva sigue siendo una competencia esencial, particularmente entre los adolescentes que se encuentran en una etapa crítica de formación de su personalidad (Steinberg, 2005). Las acciones impulsivas, desafiantes e irreverentes son características frecuentemente observadas en este grupo etario (Casey, 2008), lo que resalta la necesidad de una educación que enfoque en el desarrollo de la inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997).

El desarrollo de competencias socioemocionales durante la adolescencia es un aspecto crítico que debe integrarse en la educación formal y ser apoyado por la familia, creando una sinergia entre el entorno educativo y el doméstico (Bisquerra, 2000; Elías et al., 1997). Uno de los primeros programas para el desarrollo de las relaciones interpersonales y de convivencia en la educación no universitaria puede verse en Marroquín y Villa, (1979), que trata diez temas en los dos volúmenes publicados. Las relaciones interpersonales son un aspecto clave en un

período de transición significativa, como es el caso del periodo de la adolescencia. (Erikson, 1968). La colaboración entre escuela y familias en la educación emocional permite una aproximación holística al bienestar del adolescente, propiciando un ambiente que fomente el crecimiento personal y social (Weissberg & Greenberg, 1998).

El día a día de los docentes a menudo incluye enfrentarse a retos disciplinarios y comportamientos disruptivos que pueden minar la autoridad del maestro y afectar negativamente el entorno de aprendizaje (Olweus, 1993). Estas situaciones pueden causar frustración y desánimo en los educadores y, en algunos casos, desencadenar estrés y agotamiento profesional (Maslach & Jackson, 1981). Por ello, es esencial que los educadores cuenten con herramientas específicas y prácticas que estén alineadas con la realidad educativa y que puedan facilitar la gestión de comportamientos difíciles (Roffey, 2011).

Alvares (2000) subraya la necesidad de programas educativos que se enfoquen en potenciar el desarrollo de competencias emocionales. Estas competencias incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, todas fundamentales para una vida exitosa y satisfactoria (Goleman, 1995). La implementación de estrategias y ejercicios prácticos que promuevan estas habilidades en el aula puede contribuir significativamente a la mejora del clima escolar y a la prevención de comportamientos disruptivos (Greenberg y Jonas, 2003).

En consecuencia, el acceso a instrumentos pedagógicos bien diseñados, que aborden la formación en competencias socioemocionales, es indispensable para los educadores. Dichos instrumentos deben ofrecer estrategias que puedan ser adaptadas y aplicadas según las necesidades específicas de cada contexto educativo, permitiendo así una intervención eficaz y una mejora en la convivencia escolar (Jennings y Greenberg, 2009). La educación emocional no solo mejora el bienestar de los estudiantes, sino que también tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y la reducción de la violencia escolar (Durlak et al., 2011).

1.1. Consideraciones de algunos programas

1.1.1. Programa I. Inteligencia Emocional: Un Paradigma para la Comprensión y Gestión de las Emociones

Importancia de la Formación Socioemocional en Adolescentes.

La adolescencia es una etapa crítica para el desarrollo socioemocional, durante la cual los individuos experimentan cambios significativos en su capacidad para comprender y gestionar emociones complejas, así como en la construcción de su identidad social. La formación socioemocional durante este período es impostergable, ya que proporciona las herramientas necesarias para navegar los desafíos propios de la transición hacia la adultez (Monjas, 2021).

Monjas Casares, reconocida por su trabajo en el ámbito de la psicología educativa, enfatiza la necesidad de generar programas de intervención que fomenten habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional en los adolescentes. Estas habilidades no solo contribuyen al bienestar personal y académico del joven, sino que también tienen un impacto significativo en la calidad de sus relaciones interpersonales y su adaptación social (Monjas, 2014).

El desarrollo de la inteligencia emocional en la adolescencia tiene implicaciones directas en la prevención de problemas psicosociales. Como Monjas (2021) señala, la formación socioemocional efectiva puede mitigar la incidencia de conductas de riesgo y problemas emocionales, tales como la ansiedad y la depresión, promoviendo a su vez una mayor resiliencia y una salud mental más robusta en esta población.

La inteligencia emocional, tal como la definieron, comprende un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional. Estas habilidades permiten la percepción precisa, la valoración y la expresión adecuada de las emociones; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la comprensión de la emoción y el conocimiento emocional, y la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

1.1.2. Programa Relaciones Positivas (PRP) como Modelo de Intervención de Monjas

El Programa Relaciones Positivas (PRP) se fundamenta en la premisa de que el desarrollo de la inteligencia emocional es esencial para la construcción de relaciones interpersonales saludables. Este enfoque educativo promueve un mayor conocimiento emocional, así como estrategias prácticas para la gestión de emociones en distintos contextos (Xiang et al 2021).

1.1.3. Interacción Emocional en el ciberespacio

Las relaciones virtuales han introducido una nueva dimensión en la expresión y gestión de las emociones. Los emoticonos, GIFs y stickers se han convertido en herramientas efectivas para transmitir estados emocionales en la comunicación online, lo que puede potenciar una mayor apertura emocional y establecer un nuevo lenguaje emocional (Greenberg y Jonas, 2003).

1.1.4. Dinámicas de Género en la Experiencia Emocional

Las diferencias de género en la expresión y el manejo de las emociones están bien documentadas en la literatura psicológica. Estudios sugieren que las mujeres muestran una tendencia a experimentar y expresar emociones más intensamente, mientras que los hombres tienden a reprimir las emociones consideradas como signos de vulnerabilidad (Brody y Hall, 2008).

1.1.5. Dificultades Emocionales y su Impacto en la Relacionalidad

La inteligencia emocional implica no sólo la habilidad de gestionar las emociones positivas, sino también de enfrentar y superar dificultades emocionales que pueden impedir la formación de relaciones interpersonales efectivas. La ansiedad social, la depresión y otros estados emocionales negativos pueden limitar significativamente la calidad de las interacciones sociales (Greenberg, 2010).

1.1.6. Taxonomía de las Emociones y su Importancia en la Comunicación Interpersonal

La clasificación de las emociones es fundamental para comprender la complejidad de nuestras experiencias emocionales. Plutchik (2001) propone una taxonomía que no solo identifica las emociones básicas, sino que también reconoce la variedad y la complejidad de las emociones humanas y su relevancia en la comunicación y las relaciones interpersonales.

Programa 2. El programa de educación socioemocional que plantea Bisquerra

El programa de educación socioemocional delineado por Bisquerra propone un enfoque holístico en el desarrollo de los jóvenes, priorizando la integración de competencias cognitivas, emocionales y sociales como fundamentos para un desarrollo armónico e integral (Bisquerra y López-Cassá, 2020). Inspirándose en las investigaciones pioneras de figuras como Daniel Goleman y el propio Rafael Bisquerra, el programa apunta a cultivar habilidades esenciales para la vida en sociedad: la autoconciencia, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades interpersonales (Cheyne y Bisquerra, 2022). El énfasis en una metodología activa y participativa es clave, ya que permite a los estudiantes no solo aprender teóricamente sobre las emociones y las relaciones sociales, sino también vivenciarlas y practicarlas en entornos seguros y de apoyo.

El rol de los educadores en este proceso formativo es imprescindible, ya que son ellos quienes modelan y enseñan estas competencias. Un educador que demuestra autoconciencia y autorregulación emocional no solo enseña estas habilidades, sino que también las encarna, proporcionando un modelo a seguir para sus estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009). Por lo tanto, es necesario que los profesores también se comprometan con su propio desarrollo socioemocional, participando en formaciones y reflexiones continuas que les permitan mejorar su práctica educativa (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Una implementación exitosa de estos programas en las escuelas también implica una evaluación constante de su eficacia. Es necesario medir cómo estas intervenciones afectan el bienestar general y el rendimiento académico de los estudiantes para asegurar que están teniendo

el impacto deseado (Durlak et al., 2011). Además, se requiere una adaptación continua del programa para satisfacer las necesidades cambiantes de la comunidad educativa, lo cual incluye responder a las nuevas investigaciones en el campo y a las dinámicas sociales en evolución (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Es indispensable que en la implementación de un programa de educación socioemocional también se consideren la diversidad cultural y las diferencias individuales de los estudiantes. Además, las prácticas educativas deben ser inclusivas y adaptadas para abordar y respetar las variadas experiencias y perspectivas de los estudiantes (Bisquerra y López-Cassá, 2020). Al hacerlo, los programas no solo enseñan habilidades socioemocionales, sino que también fomentan un ambiente de respeto y aprecio por la diversidad.

En este sentido, el programa promueve el desarrollo de competencias que son esenciales en la sociedad actual, como la colaboración, la comunicación efectiva, la toma de decisiones responsable y la solución creativa de problemas. Dada la dinámica de nuestro siglo, estas habilidades son cada vez más valoradas tanto en el mundo laboral como en la vida comunitaria, más aún, su desarrollo durante la adolescencia prepara a los jóvenes para enfrentar los desafíos y oportunidades que encontrarán en su futuro.

Finalmente, es preciso valorar que la educación socioemocional se extiende más allá de los límites de la escuela. El apoyo familiar es igualmente decisivo, ya que proporciona un contexto adicional para que los estudiantes practiquen y refuercen las habilidades aprendidas (Bisquerra y López-Cassá, 2020). La colaboración entre la escuela y el hogar es necesaria para crear un entorno coherente que refuerce el aprendizaje socioemocional y promueva el desarrollo integral de los jóvenes.

Programa 3: Programa Fundación Horrêum Fundazioa, Autor (Aurelio Villa)

El Programa contempla una Guía para el docente/tutor que le facilita el desarrollo de actividades contextualizadas en el aula. En este documento se explicita la fundamentación, base para comprender y practicar

las estrategias en forma sistemática.

Estructura del programa: Tiene un diseño global que contempla tres fases, cinco unidades y cada una de estas con sus respectivas sesiones.

Presenta un formato que facilita su aplicación directa y que persigue las siguientes metas:

- Mejorar la capacidad de los estudiantes para identificar, percibir y compartir los sentimientos de los otros.
- Desarrollar su capacidad empática.
- Desarrollar su habilidad para escuchar activamente a los demás.
- Eliminar pensamientos distorsionados.
- Mejorar su habilidad de expresión emocional.
- Proporcionar a los alumnos diferentes técnicas que contribuyan a controlar los sentimientos de ira y les permitan reaccionar de forma asertiva ante las situaciones.
- Mejorar su capacidad para desarrollar estrategias cognitivas específicas que puedan emplear en las diversas situaciones en que se encuentren.
- Adquirir habilidades conversacionales básicas.
- Adquirir las habilidades necesarias para el afrontamiento de las situaciones-problemas que se les presenten en el aula (críticas, quejas, conflictos, presión de grupo, intimidaciones, peleas, entre otras).
- Capacitar a los estudiantes para hacer críticas positivas ante situaciones molestas o incómodas provocadas.
- Facilitar su respuesta ante críticas justas e injustas realizadas por otros.
- Ayudar a los estudiantes a negociar con amigos o compañeros, evitando que los conflictos pongan en peligro las relaciones.
- Facilitar las respuestas ante situaciones de presión grupal.
- Desarrollar la capacidad de los estudiantes para responder ante intimidaciones o instigaciones de compañeros sin caer en peleas.

Cada una de las fases previamente descritas consta de diferentes unidades y sesiones, a través de las cuales se transmiten los contenidos a los estudiantes.

Fase I del programa de educación socioemocional

La introducción y contextualización del programa para los estudiantes. Este es el punto de partida donde se sientan las bases para el aprendizaje y desarrollo que seguirá. Comenzar con una sólida comprensión de lo que se va a aprender y por qué es importante, establece el tono y la motivación para provocar que participen y se logre el compromiso de los estudiantes con el programa.

1. Técnicas Utilizadas

La guía proporciona una visión detallada de las técnicas que serán empleadas a lo largo del programa. Estas técnicas pueden variar desde métodos de enseñanza interactiva, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo, hasta enfoques más introspectivos, como la reflexión guiada y la meditación. La claridad en las técnicas asegura que tanto estudiantes como docentes entiendan las metodologías y puedan aplicarlas eficazmente para obtener resultados óptimos. La selección de técnicas está alineada con los objetivos del programa, que busca fomentar la autoconciencia, la gestión emocional y las habilidades sociales.

2. Preparación Inicial – Condiciones Previas

Antes de comenzar cualquier programa educativo, es fundamental establecer el terreno preparatorio. Esta sección de la guía aborda los requisitos previos que los estudiantes o el docente/tutor deben cumplir, como lecturas preliminares, evaluaciones de disposición o la creación de un espacio de aprendizaje adecuado. Las condiciones previas también pueden incluir el establecimiento de normas de clase y acuerdos de colaboración para crear un ambiente seguro y de apoyo, donde los estudiantes se sientan cómodos para explorar y expresar sus emociones.

3. Guía para el Desarrollo Teórico-Práctico del Taller

Una comprensión teórica sólida es esencial para la aplicación práctica de cualquier habilidad. La guía debe ofrecer una base teórica que respalde las actividades prácticas que se realizarán en las sesiones. Esto

puede incluir teorías de la inteligencia emocional, modelos de competencias socioemocionales y estudios de caso que ilustren la aplicación de estas habilidades en situaciones de la vida real. La teoría proporciona la estructura y el marco sobre el cual los estudiantes pueden construir y practicar habilidades.

4. Extensiones- Material de Apoyo- Ejercicios de Acuerdo con las Unidades y Sesiones

El material de apoyo es fundamental para reforzar el aprendizaje y proporcionar oportunidades adicionales para la práctica. Estos recursos pueden incluir hojas de trabajo, ejercicios interactivos, lecturas complementarias y medios audiovisuales. Las extensiones están diseñadas para ayudar a los estudiantes a profundizar su comprensión y aplicar lo aprendido en diversas situaciones tanto de la vida escolar como social. Además, estos recursos sirven para adaptar el programa a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales, permitiendo una experiencia más personalizada y efectiva.

Fase II del programa de educación socioemocional

Se centra en el desarrollo de unidades diseñadas para equipar a los estudiantes con las estrategias necesarias para manejar situaciones problemáticas de manera habilidosa. Cada sesión dentro de las unidades está estructurada para proporcionar una experiencia de aprendizaje completa y efectiva que incluye la comprensión de objetivos y conceptos (Contexto), la adquisición de conocimientos (Input), la aplicación práctica (Proceso), y la reflexión y evaluación del aprendizaje (Producto).

Unidad I: Entrenamiento en Empatía

Compuesta por siete sesiones, la Unidad I se dedica a fomentar la empatía, una habilidad fundamental para el entendimiento y la conexión con los demás. Las primeras sesiones proporcionan información sustancial para que los estudiantes puedan comenzar a identificar y comprender sus propios sentimientos y los de los demás, un paso

imprescindible para desarrollar la empatía. Al reducir estereotipos y comprender diferentes perspectivas, los jóvenes aprenden a escuchar activamente y a comunicarse de manera efectiva, promoviendo así la comprensión y la cooperación en su entorno inmediato.

Unidad II: Reestructuración Cognitiva

La Unidad II tiene cuatro sesiones y se enfoca en la reestructuración cognitiva, una técnica de la psicología cognitiva que ayuda a los estudiantes a identificar y modificar patrones de pensamiento negativos o distorsionados. A través de estrategias específicas, como el etiquetado de pensamientos y su manejo, los estudiantes aprenden a desafiar y cambiar aquellos patrones de pensamiento que pueden conducir a emociones y comportamientos disfuncionales.

Unidad III: Manejo de Sentimientos

El manejo de sentimientos se aborda en seis sesiones, donde los estudiantes aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones. En particular, se pone énfasis en la emoción de la ira, proporcionando técnicas para su control y evaluando cómo actúan en situaciones donde la ira está presente. Este manejo emocional es esencial para la salud mental y para las interacciones sociales positivas.

Unidad IV: Resolución de Problemas

Finalmente, la Unidad IV consta de tres sesiones enfocadas en la resolución de problemas. Los estudiantes aprenden a identificar problemas, a pensar críticamente sobre ellos y a desarrollar soluciones efectivas. Estas habilidades son fundamentales para el éxito personal y académico y tienen una aplicabilidad directa en la vida diaria de los jóvenes.

Cada unidad está diseñada para construir sobre la anterior, asegurando que los alumnos desarrollen una base sólida de habilidades socioemocionales. Además, el material de apoyo y los ejercicios proporcionados están en consonancia con los temas que se desarrollan en las unidades, permitiendo a los estudiantes practicar y consolidar lo aprendido. Al

final de la Fase II, los estudiantes no solo habrán adquirido conocimientos teóricos, sino que también habrán desarrollado habilidades prácticas que le servirán para desenvolverse en cualquier contexto futuro.

Fase III del programa de educación socioemocional

Se centra en la aplicación práctica de las estrategias aprendidas a situaciones reales que los estudiantes enfrentan comúnmente. Esta fase es vital, ya que permite a los estudiantes poner en práctica las habilidades socioemocionales en contextos que reflejan los desafíos de su vida cotidiana. Las situaciones problemáticas abordadas han sido cuidadosamente seleccionadas basándose en la experiencia de los profesores y de los jóvenes, asegurando que el aprendizaje sea relevante y aplicable a las necesidades específicas de los adolescentes.

Unidad V: Aplicación a Situaciones Problemáticas

La unidad está compuesta por siete sesiones. Es una oportunidad para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en escenarios prácticos, que se asocian a sus propias vivencias. La sesión 21 prepara el terreno con información esencial, estableciendo las expectativas y objetivos claros para las sesiones subsiguientes. Las habilidades conversacionales básicas se exploran en la sesión 22, momento en el que la interacción de los estudiantes conlleva a que aprendan a comunicarse de manera efectiva y respetuosa.

Las sesiones 23 y 24 abordan cómo formular y responder a críticas, acusaciones o quejas, aspectos que emergen en contextos de comunicación interpersonal y donde se da la resiliencia emocional. La gestión de conflictos con amigos y el manejo de la presión del grupo se tratan en las sesiones 25 y 26, preparando a los estudiantes para navegar las complejidades de las relaciones sociales. Finalmente, la sesión 27 se centra en cómo afrontar intimidaciones e instigaciones, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para mantener la calma y la dignidad en situaciones difíciles.

Insumos para el Docente/Tutor

Los materiales de apoyo proporcionados al docente/tutor son de vital importancia para la efectividad del programa. Incluyen una descripción detallada del taller y una guía de habilidades a desarrollar, así como instrucciones claras sobre la metodología y las estrategias que se pueden utilizar. Los docentes/tutores también tienen acceso a una variedad de ejercicios adicionales que pueden adaptar según las necesidades que detecte de sus estudiantes. Cada sesión viene acompañada de una presentación en PowerPoint (PPT) y guías de ejercicios para desarrollar con los jóvenes, junto con videos ilustrativos que enriquecen la experiencia de aprendizaje.

Características de la Aplicación

El programa está diseñado para ser inclusivo y flexible, adecuado para estudiantes de entre 11 y 16 años; es aplicable en el contexto educativo funcional de la sala de clases. Existe la opción de realizar una o dos sesiones semanales de una hora (ampliables a dos horas pedagógicas si es necesario), además, el programa permite una implementación ajustable al ritmo de cada grupo. La aplicación grupal fomenta la colaboración y el apoyo entre pares. El número de participantes es flexible, permitiendo que el profesor o tutor decida la cantidad de estudiantes para optimizar la interacción y el aprendizaje.

Fase III

Es aquí donde la teoría se encuentra con la práctica y los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar competencias vitales para su bienestar emocional y social. Al desarrollar ejercicios contextualizados con situaciones problemáticas concretas y utilizando los recursos proporcionados, los jóvenes pueden adquirir una comprensión más profunda de sí mismos y de cómo interactuar positivamente con los demás en su entorno.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las principales competencias socioemocionales que contribuyen al desarrollo integral del adolescente.
- Desarrollar un marco teórico-práctico que guíe la implementación de programas socioemocionales en el contexto educativo.
- Proponer actividades y dinámicas específicas que fomenten el desarrollo de competencias como la empatía, la autoconciencia, la autorregulación, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables de los adolescentes.

3. METODOLOGÍA

La investigación consiste en examinar distintos programas de formación de desarrollo de competencias socioemocionales, comparar sus objetivos, las competencias que se intentan lograr, las actividades y los recursos propuestos en el desarrollo del programa.

4. RESULTADOS

A través de la implementación de nuestra metodología revisada, se identificaron y analizaron múltiples programas de desarrollo socioemocional.

Los resultados mostraron que:

R1. Los programas más exitosos incorporan actividades prácticas y dinámicas que promueven la empatía y la autorregulación, que a los adolescentes les hagan sentido, porque las encuentran cercanas, más atractivas y relevantes acordes para su vida cotidiana.

R2. La integración de técnicas de autoconciencia y habilidades de toma de decisiones en los currículos ha tenido un impacto significativo en la mejora de las relaciones interpersonales de los estudiantes.

R3. Los talleres que ofrecen una combinación de teoría y práctica, y que se ajustan a las necesidades específicas de los adolescentes, resultan ser más efectivos en el aprendizaje e integración personal de competencias socioemocionales.

5. DISCUSIÓN

La inminente necesidad de integrar la educación socioemocional en el currículo escolar es un tema que ha cobrado relevancia en el discurso educativo moderno, particularmente en la formación de adolescentes. Este artículo discute la imperiosa necesidad de abordar las emociones y el comportamiento social en el aula, en el que se enfatice y se releve este enfoque en la formación integral del estudiante, así como también les permita enfrentar con estrategias efectivas los desafíos inherentes a su implementación y las estrategias propuestas para superar estos obstáculos.

Los adolescentes, en su travesía hacia la adultez, enfrentan una etapa de significativos cambios psicosociales que modelan sus interacciones y bienestar. La educación socioemocional ofrece una herramienta para navegar estos desafíos, facilitando la comprensión y gestión de emociones complejas, así como el desarrollo de una identidad social saludable (Monjas, 2021). En este sentido, la formación en competencias emocionales se convierte en una pieza clave para el bienestar y la adaptación social de los jóvenes (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995).

Sin embargo, la implementación de programas de educación socioemocional en el contexto escolar no está exenta de dificultades y se enfrenta a varios desafíos. Los educadores a menudo se ven desbordados por comportamientos disruptivos que generan un ambiente de aula tenso y contraproducente para el aprendizaje (Bisquerra, 2000). La falta de herramientas prácticas y específicas, junto con la necesidad de adaptar estas prácticas a la realidad de cada aula, representa un obstáculo significativo (Monjas, 2021).

El Programa Relaciones Positivas (PRP) de Fundación Horreum se presenta como un modelo de intervención efectivo. Busca proporcionar a los educadores una metodología activa y participativa, donde los estudiantes puedan practicar habilidades emocionales y sociales en un

entorno seguro (Goleman, 1995). Este programa resalta la importancia de la adquisición de estrategias y ejercicios prácticos que ayuden a los estudiantes a desarrollar empatía, autorregulación y habilidades conversacionales básicas, fundamentales para su desempeño dentro y fuera del aula (Monjas Casares, 2014; Bisquerra, 2021).

La interacción emocional en el ciberespacio introduce nuevas dimensiones a la educación socioemocional. La comunicación online a través de emoticonos, GIFs y stickers ofrece oportunidades para explorar un nuevo lenguaje emocional, lo que puede promover una mayor apertura emocional entre los adolescentes.

Las diferencias de género en la expresión emocional también requieren atención. Las mujeres tienden a experimentar y expresar emociones más intensamente, mientras que los hombres a menudo reprimen emociones que consideran signos de vulnerabilidad (Brody & Hall, 2008). Esto resalta la necesidad de que los programas de educación socioemocional sean inclusivos y sensibles a estas dinámicas.

La inteligencia emocional no se limita a la gestión de emociones positivas, sino que incluye también la habilidad para enfrentar y superar dificultades emocionales. La ansiedad social, la depresión y otros estados emocionales negativos y complejos pueden tener un impacto considerable en la calidad de las interacciones sociales (Greenberg, 2010). Por lo tanto, es esencial que los programas de educación socioemocional aborden estas dificultades para mejorar la relación entre los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La investigación revela que es esencial que se disponga de programas de formación socioemocional que sean adaptables y centrados en el estudiante, para ser aplicada en centros educativos, en los que se destaca la importancia de la preparación y la participación para fomentar competencias como la empatía, la autoconciencia y la autorregulación en adolescentes.

La efectividad de estos programas reside en un enfoque equilibrado entre teoría y práctica, que se complementa con la retroalimentación continua y la colaboración entre educadores y expertos.

Estos hallazgos resaltan la necesidad educativa de implementación reflexiva de estrategias pedagógicas socioemocionales, con el fin de mejorar las relaciones interpersonales y el desarrollo integral de los adolescentes.

Contribuyen a la reducción de comportamientos problemáticos en el aula y del malestar personal de los alumnos, pero, además, las habilidades sociales se suman al repertorio adaptativo y social de los adolescentes, contribuyendo al fortalecimiento de la autoestima, la autorresponsabilidad, la empatía, la resolución de problemas y el establecimiento de relaciones positivas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos Fundación Horrêum Fundazioa su apoyo para el desarrollo de este trabajo.

8. REFERENCIAS

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. Revista de investigación educativa, 18(2), 587-599.

Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). Educación emocional: 50 preguntas y respuestas. Editorial El Ateneo.

Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), Handbook of emotions (3rd ed., pp. 395-408). New York, NY: Guilford Press

Casey, B. J., Jones, R. M., Levita, L., Libby, V., Pattwell, S. S., Ruberry, E. J.,... y Somerville, L. H. (2010). La tormenta y el estrés de la adolescencia: perspectivas de la imagen humana y la genética del ratón. Psicobiología del desarrollo: Revista de la Sociedad Internacional de Psicobiología del Desarrollo, 52(3), 225-235. https://doi.org/10.1002/dev.20447

Cheyne G, J. A., & Bisquerra, R. (2022). Diálogos con Alejandro Cheyne: Rafael Bisquerra, experto en educación emocional.

Damasio, A. R., & Damasio, H. (1994). Sistemas corticales para la recuperación de conocimiento concreto: el marco de la zona de convergencia.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). El impacto de mejorar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes: un metaanálisis de las intervenciones universales basadas en la escuela. Desarrollo infantil, 82(1), 405-432.

Goleman, D., & Intelligence, E. (1995). Why it can matter more than IQ. Emotional intelligence.

Greenberg, J., & Jonas, E. (2003). Motivos psicológicos y orientación política: la izquierda, la derecha y lo rígido: comentario sobre Jost et al. (2003).

Greenberg, P. E., Fournier, A. A., Sisitsky, T., Simes, M., Berman, R., Koenigsberg, S. H., & Kessler, R. C. (2021). La carga económica de los adultos con trastorno depresivo mayor en los Estados Unidos (2010 y 2018). Farmacoeconomía, 39(6), 653-665.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of educational research, 79(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/003465430832569

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1997). Emotional intelligence meets.

Marroquín, M., Villa, A., (1979). Curso de Relaciones interpersonales y de Convivencia. Central catequística Salesiana., 2 volumenes.

Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 30(2), 499-511. https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211

Monjas, M. I., Programa de relaciones positivas PRP promoción de competencias sociemocionales. Pirámide

Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. American Scientist, 89(4), 344-350.

Steinberg, L. (2005). Desarrollo cognitivo y afectivo en la adolescencia. Tendencias en ciencias cognitivas, 9(2), 69-74. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005

Xiang, Y., Dong, X., Zhao, J., Li, Q., Zhao, J., & Zhang, W. (2021). La relación entre mindfulness y envidia: El papel mediador de la inteligencia emocional. Revista PsyCh, 10(6), 898-904. https://doi.org/10.1002/pchj.493

CAPÍTULO 16

LA METODOLOGÍA ACTIVA Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

MONICA OTERO
Consejo de Formación en Educación

1. INTRODUCCIÓN

En el 2023 se implementa la transformación en el Sistema Educativo uruguayo, como consecuencia directa se realizan una serie de modificaciones: el centro es el estudiante y sus aprendizajes, trabajar por competencia utilizando metodologías activas, nuevo plan de estudio e eliminación de oferta (planes, cursos) de años anteriores.

La implementación es progresiva, inicia en primer año en el 2023.

A quince días del inicio de los cursos se presenta al cuerpo docente el primer borrador de las Unidades Curriculares (UC), el Reglamento de las Carreras de las carreras del Consejo de Formación en Educación (CFE).

El procedimiento administrativo, vigente, como se puede evidenciar en el Art 70 de la Ley de Educación 18.437 en relación al art 164 de la Ley 19.889, las Asambleas Técnicos Docentes (ATD) representa a los docentes en aspectos educativos. Las mismas son consultadas ante la aprobación o modificación de planes, programas, problemas técnico-pedagógicos. Ella tiene función consultiva más no resolutiva. Tal como lo establece la normativa enunciada se presenta los borradores del marco curricular de la formación de docentes y educadores.

La ATD se expide promulgando el rechazo el Diseño Curricular por su forma, procedimientos y contenidos. Además, fundamenta el no estar de acuerdo con el inicio de su implementación porque el nuevo marco

curricular es considerado como compartimentado por ello no permite tener una visión global de la formación, a su vez predomina la concepción positivista, civilizadora y colonialista, falta de regularidad académica en la selección de contenido, la bibliografía está desactualizada, el trayecto de formación equivalente no es equivalente (ATD, 13 al 15 de marzo de 2023, Minas).

A pesar de lo expresado la ATD y sin tomarlas en consideración el Plan 2023 es aprobado mediante el Acta 11, Res 17 Exp. 2023-25-5-002595 para la formación de maestros y por lo tanto pasa a estudio del CODICEN.

El 28 de junio 2023 Acta 21 Res 1528/023 Exp 2023-25-5-005090 la aprobación del diseño de las Unidades Curriculares de 2do, 3er y 4to año por el CODICEN.

El 9 de agosto del 2023 el Consejo Directivo Central presenta la versión preliminar del plan de formación de maestros.

En este escenario es relevante tener en cuenta las fechas de las normativas anteriormente enunciadas porque ellas delatan el escenario en que desarrolla la experiencia, el estado en seguridad- inseguridad, las emociones y sentimientos que perciben el cuerpo docente y estudiantes, es necesario recordar que los cursos iniciaron en marzo.

El Exp 2023-25-5-009523 del 18 de diciembre de 2023 se aprueba el diseño de la formación magisterial. El paso siguiente es elevarse para que se expida el Consejo Directivo Central (CODICEN). El CODICEN puede homologar o sugerir modificaciones.

2. OBJETIVOS

- La experiencia se realiza con grupos de Teoría Pedagógica en la formación de maestros de educación primaria.
- Los objetivos propuestos son:
- Implementar prácticas educativas no tradicionales que promuevan habilidades para ser agentes activos en su propio aprendizaje y bienestar
- Mejorar el compromiso ético como futuro maestro.

3. METODOLOGÍA

La educación en Uruguay está atravesando un momento desafiante porque la transformación en educación establece el trabajar mediante competencias.

La Unidad Curricular Teoría Pedagógica explicita como competencias específicas:

- Procura y profundiza información actualizada, tratando de entender la problematización de la educación del Siglo XXI
- Se involucra y demuestra interés en lo relacionado con el ejercicio del rol docente, asumiendo con compromiso el desafío de los cambios
- Competencia del perfil de egreso de los educadores a la cual se aporta.
- Aporta al desarrollo de su ser personal y profesional desde la generación de conocimientos en el marco del aprendizaje permanente.
- Se apropia, gestiona y articula el conocimiento vinculado a un campo de saber propio de una especialidad, de los campos sobre educación.

El 2023 es el primer año de implementación de la transformación en educación inicia con documentos borradores, ello desencadena una serie de cambios constantes. En este escenario se tiene que repensar la construcción de la relación pedagógica poniendo énfasis en las competencias socioemocionales. Por esta razón, la metodología que se opta para esta experiencia es la activa. Ella constituye en el elemento guía de la formación donde el estudiante tiene un rol activo, el aprendizaje es significativo, la autonomía y colaboración entre los estudiantes, la flexibilidad y una actitud proactividad porque tienen espacio para tomar sus propias decisiones. Siguiendo con este razonamiento dentro de las metodologías activas se opta por aquella que tienen perfil lúdico porque permite poner al centro al estudiante y las actividades que realizan para alcanzar el aprendizaje en lugar del docente o los contenidos. Esto no

implica realizar un vaciamiento en los contenidos sino los mismos toman sentido en las actividades. Además, promueven la disposición para abordar las tareas, promueven el interés y los desafían yendo más allá de la calificación o de las exigencias mínimas para aprobar el curso.

La selección de las actividades tiene un lugar relevante porque pueden permitir mayor o menor participación, involucramiento del estudiante con su formación. Para ello es relevante promover la construcción colaborativa de los aprendizajes situándose en experiencias de aprendizaje.

A su vez el Marco Curricular establece poner el centro al estudiante teniendo un lugar de actor principal lo que significa un cambio de enfoque en lugar de la enseñanza al aprendizaje. El profesor es un facilitador del aprendizaje, guía en el proceso de aprendizaje.

La experiencia se basa en la metodología activa el aprendizaje basa en equipos porque busca generar aprendizaje mediante el trabajo cohesionado de grupo de estudiantes y enriquece el ambiente de trabajo. En la implementación la docente propicia instancias de retroalimentación permanente presentando actividades desafiantes, precisas, breves, que impliquen tomar decisiones (Michaelsen, Davidson y Major, 2014).

Al momento de presentar la propuesta a los estudiantes se puso a su disposición la rúbrica sin el puntaje de calificaciones porque así ella adquiere un carácter formativo.

En los distintos encuentros de planificación de las actividades se considera las dimensiones constituyéndose en guía para la realización de las tareas.

Luego se incluye a la rúbrica el puntaje que se utiliza para calificarlos. La misma es analizada con los estudiantes, cada uno de los cuadrantes, así como la tabla de calificaciones.

La tabla de puntaje y calificaciones es elaborada considerando el borrador de Reglamento de Estudiantes.

La rúbrica es la siguiente:

	Ampliamente logrado 3 puntos	Parcialmente logrado 2 puntos	Insuficiente 1 punto
Organización o partes	Atrae la atención del auditorio, informa, motiva/conmueve; cierre o conclusión	Esta esta incompletas o no logra atraer al auditorio.	No tiene desarrollo o está muy incompleto
Centro	El centro de la actividad son los participantes.	El centro de la actividad son los participantes, por momentos.	El centro de la actividad son los presentadores.
Marcas de oralidad secundaria	Al momento de expresarse lo realiza en forma fluida, evita titubeos, muletillas.	Aparecen algunas marcas de oralidad o falta cierta fluidez. Los presentadores superponen sus voces o se contraponen.	Utiliza marcas de oralidad primarias, falta planificación, se pierde el hilo.
Variedad lingüística	Utiliza la variedad estándar.	Presenta alguna expresión coloquial	Utiliza una variedad lunfarda
Elementos paralingüísticos	Presenta una postura corporal de seguridad, usa una gestualidad coherente con el mensaje lingüístico, vocaliza, utiliza un ritmo adecuado, su volumen audible y la entonación presenta matices afectivos.	Habla muy rápido, la entonación no presenta matices afectivos o no muestra seguridad en su postura corporal.	No se escucha la presentación
Coherencia	El mensaje es claro y ordenado con un hilo conductor	Hay partes que no se entiende o queda desordenadas.	No se entiende el tema.
Herramienta utilizada para presentar	La herramienta es utilizada para presentar, el centro se encuentra en el tema elegido.	La actividad muestra falta de planificación, organización en la participación.	La herramienta utilizada para presentar es el centro de la actividad.
Rol docente	Presenta el rol claramente definido y apoyado en las ideas del autor.	El estudiante plantea argumentaciones sobre el rol docente, pero son incompleta.	Presenta el tema del rol docente.
Pensamiento pedagógico del autor/a	En la actividad se conceptualiza el pensamiento pedagógico en un análisis claro y detallado.	Se realiza enumeración del pensamiento.	La actividad es realizada, exclusivamente, copiando textualmente las palabras del autor.

Logro destacado	27	12
	26- 25	11
Logro avanzado	24- 21	10
	20	9
Logro satisfactorio	19- 17	7
	16- 14	8
Logro aceptable	13	6
Logro escaso	9	4
	8	3
No logrado	Menos de 9	1-2

A pesar de ser un curso presencial se utiliza espacios virtuales como apoyo, como soporte de la actividad.

El soporte tecnológico de la actividad se encuentra en la utilización del portafolio digital ubicado en la plataforma institucional es utilizado como cuaderno de aprendizaje colaborativo. En él los estudiantes trabajan libremente, realizan registros de pensamientos, notas en torno al tema que van a presentar. El mismo no es calificado ni tiene entregas. Además, se genera foros para tener el espacio de intercambio entre los estudiantes y con el docente. El foro promueve la colaboración entre los estudiantes de una forma no presencial y de alguna forma abrir camino hacia la construcción de la comunidad de aprendizaje.

Los participantes de la experiencia son cuatro grupos de Teorías Pedagógicas de la formación de maestros de primaria.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolla en cuatro grupos de la Unidad Curricular Teoría Pedagógica de la formación de maestros de educación primarias.

Los cursos inician con borradores de la UC y el reglamento del estudiante generando sentimientos de inestabilidad, inseguridad sumándose el malestar de los estudiantes que tienen que cursarla porque no pueden continuar en el plan que se inscribieron. Los borradores tienen

modificaciones en el correr del curso por ejemplo al inicio los cursos la escala de calificación es del 1 a 10 pero a pocos meses cambia a 1 - 12.

En el aula se presenta fuertes discusiones entre los estudiantes (los que recién inician y aquellos que empezaron con los planes anteriores), hay mucha desconfianza de todos los actores institucionales por no tener respuestas a sus consultas. Las razones son porque es el primer año de la implementación de la transformación y como hemos mencionado los documentos que se trabaja, unidades curriculares, reglamento de estudiantes son borradores, por lo tanto, todo es posible de modificable en cualquier momento.

En el transcurrir de los días el clima de hostilidad va en aumento. Ante las tensiones y violencia verbal se decide realizar cambios en la práctica pedagógica del docente. En el contexto actual, la práctica pedagógica tradicional, la enseñanza mediante cátedra, demanda cambio. Por ello se realiza modificaciones en la planificación, procurando realizar prácticas que permitan a los estudiantes desarrollar las dimensiones de conciencia y compromiso en el dominio personal, social y sistémico basándose en aprendizaje experiencial. Enmarcado en el encuadre teórico de la experiencia porque su aplicación al ámbito educativo y de las organizaciones adopta un enfoque positivo del funcionamiento humano. Además, ofrece respuestas a las demandas derivadas de los cambios de las sociedades.

Los marcos de cultura y mentalidades tienen que modificar para desarrollar el corte socioemocional necesario para el siglo en que vivimos.

Las actividades que se realiza son: primero redistribuir la ubicación de los estudiantes en una ronda con todo el grupo a la vez que se comparte el desayuno, se habla sobre las emociones que están subyaciendo, aquello que les molesta, incomoda y las aspiraciones que se tienen. En segundo lugar, se subdivide el grupo en subgrupos.

La propuesta consiste en presentar temas correspondientes a los Bloque C (Los desafíos del Siglo XXI) y D (La educación en el Uruguay). El diseño de las actividades se orienta a cada subgrupo en forma presencial en el centro o mediante la plataforma del CFE (según el requerimiento de los estudiantes).

La propuesta consiste en realizar actividades practicas activas siguiendo la línea: pienso- me desafía- proyecto, el docente ocupa el rol de guía y mediador de los aprendizajes.

Los estudiantes tienen que organizarse, trabajar juntos, debatir sobre el tema, acordar sobre los distintos puntos de vista, resolver los problemas y emergentes que surjan, tomar decisiones sobre su aprendizaje y la actividad a realizar.

Algunos de los temas son pensamiento pedagógico de Enriqueta Compte y Riqué (Figura 1), Clemente Estable (Figura 2, 3), Misiones sociopedagógicas (Figuras 3, 4, 5, 6), Julio Castro (Figura grupo 1: 8, 9- grupo 2 Figuras 10). Las presentaciones se realizan utilizando herramientas tales como juego de movimiento, búsqueda del tesoro, rap y mural, rompecabeza, maqueta, kahoot. Además de utilizar todos los espacios disponibles de la institución: patios, corredores, salón gremial de los estudiantes, adscripción, dirección e incluso el local de la fotocopiadora que suelen utilizar los estudiantes. El local de fotocopiadora se encuentra fuera del centro, a unas dos puertas del mismo.

FIGURA 1.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 2.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 3

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 5.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 6.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 7

Fuente: elaboración propia

FIGURA 8.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 9.

Fuente: elaboración propia

Al inicio del curso no teníamos planificado trabajar las habilidades socioemocionales porque los estudiantes son jóvenes adultos, sus personalidades están formadas con los valores establecidos y la formación que están realizando es terciaria no universitaria. Pero la realidad demanda su abordaje.

El subgrupo que presentan el pensamiento pedagógico de José Pedro Varela (Figura 10) como herramienta utiliza la maqueta de la escuela según lo diseñado en ¨La Educación del Pueblo¨ de José Pedro Varela.

FIGURA 10.

Fuente: elaboración propia

Las maquetas que realizaron los estudiantes son expuestas en la muestra de fin de curso del Museo Pedagógico (Figura del grupo 1-11, 12, 13; grupo 2: 14).

FIGURA 11.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 12.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 13

Fuente: elaboración propia

La experiencia procura integrar el aprendizaje académico y desarrollar capacidades socioemocionales (Martínez, 2021b). En la práctica se desarrolla habilidades interpersonales (conciencia de uno mismo, autogestión), interpersonales (comprender a las personas con respeto, actuar con prudencia y constructivamente en las relaciones humanas) y cognitivas (decisiones éticas). Para ello, es necesario que el aula se constituya como espacio seguro para que se haga presente la confianza, seguridad emocional y física, conexión con sus pares, sentirse perteneciente al grupo y al centro.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El escenario en que se desarrolla la experiencia tiene dos dimensiones que se conjugan. La primera dimensión es la época en que vivimos, siglo XXI, es llamada por Lipovetsky, hipermodernidad y conjuntamente con Serroy utiliza el término cultura- mundo: "la cultura extendida del capitalismo, el individualismo y la tecnociencia, una cultura globalizada que estructura de modo radicalmente nuevo la relación de la persona consigo misma y con el mundo" (Lipovetsky y Serroy, 2010, p. 135). Es decir, la tecnociencia, el tecnocapitalismo global, industria cultural, el consumismo, las redes informáticas, capitalismo cultural. Los autores expresan que el mundo hipermoderno se encuentra estructuralmente en un estado de inseguridad, desorientación, constituyéndose en la característica de la cultura-mundo. Para ello es preciso volver a la cultura para darle a las personas el dominio de su vida a pesar de los conflictos psicológicos y la destructuración de la personalidad.

Los principios estructurantes del mundo-cultura son el hipercapitalismo, hipertecnología, hiperindividualismo, hiperconsumo. Lo anteriormente enunciado se da en un mundo donde ha desaparecido el antagonismo y la cultura. La cultura se desarrolla excesivamente absorbiendo el orden comercial y el ciberespacio.

La segunda dimensión en que se desarrolla la experiencia es lo institucional, programático, ella se enmarca en la Unidad Curricular Teoría Pedagógica en el año en que inicia la implementación del nuevo plan de estudio en la formación de maestros de primaria.

La transformación educativa se realiza sin la participación directa de los docentes por lo tanto estos conocen los cambios mediante las resoluciones. Los documentos se presentan como borradores por lo tanto en el transcurso del año tienen cambios. Por lo mencionado anteriormente, los profesores no tienen respuestas a las consultas de los estudiantes: ¿cuándo podemos conocer el programa de la Unidad Curricular definitivo?, cambió la escala de calificaciones ¿está es la definitiva?, hace unos meses que inició el curso y cambió el temario ¿va a volver a modificarse?, tengo aprobado Pedagogía 1 del plan anterior ¿tengo que cursar la Unidad Curricular Teorías Pedagógicas?

El escenario descripto hace que la desconfianza vaya en aumento, el malestar, la inseguridad es el terreno fértil para la violencia verbal. A esto tenemos que sumar: la generación que ingresa cursó los últimos años de Bachillerato en la pandemia.

A su vez, el sistema educativo tiene la responsabilidad de fomentar el compromiso cívico para ello es necesario que los estudiantes sean agentes activos. Las competencias se construyen mediante las habilidades cognitivas, actitudes, emociones, componentes sociales, entre otros. En el caso de las habilidades blandas o socioemocionales es ¨el resultado de una combinación de características sociales, de comunicación, de forma de ser¨ (Patiño, 2018, p. 70). El aproximarse hacia las otras personas, trabajar con otros, hacen las bases para que una persona sea capaz de vincularse y comunicarse de forma efectiva Vidal (2008). Este, es su objetivo, porque le permite enfrentar los desafíos que se le presente y sortear el estrés ¨ (Patiño, 2018). Conjuntamente, es difícil que un individuo se desarrolle profesionalmente sin tener estas habilidades porque ellas, las habilidades, colaboran en la interacción social desde un ambiente colaborativo ¨ basado en la comunicación, la empatía, lo que tributa al logro de buenas prácticas profesionales¨ (Patiño, 2018, p. 74). Al mismo tiempo, las habilidades son definidas por un número de destrezas adquiridas por el individuo que facilita su desempeño en los ámbitos que forma parte (labora, emocional, personal) (Duckworth y Yeager, 2015).

Al hablar de las habilidades es necesario aclaras que las habilidades blandas se complementas con las duras y estás se vincula con los

saberes y con el manejo de información. A su vez es relevante considerar las competencias socioemocionales porque son primordiales. Ellas, las competencias socioemocionales promueven el bienestar, valores de compromiso ético y el éxito académico. Para alcanzar dicho propósito, el uso de actividades practicas activas, basándose en aprendizaje experiencial. En este marco las instituciones educativas son espacios claves para fomentar el desarrollo de la inteligencia múltiple porque ubica en el centro el valor a la diversidad, el formar ciudadanos competentes en todas las facetas del ser humano. Las personas somos seres únicos, irrepetible a la vez somos abiertos, racional, orientados hacia los otros en una interdependencia solidaria.

Una comunidad rica en ¨competencia socioemocional tiene impacto positivo en las habilidades académicas, sociales y emocionales del alumnado y mejora el clima de aula¨ (Martínez Pérez, 2023, p. 13). Al mismo tiempo la ¨…adquisición y utilización emocional se encuentra estrechamente ligada al éxito escolar, la cual concede una mayor relevancia a la comprensión de los contenidos sobre la memorización en el aprendizaje¨ (Puertas et al., 2020).

Los impactos de los últimos años (pandemia por COVID) ha impactado en el estado de ánimo, niveles de estrés, ansiedad de los estudiantes. La investigación realizada por Bisquerra et al entienden que la inteligencia emocional es un medio para promocionar el bienestar psicológico del estudiante. Es de esta forma que uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI es cómo tener una práctica pedagógica que consideran las habilidades académicas de los estudiantes y dar respuesta a las necesidades sociales y emocionales. Para ello, es necesario ir más allá de la enseñanza de la Unidad Curricular.

La conciencia de uno mismo, autogestión, conciencias sociales, capacidad para relacionarse con otros, adopción responsable de decisiones, es decir las competencias socioemocionales que desencadena en desarrollar identidades sanas, gestionar emociones, establecer y cultivar relaciones de apoyo (Casel, 2020). Por lo enunciado anteriormente es importante regular las propias emociones, cultivar hábitos reflexivos, saber postergar las recompensas inmediatas, tolerar la frustración, mantener el optimismo, tomar decisiones responsablemente, ser paciente y

respetuoso, autónomo (Patiño, 2018) y que la persona desarrolle la autoconfianza.

La empatía tiene un lugar esencial porque implica la capacidad de percibir lo que la otra persona comunica (verbal y no verbal), intelectualmente y emocionalmente hablando. A su vez, la empatía, implica autoconocimiento, descubrirnos, hace referencia a la faceta intersubjetiva porque es conectarnos con nosotros mismos y con los otros.

El aprendizaje de dichas habilidades se convierte en la herramienta para "preparar a la comunidad escolar y crear las condiciones necesarias para promover una sociedad próspera" (Cipriano et al., 2020), es decir permite vincularnos, construir comunidad; trabajar en conjunto con otras personas para lograr metas comunes, construir y fortalecer el tejido social.

Las competencias socioemocionales favorecen al estudiante, el grupo, a la institución y sirve como camino para el crecimiento de la sociedad diversa, compleja (Martínez Pérez, 2023).

El estudiante se ubica en una situación de compromiso con el proceso de aprendizaje y las relaciones con los otros desde un lugar de profesionalización. Aunque los docentes estemos acompañándolos y orientándolo les demanda autoregulación, autogestión, coevaluación y autoevaluación

En esta experiencia no se involucraron otros docentes porque surge a partir de problemáticas que se dan en el aula en búsqueda de una respuesta inmediata a la situación que se da e iba en la línea de aumento de violencia. Pero en el transcurrir de que la experiencia iba tomando cuerpo, los estudiantes avanzados en la carrera, que están cursando la práctica docente comentaban que utilizan las prácticas activas.

El proceso pedagógico tiene relación entre el empleo de las emociones, habilidades sociales y curriculares. Los profesores y estudiantes tienen que tener vínculos positivos que son permeados por emociones y sentimientos en la formación de los conocimientos. Para ello, es necesario poner en el centro de la relación pedagógica al estudiante teniendo participación activa sobre su proceso de aprendizaje.

Alguna de las reflexiones finales es al inicio del curso no nos planteábamos trabajar las habilidades socioemocionales en una formación terciaria porque son jóvenes adultos, sus personalidades están formadas con los valores establecidos. Pero la realidad está demandando tener prácticas pedagógicas que tenga en cuenta las habilidades académicas de los estudiantes y dar respuesta a las necesidades sociales y emocionales. El trabajar con centralidad en el estudiante, la utilización la metodología activa el aprendizaje basa en equipos y con herramientas lúdicas. Las metodologías activas no es algo nuevo porque es posible identificarlas en pensamientos pedagógicos a finales del siglo XIX y principios del XX, aunque siguen vigente.

El trabajar con la metodología activa demanda conocer las características de los grupos- estudiantes, el contexto, las posibilidades de la institución en nuestro caso la utilización de espacios del centro (patio, corredores). A la vez requiere pensar acciones como programar las tareas a compartir en los espacios disponibles.

En la formación de educadores la práctica tradicional es la exposición magistral. Al principio los estudiantes no creían que podían cumplir con la pauta sin perder calidad en los contenidos, pero en el proceso de planificación se fueron uniendo como grupo yendo más al del grupo de referencia. Además, cuando se está planificando la actividad evidenciaban que promovían el conocimiento teórico produciéndose debate en torno al pensamiento pedagógico a presentar en la interna de los subgrupos. Ello implica alcanzar un alto grado de significación conceptual motivados por el deseo de comprender, aprender a aprender, aprender para diseñar la actividad que fuera lúdica, motivadora y transmisora del pensamiento pedagógico. Utilizando la rutina de reflexionar en torno a pienso- me desafía- proyecto. Pero a medida que se inicia la planificar las actividades e implementarlas, los vínculos entre ellos cambian positivamente, impactando en el relacionamiento con la institución y en otras UC porque cambia el ambiente en el aula, se transforma en favorable, la participación de ellos pasa a ser activa y respetuosa, con actitudes solidaria entre los distintos subgrupos y grupos, disminuye la inasistencia. Los conflictos entre los recién ingresados y aquellos que ya estaban desaparece. En alguno de los grupos los que están más

avanzados en la formación empiezan a compartir sus experiencias como estudiantes magisteriales. Asimismo, se transforma una herramienta para sobrellevar las inestabilidades e inseguridades generadas por la transformación educativa. Las maquetas realizadas para la actividad fueron parte de la muestra de fin de año del Museo Pedagógico.

6. REFERENCIAS

Casel (2020). What is SEL? Estados Unidos: CASEL. www.casel.org/what-issel

Cipriano, c., rappolt-schlichtmann, g., y brackett, m. (2020). Supporting School Community Wellness with Social and Emotional Learning (SEL) During and After a Pandemic. Penn State College of Health and Human Development. https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/PSU-SELCrisis-Brief.pdf

Cruzado, W. (2019). Competencias blandas en la empleabilidad de la Universidad Privada del Norte, sede los Olivos. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2696

Fernández, B., Y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como base de la educación emocional. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 31-46 http://ri.ibero.mx:8080/handle/ibero/6043

Lee Duckworth, A. Y Yeager, D. (2015). Cuestiones de medición, evaluación de las cualidades personales distintas de la capacidad cognitiva para fines educativos. https://www.researchgate.net/publication/276466956_Measurement_Matters_ Assessing_Persona

Goleman, D. (1998). Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones. Kairos S.A

Lipovetsky, G.; Serroy, J. La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada. Barcelona: Anagrama, 2010.

Mayer, J. Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? Implications for Educators. pp 3-31. New York, Harper Collins.

Michaelsen, K., Davidson, N. Y Major, C. (2014). Team Based Learning Practices and Principles in Comparison with Cooperative Learning and Problem Based Learning. Journal on Excellence in College Teaching 25 (3 y 4), 57-84

Mora, F. (2008). El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios del cerebro humano. Madrid: Alianza

Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., Y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. Psicología UNEMI, 2(2), 32-40. https://doi. org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p

Reeve, J. (2004). Motivación y emoción. México: McGraw Hill

Sánchez, M. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios de pedagogía. Universidad Veracruzana. orcid.org/0000-0001-8934-1431 E-ISSN2594-2190 https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2972

Vidal, J. (2008). Desarrollo de habilidades blandas. Ministerio público Fiscalía de la Nación.https://www.mpfn.gob.pe/escuela/ contenido/actividades/docs/6373_desarrollo_de_habili dades_blandas.pdf

EMOCIONES EN EL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA

MARGARITA PLANELLES ALMEIDA
Universidad Nebrija

OCARINA MASID BLANCO
Universidad Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

La docencia es, sin duda, una profesión con un alto nivel de exigencia emocional (Tuxford y Bradley, 2015). Esta carga emocional hace que la de profesor sea reconocida como una de las profesiones más estresantes (MacIntyre et al., 2019) y, de hecho, son numerosos los estudios que alertan de los altos niveles de estrés, burnout e, incluso, abandono de la profesión. (Cheng, 2022; Liu y Onwuegbuzie, 2012; Talbot y Mercer, 2018). En particular, en los profesores de lenguas extranjeras (LE), algunos autores señalan, incluso, una carga emocional adicional derivada de las características específicas de este ámbito de enseñanza, que los distinguirían de los profesores de otras materias (Borg, 2006). En este sentido, la conexión inextricable entre lengua e identidad conlleva un fuerte énfasis en las relaciones interpersonales y la integración de la personalidad, que hacen que sea una materia especialmente exigente para los profesores (Mercer, 2020). Los profesores de LE, por la propia naturaleza del contenido de su enseñanza, se enfrentan a la gestión específica de aspectos interculturales e identitarios, con la consecuente diversidad de emociones generadas, y se ven abocados a responder a la ansiedad específica que sus estudiantes pueden experimentar no solo en relación con su competencia comunicativa en general, sino con la expresión de su propia identidad en una nueva lengua (King y Ng, 2018).

La generalización de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas demanda, a su vez, a los profesores la creación de oportunidades para una participación verdaderamente activa de sus estudiantes en situaciones comunicativas significativas que generen, a un tiempo, un ambiente motivador y seguro, lo que exige el dominio de una diversidad de metodologías que suponen, sin duda, un reto -cognitivo, pero también emocional- adicional (Borg, 2006).

Sin embargo, aunque en los estudios en LE existe una amplia tradición centrada en los aspectos afectivos de los estudiantes (Mercer et al., 2016), los profesores parecen no haber recibido la misma atención. En este sentido, aunque la investigación sigue siendo limitada, en los últimos años diferentes autores han puesto su foco, justamente, en la psicología del profesor (MacIntyre et al., 2019; Mercer, 2020; King y Ng, 2018) y, concretamente, en sus emociones y sentimientos en relación con su labor docente (Cheng, 2022; Gkonou et al., 2020).

Entender y atender la afectividad de los profesores tiene, sin duda, un interés en sí mismo, pues estos son parte esencial y central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Mercer et al., 2016). Pero las emociones que los profesores experimentan y su modo de identificarlas, entenderlas y gestionarlas tiene, además, un claro impacto no solo en su bienestar profesional, sino también en su propia labor docente, en las decisiones que toman, en su gestión del aula y, en último término, en el propio rendimiento de sus estudiantes (Cheng, 2022; Richards, 2020).

Específicamente, las emociones de los profesores parecen relacionarse directamente con la percepción de cumplimiento de sus objetivos y, así, de su propia eficacia docente (Chang, 2022). En efecto, diversos estudios subrayan el impacto de la percepción de autoeficacia de los profesores en su bienestar profesional (Fathi et al., 2020; Mercer et al., 2016), y lo que los profesores sienten en relación con sus propias capacidades para gestionar y responder exitosamente a las diversas situaciones a las que se enfrentan en el desempeño de su profesión tiene un impacto directo en su actuación docente y, en definitiva, en la calidad de su docencia (Buric y Kim, 2020). Finalmente, las creencias sobre la propia eficacia influyen en la motivación de los estudiantes y en su propio rendimiento académico (Swanson, 2014; Zee y Koomen, 2016).

En estrecha relación con estos aspectos, la inteligencia emocional se impone como un aspecto esencial a tener en cuenta en relación con el bienestar emocional de los profesores (Chan, 2006) y su práctica docente (Dewaele et al., 2018). Altos niveles de inteligencia emocional parecen relacionarse con mayores niveles de autoeficacia percibida (Wu et al., 2019), y con la capacidad, central en la labor docente, para identificar y regular las propias emociones experimentadas (Lavy y Eshet, 2018).

Aunque en el ámbito de la enseñanza de español se ha indagado en los perfiles profesionales de los profesores (Muñoz-Basols et al., 2017; Méndez Santos y Pano Alamán, 2019) y en aspectos de la cognición docente (Cummings, 2008; Domínguez Pelegrín et al, 2019; Lacorte y Canabal, 2005), así como en su percepción de eficacia (Pratt y Rodríguez García, 2022; Swanson, 2014), el componente emocional parece seguir siendo el gran olvidado. Entender la relación entre las emociones experimentadas por los profesores de ELE, su percepción de autoeficacia y su inteligencia emocional aparece, aún, como una tarea pendiente. Del mismo modo, indagar en posibles factores que puedan influir en estos aspectos es fundamental para entender en profundidad la psicología subyacente a la enseñanza y, en última instancia, poder dilucidar ámbitos de acción para potenciar una formación holística en estos contextos.

Por todo ello, el presente estudio se propone determinar las emociones experimentadas por los profesores de ELE en relación con su labor docente, analizar el impacto de posibles factores influyentes (edad, formación, años de experiencia docente y perfil del alumnado) y examinar la existencia de posibles relaciones entre estas emociones experimentadas por el profesorado, su nivel de autoeficacia percibida y su inteligencia emocional.

2. EMOCIONES, AUTOEFICACIA PERCIBIDA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Sin duda, en las últimas décadas se ha producido un auge en el estudio de las emociones en la enseñanza. La docencia no puede ser entendida

como una actividad meramente cognitiva, sino que las emociones son parte inseparable y constituyente de la propia cognición del profesor (Golombek y Doran, 2014). En este sentido, en la investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas se alude a un *emotional turn*, con un renovado interés por el papel de las emociones del profesorado en las últimas décadas (White, 2018).

Las emociones son procesos psicológicos complejos, y su definición, estudio y medición presenta diversos retos en la investigación. A pesar de ello, en la investigación sobre las emociones del profesorado parece existir un consenso general tanto en torno a su centralidad en la labor docente, como en el impacto que la diversidad de emociones, positivas y negativas, que los profesores experimentan tiene en su propia actividad laboral y en su bienestar general.

En la enseñanza de LE, los trabajos de Barcelos y Aragao (2018) y Cowie (2011) analizan las emociones experimentadas por diferentes profesores de LE. En efecto, los docentes manifiestan sentir una amplia gama de emociones en sus relaciones con los estudiantes, tanto positivas (por ejemplo, motivación, orgullo, confianza) como negativas (ansiedad, vergüenza, frustración, entre otras).

Atendiendo a los resultados de Ruohotie-Lyhty et al. (2017) y de Lemarchand-Chauvin y Tardieu (2018), los años de experiencia jugarían un papel fundamental, con una mayor presencia de emociones negativas en los profesores noveles y una reducción de estas en los profesores expertos.

Como hemos subrayado, la investigación sobre las emociones experimentadas por los profesores en el ámbito específico de la enseñanza del español sigue siendo enormemente limitada. En este sentido, Recha Llop (2016) analiza las emociones experimentadas por un grupo de tres profesores de ELE en formación durante la realización de sus prácticas docentes. Una vez más, aunque se reportan tanto emociones positivas como negativas, el análisis revela sentimientos negativos como miedo o intranquilidad ante ciertas explicaciones y la exposición ante los alumnos. Los resultados llevan a la autora a proponer diferentes acciones de mejora, entre ellas, la inclusión de formación específica para aquellos aspectos en los que los profesores se sienten más inseguros,

así como talleres prácticos dirigidos a la mejora de la gestión emocional en el ámbito educativo.

El estudio de Acheson et al. (2016), por su parte, analiza la gestión de las emociones experimentadas durante su labor profesional de cinco profesores de ELE -y también de otras lenguas extranjeras- en escuelas rurales de Estados Unidos. Las entrevistas en profundidad revelaron una fuerte carga emocional derivada de la necesidad de motivar a los estudiantes y las dificultades encontradas, que generaban, a menudo, sentimientos de ineficacia e incluso de *burnout*.

Los escasos estudios existentes en el ámbito de ELE apuntan, como vemos, a la importancia de la gestión emocional y la relación con los sentimientos de eficacia docente. Justamente, las emociones de los profesores han recibido, en general, especial atención en relación, por un lado, con su percepción de autoeficacia, y, por otro, con la inteligencia emocional y la capacidad para identificar y regular estas emociones, lo cual tendría un fuerte impacto en su bienestar profesional y su actuación docente. (Chan, 2006; Dewaele et al., 2018; Ghanizadeh y Moafian, 2010; Xiyun et al., 2022).

El concepto de autoeficacia hace referencia a las creencias, pensamientos y percepciones sobre las propias habilidades y capacidades para organizar y desplegar las acciones necesarias para alcanzar un determinado fin u objetivo (Bandura, 1997). En este sentido, la percepción de autoeficacia docente se relacionaría directamente no solo con la evaluación de las propias capacidades, sino también y especialmente con la capacidad para implicar y motivar a sus estudiantes (Ma, 2022): “A teacher’s efficacy belief is a judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated” (Tschannen-Moran y Hoy, 2001, p. 783).

En la enseñanza de lenguas, diferentes estudios subrayan el papel crucial de la autoeficacia percibida por los docentes en su bienestar emocional (Fathi et al., 2020; Xiyun et al., 2022) y en su compromiso profesional (Han y Wang, 2021; Kong, 2021). Adicionalmente, la percepción de autoeficacia de los profesores parece tener implicaciones en los

resultados de los estudiantes. Así, en el estudio de Alibakhshi et al. (2020) con 20 profesores de inglés LE, el análisis de las entrevistas semiestructuradas mostró que la autoeficacia percibida tenía consecuencias en las propias prácticas docentes, y, a su vez, en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. También Swanson (2014) encontró una relación entre la autoeficacia docente de 120 profesores de ELE en Estados Unidos y el rendimiento académico de sus alumnos: los estudiantes cuyos profesores presentaban mayores niveles de autoeficacia percibida obtuvieron mejores puntuaciones en los exámenes nacionales de español LE.

También centradas exclusivamente en la enseñanza de ELE, Pratt y Rodríguez García (2022) analizaron la percepción de autoeficacia de 64 profesores de español en Estados Unidos en conexión con los retos experimentados en el desempeño de su profesión. Sus resultados apuntan a un perfil de profesores con niveles de autoeficacia percibida moderadamente alta, y donde niveles más bajos de autoeficacia se relacionaban con una mayor percepción de desafíos en la docencia.

Sin duda, las creencias sobre las propias capacidades y el impacto en el aprendizaje de los alumnos se relacionan con las emociones experimentadas durante la práctica docente, y una profesión con tal carga emocional exige por parte del profesorado una capacidad para interpretar y gestionar estas emociones que se derivan de la propia naturaleza social de la enseñanza (Saarni, 1999): “To cope with these emotional demands, teachers are required to manage their emotions competently in order to successfully deliver teaching and smoothly interact with people around them” (Chen, 2016, p. 68)

De este modo, un foco especialmente relevante en la investigación en esta área es el que trata de dilucidar las relaciones existentes entre estos sentimientos de eficacia percibida y la propia inteligencia emocional (IE), en relación también con las emociones experimentadas durante la práctica docente. En este sentido, diferentes estudios muestran la existencia de una correlación positiva entre la inteligencia emocional de los profesores de LE y su percepción de autoeficacia (Koçoğlu, 2011; Kostic-Bobanovic, 2020). Igualmente, mayores niveles de IE se relacionan con mayor satisfacción y éxito profesional (Ghanizadeh y

Moafian, 2010), actitudes más positivas hacia los estudiantes (Dewaele y Mercer, 2018) y mejores y más creativas prácticas docentes (Dewaele et al., 2018).

Siguiendo el modelo de Salovey et al. (1997), la inteligencia emocional es un constructo complejo que alude a la percepción, expresión y gestión de las propias emociones y de los demás. Aunque se trata de un constructo controvertido y no exento de polémica en su definición (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), la mayoría de los autores están de acuerdo en su papel central en las emociones que experimentamos (Li y Xu, 2019), así como en la capacidad para gestionarlas (Dewaele et al., 2018).

No resulta sorprendente, en este sentido, que la competencia emocional aparezca recogida como parte integral de las competencias clave del profesor de ELE (Instituto Cervantes, 2012). Sin embargo, la falta de investigación en este contexto de enseñanza específico sigue siendo patente. En la enseñanza de lenguas extranjeras en general, algunos estudios apuntan al impacto que los años de experiencia pueden tener sobre los niveles de IE de los profesores (Dewaele y Mercer, 2018; Ghanizadeh y Moafian, 2010).

En relación con todo ello, diversos autores han puesto el foco sobre la regulación emocional de los profesores en relación con las emociones experimentadas y sus sentimientos de eficacia. En este sentido, estudios como los de Fathi y Derakhshan (2019), Xiyun et al. (2022) o Deng et al. (2022) muestran de forma sistemática la importancia de la gestión emocional para la regulación de las propias emociones y su impacto en el bienestar emocional y el compromiso con la profesión. Ser capaces de identificar, reflexionar y actuar sobre las propias emociones se presentan como habilidades básicas para una profesión tan emocionalmente exigente, en la que los profesores deben ser capaces de atender no solo a su propia afectividad, sino también a la de sus estudiantes, generando un espacio emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje (Dewaele et al., 2018).

3. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio fue determinar las emociones experimentadas por un grupo de 144 profesores de ELE en relación con su labor docente, y analizar el impacto de posibles factores influyentes como la edad, la formación, los años de experiencia docente o el perfil del alumnado. Además, se planteó analizar la existencia de posibles relaciones entre estas emociones experimentadas por el profesorado, su nivel de autoeficacia percibida y su inteligencia emocional.

4. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio descriptivo en el que se tomaron como variables independientes el nivel de inteligencia emocional del profesorado, su percepción de autoeficacia y factores individuales como la edad de los profesores, su formación académica, sus años de experiencia profesional docente y el perfil de estudiantes con el que trabaja (adultos/ adolescentes) para medir su posible influencia en la variable dependiente estudiada: las emociones experimentadas por los profesores.

4.1. Informantes

En el estudio participaron 144 profesores de ELE, de los cuales el 74,30% son mujeres y el 25,69% son hombres. La L1 del 91,66% es el español y tienen nacionalidad española (77,08%) o de otro país hispanohablante (17,36%).

GRÁFICO 1. *Edad de los informantes.*

La media de edad de los informantes está en los 45 años y, aunque todas las franjas etarias están representadas, como muestra el gráfico 1, la mayoría de los participantes se encuentran en las franjas que abarcan desde los 30 hasta los 59 años:

El gráfico 2 refleja que la mayoría de los participantes (54,86%) tienen formación académica de posgrado y solo el 4,16% cuenta con formación profesional:

GRÁFICO 2. *Formación académica*

El 63,18% de los encuestados tienen más de 5 años de experiencia docente, si se agrupa a los informantes que cuentan con más de 10 años de experiencia y aquellos que tienen entre 5 y 10 años. El 36,80% restante cuenta con menos de 5 años de experiencia profesional y solo el 12.50% con menos de un año, como muestra el gráfico 3:

GRÁFICO 3. *Años de experiencia docente*

Por último, en cuanto al perfil de estudiantes con el que desempeñan su labor docente, el 74,30% de los encuestados trabaja con adultos y el 25,69% con adolescentes.

4.2. INSTRUMENTOS

Se desarrolló una encuesta en línea que estuvo disponible durante tres meses. Tras una primera parte con preguntas de índole sociodemográfica y, con el propósito de obtener información relativa a las variables estudiadas, los profesores respondieron a tres cuestionarios compuestos por 54 afirmaciones, sobre las cuales los participantes expresaron su grado de conformidad o disconformidad mediante una escala Likert de cinco puntos, que oscilaba entre "1" (completamente en desacuerdo) y "5" (completamente de acuerdo).

El cuestionario *Emotions in Teaching Inventory* (ETI) (Trigwell, 2009)[4] se utilizó para recoger datos sobre las emociones experimentadas por los docentes, ya que fue específicamente diseñado para este propósito. Consta de 20 ítems sobre dos subescalas: una destinada a evaluar emociones positivas, tales como motivación, orgullo, confianza y felicidad/satisfacción, representadas por 10 ítems específicos (ítems 1, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 17 y 19); y otra destinada a indagar sobre emociones negativas, entre las que se incluyen ansiedad, vergüenza, frustración y aburrimiento/molestia, los cuales se abordan mediante los 10 ítems restantes (2, 3, 5, 7, 9, 10, 15, 16, 18 y 20). El cuestionario completo en su versión en español puede consultarse en la figura 1:

[4] Los originales en inglés de los cuestionarios *Emotions in Teaching Inventory* (Trigwell, 2009) y *Teacher's Self-efficacy Beliefs Questionnaire* (Schwarzer et al., 1999) fueron traducidos al español para este estudio. Se llevó a cabo un proceso de validación, primero, mediante la revisión por expertos, con el fin de garantizar la fidelidad y precisión de la traducción. Posteriormente, ambos cuestionarios fueron sometidos a un proceso piloto, con el propósito de verificar la comprensión adecuada de todos los ítems por parte de los participantes.

FIGURA 1. ETI (Trigwell,2009- versión en español)

1. Me siento motivado con mi rol como profesor
2. Me siento ansioso al preparar actividades de aprendizaje.
3. La enseñanza me resulta aburrida.
4. Cuando termino una sesión de clase me siento realmente satisfecho.
5. Conseguir que los alumnos se comprometan con el aprendizaje me resulta una experiencia frustrante.
6. Estoy deseando llevar a cabo el trabajo que hago.
7. Cuando pienso en enseñar me entra el pánico.
8. Me motiva pensar en lo que pueden hacer los alumnos con lo que les he enseñado.
9. Me siento avergonzado cuando las actividades planificadas no funcionan.
10. Me pongo nervioso cuando pido a los alumnos que hagan las actividades.
11. Me siento orgulloso de la forma en la que enseño.
12. Suelo estar seguro de que las cosas van bien en clase.
13. Me siento orgulloso de los resultados de mi trabajo.
14. Por lo general, me siento seguro de que evaluaré a mis alumnos correctamente.
15. Me siento avergonzado cuando me equivoco en las actividades.
16. Me siento molesto si algo que he preparado no funciona en clase.
17. Me siento feliz cuando explico bien un concepto clave.
18. Me genera ansiedad pedir a los alumnos que participen en debates en clase.
19. Me siento orgulloso de cómo preparo mis clases.
20. Me resulta frustrante intentar enseñar a los estudiantes.

El Teacher's Self-efficacy Beliefs Questionnaire (Schwarzer et al., 1999) condensa en 10 ítems las cuatro dimensiones principales de la percepción de autoeficacia, conforme a la teoría social propuesta por Bandura en 1997. Estas áreas abarcan: la ejecución de tareas laborales (ítems 1, 5, 6), el desarrollo de habilidades en el contexto laboral (ítems 4, 7, 8), la interacción con los estudiantes y/o las familias (ítems 2, 3, 9), y la gestión del estrés laboral (ítem 10). La figura 2 recoge la versión es español a la que respondieron los participantes para evaluar su percepción de autoeficacia:

FIGURA 2. Teacher´s Self-efficacy Beliefs Questionnaire (Schwarzer et al., 1999- versión en español)

1. Estoy convencido de que puedo enseñar con éxito todos los contenidos de la asignatura incluso a los alumnos más difíciles.
2. Sé cómo mantener una relación positiva con los padres incluso cuando hay tensiones.
3. Cuando me esfuerzo mucho, puedo llegar incluso a los estudiantes más difíciles.
4. Estoy convencido de que, con el paso del tiempo, seré más capaz de ayudar a resolver las necesidades de mis alumnos.
5. En caso de interrupciones mientras enseño, estoy seguro de que puedo mantener la compostura y seguir desempeñando bien mi labor docente.
6. Confío en mi capacidad para responder a las necesidades de mis alumnos, aunque tenga un mal día.
7. Si me esfuerzo lo suficiente, sé que puedo ejercer una influencia positiva tanto en el desarrollo personal como académico de mis alumnos.
8. Estoy convencido de que puedo desarrollar formas creativas que contrarresten las limitaciones del sistema (como recortes presupuestarios y otros problemas administrativos) sin disminuir la calidad de mi enseñanza.
9. Sé que puedo motivar a mis alumnos para que participen en proyectos innovadores.
10. Sé que puedo llevar a cabo proyectos innovadores, incluso si hay compañeros escépticos que se oponen.

Finalmente, como muestra la figura 3, para evaluar la inteligencia emocional, se empleó la adaptación en español del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) (Salovey et al., 1995), desarrollada por Fernández-Berrocal et al. en 2004. El TMMS-24 está compuesto por 24 ítems distribuidos en tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional, con 8 ítems correspondientes a cada una de ellas: atención emocional (ítems 1-8), claridad emocional (ítems 9-16) y reparación emocional (ítems 17-24).

FIGURA 3. TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004)

1. Presto mucha atención a los sentimientos.
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
7. A menudo pienso en mis sentimientos.
8. Presto mucha atención a cómo me siento.
9. Tengo claros mis sentimientos.
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
11. Casi siempre sé cómo me siento.
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
14. Siempre puedo decir cómo me siento.
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
24. Cuando estoy enfadado, intento cambiar mi estado de ánimo.

5. RESULTADOS

La media del total de emociones experimentadas por los docentes es de 3.19 (DT: 0.43) y, como muestra el gráfico 4, la media es más alta para las emociones positivas que para las negativas.

GRÁFICO 4. *Promedio de emociones positivas, negativas y total*

El promedio de emociones positivas, tales como motivación, orgullo, confianza y satisfacción/ felicidad, se sitúa en 4.20, con una desviación típica de 0.51. El gráfico 5 muestra que los ítems relacionados con satisfacción/ felicidad (4, 6, 17) y motivación (1, 8) alcanzan una media superior a 4.

GRÁFICO 5. *Emociones positivas*

Las emociones negativas, entre las que se incluyen ansiedad, vergüenza, frustración y aburrimiento/molestia obtienen una media más baja que las positivas, 2.18, con una desviación típica de 0.74. Como se puede ver en el gráfico 6, la ansiedad y la molestia del profesorado aumentan cuando están relacionadas con la preparación de actividades (ítems 2 y 16):

GRÁFICO 6*. Emociones negativas*

El análisis inferencial con la prueba T-Test para muestras relacionadas revela la existencia de una diferencia estadísticamente significativa (p=.000) entre las emociones positivas y negativas experimentadas por la totalidad de los encuestados.

5.1. PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA

Respecto a la percepción de autoeficacia, se registra una media de 4.07 (DT: 0.43) para el conjunto de los participantes.

***GRÁFICO 7**. Autoeficacia percibida*

Como muestra el gráfico 7, la media más alta de percepción de autoeficacia la obtienen los ítems 7,

> si me esfuerzo lo suficiente, sé que puedo ejercer una influencia positiva tanto en el desarrollo personal como académico de mis alumnos (M: 4.40; DT: 0.702);
>
> 4, estoy convencido de que, con el paso del tiempo, seré más capaz de ayudar a resolver las necesidades de mis alumnos (M: 4.31; DT: 0.847);
>
> y 5, en caso de interrupciones mientras enseño, estoy seguro de que puedo mantener la compostura y seguir desempeñando bien mi labor docente (M: 4.30; DT: 0.758).

Asimismo, las medias más bajas se corresponden con los ítems 2,

sé cómo mantener una relación positiva con los padres incluso cuando hay tensiones (M: 3.66; DT: 0.910); y 1, estoy convencido de que puedo enseñar con éxito todos los contenidos de la asignatura incluso a los alumnos más difíciles (M: 3.78; DT: 0.919).

Para averiguar si la percepción de autoeficacia se puede relacionar con las emociones experimentadas por el profesorado se realizó una prueba de correlación de Pearson entre la media de autoeficacia y el promedio de emociones, Los resultados muestran la existencia de correlaciones positivas moderadas entre el nivel de autoeficacia percibida y el total de las emociones experimentadas ($r = 0.421$; $p =.000$) y las emociones positivas ($r = 0.689$; $p =.000$).

5.2. Inteligencia emocional

Por último, la evaluación del nivel de inteligencia emocional se lleva a cabo considerando las tres dimensiones previamente señaladas. En el gráfico 8, se observa que los profesores de ELE alcanzan un nivel medio de 29.11 (DT: 6.29) en atención emocional, 31.13 (DT: 4.99) en claridad emocional y 30.67 (DT: 5.85) en reparación emocional.

GRÁFICO 8. *Inteligencia emocional*

Se realizó una prueba de correlación de Pearson entre el promedio total de emociones y cada una de las tres dimensiones de la inteligencia emocional con el propósito de averiguar si el nivel de inteligencia emocional de los docentes puede estar relacionado con las emociones que experimentan. Se aprecian correlaciones positivas moderadamente bajas entre las emociones experimentadas y los niveles de atención emocional ($r = 0.285$; $p = 0.001$) y reparación emocional ($r = 0.161$; $p = 0.050$),

mientras que no se observó correlación significativa con el nivel de claridad emocional (r = -0.024; p = 0.774).

5.3. Emociones, percepción de autoeficacia y posibles factores influyentes

Con el propósito de analizar cómo los distintos factores anteriormente indicados, formación académica, años de experiencia docente, edad y perfil del alumnado, pueden influir en las emociones experimentadas y en la percepción de autoeficacia del profesorado de ELE, se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor (ANOVA) en todos los casos. Cuando los resultados indicaron la presencia de un efecto de interacción, se realizó la prueba post hoc de Tukey para identificar qué grupos mostraban diferencias estadísticamente significativas.

5.3.1. Autoeficacia percibida y factores influyentes

Los resultados de ANOVA permiten afirmar que en la muestra estudiada la formación académica (p=.793), los años de experiencia docente (p=.542) y el perfil del alumnado (p=.073) no influyen en la percepción de autoeficacia del profesorado, que solo se ve afectada por el factor edad (p=.030). Además, se aprecia que los profesores más jóvenes tienen un nivel de autoeficacia menor que los de mayor edad.

5.3.2. Promedio de emociones experimentadas y factores influyentes

El análisis de varianza revela que la formación académica (p=.004), la edad (p=.013) y el perfil del alumnado (p=.000) influyen en el promedio total de emociones experimentadas por los docentes. Las pruebas post hoc muestran que existe una diferencia significativa entre los informantes con un grado o licenciatura universitaria y aquellos con nivel de posgrado o máster (p=.023), así como entre los participantes con posgrado y aquellos que han completado un doctorado (p=.043). La discrepancia en cuanto al factor edad radica en los profesores más jóvenes (entre 20 y 29 años) en comparación con los de entre 40 y 49 años (p=.0009). Con respecto al perfil del alumnado la diferencia se observa entre los profesores que enseñan a adultos en comparación con aquellos que enseñan a adolescentes (p=.001).

Los años de experiencia docente no tienen un impacto en el promedio total de emociones experimentadas por los profesores (p=.108)

5.3.3. Emociones negativas y factores influyentes

Todos los factores analizados afectan a las emociones negativas experimentadas por los docentes. La formación académica (p=.000) arroja diferencias entre los profesores que cuentan con un grado o licenciatura universitaria y los de posgrado o máster (p=.007), así como entre los participantes con posgrado y los que tienen un doctorado (p=.006). Los años de experiencia docente (p=.050) influyen en las emociones negativas con diferencias entre los profesores con más de 10 años de experiencia y aquellos con menos de 3 años de experiencia (p=.034). Se aprecia que la media de las emociones negativas decrece con el aumento de la experiencia docente, mientras que las emociones positivas permanecen constantes. El factor edad (p=.007) arroja diferencias significativas entre el grupo de entre 30 y 39 años y el de entre 40 y 49 años (p=.012) y la media de emociones negativas es más alta para los profesores más jóvenes. Por último, en cuanto al perfil del alumnado (p=.001), la discrepancia se observa entre los profesores que enseñan a adultos en comparación con aquellos que enseñan a adolescentes (p=.001). La media de las emociones negativas es más alta en el grupo de profesores que trabajan con adolescentes.

5.3.4. Emociones positivas y factores influyentes

La formación académica (p=.981), los años de experiencia docente (p=.964) y el perfil del alumnado (p=.212) no tienen impacto en las emociones positivas experimentadas por el profesorado. Las emociones positivas solo se ven afectas por la edad de los docentes (p=.046). La discrepancia radica en los profesores más jóvenes, de entre 20 y 29 años, en comparación con los docentes de entre 40 y 49 años (p=.018). La media de emociones positivas es más alta para los profesores más jóvenes.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio revelan, en primer lugar, que existe una relación entre el nivel de inteligencia emocional, la percepción de autoeficacia y las emociones que experimentan los profesores de ELE; en segundo lugar, que en el profesorado prevalece la experimentación de emociones positivas en comparación con las negativas y que las primeras son un factor determinante en la percepción de autoeficacia; y, por último, que las emociones experimentadas se ven influidas por varios factores individuales.

Numerosas investigaciones (Darling-Hammond y Youngs, 2002; Kyriacou, 2011; Skaalvik y Skaalvik, 2010) respaldan la idea de que un nivel más alto de formación académica entre el profesorado se correlaciona con una disminución en la experiencia de emociones negativas. En parte, esto podría explicarse por el mayor dominio de los contenidos pedagógicos y la adquisición de habilidades avanzadas en la enseñanza que acompañan a una formación académica más rigurosa. Los docentes con un nivel educativo más elevado están mejor equipados para planificar y ejecutar lecciones de manera efectiva, lo que puede reducir la ansiedad y el estrés asociados con la preparación de clases. Además, una mayor comprensión teórica y práctica de la enseñanza puede brindar a los profesores una sensación de seguridad y confianza en su capacidad para enfrentar los desafíos del aula, lo que a su vez contribuye a un entorno laboral más positivo y productivo.

Por otro lado, a medida que los docentes adquieren más experiencia en el ejercicio de su profesión, se observa una disminución de las emociones negativas asociadas con el trabajo en el aula. Atendiendo a la bibliografía existente, resulta razonable suponer que, con la edad y la experiencia, las estrategias para autorregular las emociones mejoren (Lemarchand-Chauvin y Tardieu, 2018; Ruohotie-Lyhty et al., 2017). Esta tendencia puede explicarse por el desarrollo de habilidades de afrontamiento y estrategias de gestión del estrés a lo largo del tiempo, lo que les permite afrontar los desafíos laborales de manera más efectiva. Además, la familiaridad con las dinámicas propias del aula podría proporcionarles una sensación de confianza y seguridad en su desempeño, lo

que reduciría la ansiedad y la frustración. Sin embargo, las emociones positivas, como la satisfacción por el logro de los estudiantes o el sentido de propósito derivado de la enseñanza, tienden a mantenerse estables o incluso aumentar con la experiencia, ya que los docentes desarrollan conexiones más profundas con sus alumnos y encuentran mayor gratificación en su labor profesional. Este equilibrio entre la disminución de las emociones negativas y la constancia de las positivas contribuye a un bienestar emocional generalizado y a un mayor compromiso con la profesión docente.

Asimismo, las emociones negativas también disminuyen con la edad. Esto podría atribuirse a una mayor acumulación de experiencias y habilidades a lo largo del tiempo, lo que conduce a una mayor capacidad para lidiar con las situaciones estresantes y desafiantes propias de la docencia. Además, los docentes de más edad suelen desarrollar una percepción de autoeficacia más sólida, confiando en su capacidad para abordar eficazmente las demandas de enseñanza y superar obstáculos. Esta mayor autoconfianza y estabilidad emocional pueden contribuir a un desempeño docente más consistente y efectivo, beneficiando tanto a los profesores como a sus estudiantes.

Además, trabajar con adolescentes puede aumentar significativamente las emociones negativas experimentadas por el profesorado debido a la complejidad inherente de esta etapa del desarrollo. Los adolescentes suelen enfrentarse a una variedad de desafíos, como cambios hormonales, presión de grupo, conflictos familiares y búsqueda de identidad, lo que puede manifestarse en comportamientos desafiantes y disruptivos en el aula (Legutke, 2012). Los docentes se enfrentan a la tarea de abordar no solo las necesidades académicas de los adolescentes, sino también sus necesidades emocionales y sociales, lo que puede generar estrés adicional. Además, la falta de experiencia y habilidades de afrontamiento de los adolescentes puede resultar en situaciones conflictivas y demandantes para el profesorado, lo que podría contribuir a un aumento en la ansiedad, la frustración y el agotamiento emocional.

Aunque se hace evidente la importancia de seguir profundizando en estos aspectos, particularmente en cuanto a las emociones negativas experimentadas, teniendo en cuenta las variables individuales estudiadas,

a la luz de los resultados expuestos, se considera esencial la inclusión de la competencia emocional en los programas de formación de profesores de ELE con especial atención a las necesidades del perfil de alumnos con los que trabajan para dotarlos de herramientas que les permitan reconocer y manejar sus emociones de manera eficaz y contribuir así al bienestar emocional del profesorado, que redundará en un mejor ejercicio de su labor docente en beneficio de todos los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente estudio se enmarca en el proyecto "La emoción en el aprendizaje de español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (EMILIA2)" [PID2022-138973OB-C22] financiado por el Programa estatal de investigación I+D+i Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

8. REFERENCIAS

Acheson, K., Taylor, J., y Luna, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural U.s. foreign language teachers. Modern Language Journal, 100(2), 522–537. https://doi.org/10.1111/modl.12333

Alibakhshi, G., Nikdel, F., y Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 5(1). https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Barcelos, A. M. F., y Aragão, R. C. (2018). Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. Chinese Journal of Applied Linguistics, 41(4), 506-531. https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. Language Teaching Research, 10(1), 3–31. https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa

Burić, I, y Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling, Learning and Instruction, 66:101302. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. Teaching and Teacher Education, 22(8), 1042-1054. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005

Chang, H. (2022). Stress and Burnout in EFL Teachers: The Mediator Role of Self-Efficacy. Front. Psychol. 13:880281.

https://doi: 10.3389/fpsyg.2022.880281

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. Teaching and Teacher Education, 55, 68–77. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001

Cheng, Y. (2022). Investigating Factors Responsible for Teacher Burnout in English as Foreign Language Classes. Front. Psychol. 13:876203. https://doi: 10.3389/fpsyg.2022.876203

Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. Teaching and Teacher Education, 27, 235–242. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006

Cummings, A. (2008). Spanish Teachers' Beliefs and Practices on Computers in the Classroom. Hispania, 91(1), 73–92. http://www.jstor.org/stable/20063625

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientifically Based Research" Actually Tell Us? Educational Researcher, 31(9), 13-25. https://doi.org/10.3102/0013189X031009013

Dewaele, J.-M., Gkonou, C., y Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender, affect their classroom practice? En J. Martínez Agudo (Ed.), Emotions in second language teaching. Theory, research and teacher education (pp. 125-141). Berlin: Springer.

Dewaele, J.-M., y Mercer, S. (2018). Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. En S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), Language teacher psychology (pp. 178–195). Bristol: Multilingual Matters.

Domínguez Pelegrín, J., López Quero, S., y Andión Herrero, M. A. (2019). Las creencias de los profesores de español como lengua extranjera sobre los estilos de aprendizaje. Revista Española de Lingüística Aplicada/ Spanish Journal of Applied Linguistics, 32(2), 419-454. https://doi.org/10.1075/resla.17041.dom

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de educación, 332(12), 97-116.

Fathi, J., Derakhshan, A., and Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological wellbeing among Iranian EFL teachers. Iran. J. Appl. Lang. Stud. 12, 123–150. https://doi: 10.22111/IJALS.2020.5725

Fathi, J., y Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictor of teaching stress: An investigation of Iranian english language teachers. Teach. Engl. Lang., 13, 117–143. https://doi.org/10.22132/TEL.2019.95883

Ghanizadeh, A., y Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. ELT Journal, 64(4), 424–435. https://doi.org/10.1093/elt/ccp084

Gkonou, C., Dewaele, J.-M., y King, J. (2020). Introduction to the Emotional Rollercoaster of Language Teaching (Ed.), The Emotional Rollercoaster of Language Teaching (pp. 89-110). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788928342-010

Golombek, P., y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. Teaching and Teacher Education, 39, 102–111. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002

Han, Y., y Wang, Y. (2021). Investigating the Correlation Among Chinese EFL Teachers' Self-efficacy, Work Engagement, and Reflection. Front. Psychol., 12:763234. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234

King, J., y Ng, K. S. (2018). Teacher emotions and the emotional labour of second language teaching. En S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), Language teacher psychology (pp. 141–157). Bristol: Multilingual Matters.

Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 15(4), 471-484, https://doi.org/10.1080/13664530.2011.642647

Kong, X. (2021). Chinese English as a Foreign Language Teachers' Self-Efficacy and Psychological Well-Being as Predictors of Their Work Engagement. Front. Psychol., 12:788756. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788756

Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. Economic Research- Ekonomska Istraživanja, 33(1), 1200-1213, https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710232

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27-35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lacorte, M., y Canabal, E. (2005). Teacher Beliefs and Practices in Advanced Spanish Classrooms. Heritage Language Journal, 3(1), 83-107. https://doi.org/10.46538/hlj.3.1.4

Lavy, S., y Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. Teaching and Teacher Education, 73, 151-161. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001.

Legutke, M. K. (2012). The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), The Cambridge Guides. Cambridge University Press.

Lemarchand-Chauvin, M.-C., y Tardieu, C. (2018). Teachers' Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education. En J. Martínez Agudo (Ed.) Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education (pp.425-443). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_23

Li, C., y Xu, J. (2019). Trait Emotional Intelligence and Classroom Emotions: A Positive Psychology Investigation and Intervention Among Chinese EFL Learners. Front. Psychol., 10:2453. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02453

Liu, S., y Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. International Journal of Educational Research, 53, 160–170. https://doi:10.1016/j.ijer.2012.03.006

Ma, Y. (2022). The effect of teachers' self-efficacy and creativity on English as a Foreign Language learners' academic achievement. Frontiers in psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872147

MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., y Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. System, 82, 26–38. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013

Méndez Santos, M. C., y Pano Alamán, A. (2019). Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, 11. https://doi.org/10.17345/rile

Mercer, S. (2020). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. Language Teaching Research, 0(0), 1-24. https://doi.org/10.1177/1362168820973510

Mercer, S., Oberdorfer, P., y Saleem, M. (2016). Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. En D. Gabryś-Barker y D. Gałajda (Eds.), Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching (pp. 213–229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_12

Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A., y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos, Journal of Spanish Language Teaching, 4:1, 1-34, https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115

Pratt, C., y Rodríguez García, V. (2022). Creencias de autoeficacia y principales desafíos docentes de los profesores de español como lengua extranjera. Hispania, 105(3), 437-454. https://doi.org/10.1353/hpn.2022.0067

Recha Llop, A. (2016). Gestión de las emociones del profesor de ELE en prácticas. En O. Cruz Moya (coord.), La formación y competencias del profesorado de ELE (pp. 871-879). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0871.pdf

Richards, J. C. (2020). Exploring Emotions in Language Teaching. RELC Journal, 53(1), 225–239. https://doi.org/10.1177/0033688220927531

Ruohotie-Lyhty, M., Korppi, A., Moate, J., y Nyman, T. (2018). Seeking Understanding of Foreign Language Teachers' Shifting Emotions in Relation to Pupils, Scandinavian Journal of Educational Research, 62(2), 272-286. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258659

Saarni, Carolyn. (1999). The Development of Emotional Competence, Nueva York, Guilford Press.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), Emotion, Disclosure & Health (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059-1069 https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Swanson, P. (2014). The power of belief: Spanish teachers' sense of efficacy and student performance on the national Spanish examinations. Hispania, 97(1), 5-20. https://doi.org/10.1353/hpn.2014.0015

Talbot, K., y Mercer, S. (2018). Exploring University ESL/EFL Teachers' Emotional Well-Being and Emotional Regulation in the United States, Japan and Austria. Chinese Journal of Applied Linguistics, 41(4), 410-432. https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0031

Tschannen-Moran, M., y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teach. Teach. Educ., 17, 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tuxford, L. M., y Graham, L. B. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. Educational Psychology, 35(8), 1006-1024. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.912260

White, C. J. (2018). The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. En J. Martínez Agudo (Ed.) Emotions in Second Language Teaching (pp. 19-34). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R.-M., y Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. Social Behavior and Personality, 47(3), 1–10. https://doi.org/10.2224/sbp.7869

Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N., y Mohammaddokht, F. (2022). A Structural Model of Teacher Self-Efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing Among English Teachers. Front. Psychol., 13:904151. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151

Zee, M., y Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. Review of Educational Research, 86(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

PROGRAMA DE APOYO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, PARA DESARROLLAR EL SENTIDO DE PERTENENCIA E IDENTIDAD EN UNA ESCUELA DEL SUBSISTEMA UEMSTIYS, MÉXICO

AGUSTINA ORTIZ SORIANO
Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, uno de los temas que más han llamado la atención a lo largo de la historia de la humanidad, es aquel que tiene que ver con los procesos educativos del hombre, con el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, los cambios en la dinámica de los diferentes escenarios en los que se desenvuelven los seres humanos nos han sometido a un proceso por demás acelerado de los ritmos de vida, que afectan no solo a la estructura de los sistemas económicos, políticos, sociales y culturales, sino que afectan principalmente al desarrollo de la misma consideración de humanidad.

Llama poderosamente la atención, que bajo la jerarquización y esquemas que demanda la sociedad actual, la educación haya renunciado a su tarea esencial, dando paso a un peligroso reduccionismo, desde el cual pareciera que la tarea de la educación tenga que reducirse a términos de rentabilidad educativa, lo cual trae como consecuencia a la consideración de los sujetos como un engrane más de la maquinaria social.

El objetivo de este trabajo es grosso modo, poner de manifiesto la importancia de retomar los puntos centrales de la educación, es decir, la consideración del sujeto como ser en sí mismo, es decir, que las instituciones educativas vuelvan a tener una mirada holística, integral sobre los procesos de desarrollo del ser humano, no reducirlos a ser meros receptores de formación, convirtiéndolos en actores pasivos ajenos a

sus propios procesos, y por supuesto distinto y distante de los formas y procesos familiares, políticos y sociales.

Si se preguntase: ¿A quién le es útil retomar las directrices clásicas y esenciales de la educación (Que ubicamos perfectamente en la filosofía clásica griega)? Tendríamos que responder poniendo de manifiesto la re-consideración del sujeto como fin en sí mismo, en un sistema educativo que parece haberse olvidado que somos algo más que recipientes en los cuáles se puede depositar información de manera periódica y que responden a estímulos respuesta.

Los esquemas neoliberales de los sistemas educativos, al soslayar la parte humana de los estudiantes, principalmente la que tiene que ver con los procesos socioafectivos, y que por supuesto, repercuten en los factores económicos, políticos, sociales y culturales que obstruyen la comprensión del sí mismo.

La falta de atención educativa desde un enfoque plural en el curriculum educativo que busque (o pretenda) desactivar las desigualdades estructurales que ponen en tela de juicio los argumentos a favor de la inclusión y del reconocimiento del otro. El objetivo de este trabajo es grosso modo, poner de manifiesto la importancia de retomar los puntos centrales de la educación, que las instituciones educativas vuelvan a tener una mirada integral sobre los procesos de desarrollo del ser humano, no reducirlos a ser meros receptores de formación, convirtiéndolos en actores pasivos ajenos a sus propios procesos, y por supuesto distinto y distante de los formas y procesos familiares, políticos y sociales.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es grosso modo, poner de manifiesto la importancia de retomar los puntos centrales de la educación, que las instituciones educativas vuelvan a tener una mirada integral sobre los procesos de desarrollo del ser humano, no reducirlos a ser meros receptores de formación, convirtiéndolos en actores pasivos ajenos a sus propios procesos, y por supuesto distinto y distante de los formas y procesos familiares, políticos y sociales.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es desde la aplicación práctica de la dinámica de grupos y el análisis y la obtención de conclusiones sobre las dinámicas grupales y su influencia en los aprendizajes (Fernández, 2015, p. 32. La cual permitió un buen acercamiento con los alumnos y un óptimo desarrollo de las actividades propuestas, en las cuales se buscó subsanar la falta de atención educativa desde un enfoque plural en el currículo educativo, pues; lamentablemente, las autoridades educativas estatales, no le han dado suficiente atención al tema de la identidad en la educación básica del sector público de educación media superior en México. Esto se debe a que, si bien abordan la educación socioemocional y la deserción escolar, el nuevo Modelo Educativo, Plan y Programas de Estudios y Aprendizajes Clave, no abordan la identidad educativa y mucho menos el sentido de pertenencia.

4. DISCUSIÓN

La implementación del Programa de Apoyo a la Educación Media Superior, como estrategia preventiva y de fortalecimiento entre los actores educativos para desarrollar el sentido de pertenencia e identidad, se realizó en una Escuela del subsistema UEMSTIyS de la ciudad de Jiquilpan de Juárez Michoacán.

La puesta en marcha del proyecto se llevó a cabo en las instalaciones del plantel educativo, y tuvo cuatro ejes rectores: a.) Convivencia Armónica, b.) Cultura para la Paz, c.) Negociación de Conflictos y d.) Resiliencia, cuyas actividades fueron planteadas en dos etapas en distintas fechas, el primer bloque se realizó el mes de abril los días 25, 26 y 27, se proyectaron actividades tanto para los administrativos como para los alumnos, quedando de la siguiente manera:

La primera fase de la prueba piloto fue articulada bajo los ejes de cultura para la paz, resiliencia y convivencia armónica, los cuales se trabajó con los alumnos, y el tema de negociación de conflictos desde el pensamiento crítico fue desarrollado para directivos y docentes. Se trabajó con dos grupos de alumnos de segundo grado de las especialidades

de electricidad y ofimática; se decidió trabajar con estos grupos, debido a que son desordenados, apáticos, y poco participativos en las actividades dentro del salón de clases, tienen el más bajo aprovechamiento académico grupal.

FIGURA 1. *Programa general de actividades implementadas en el programa piloto, en la primera etapa*

Horario	Miércoles 22-11-2023	Jueves 23-11-2023	Viernes 24-11-2023
Actividades Directivos, Profesores y Administrativos			
09:00am A 11:00am	Presentación del proyecto Taller El pensamiento crítico en actividades cotidianas I Facilitadora: Dra. María Guadalupe Cortés Toledo Lugar: sala de juntas	Taller El pensamiento crítico en actividades cotidianas II Facilitador: Dr. Miguel García Contreras Lugar: sala de juntas	Taller El pensamiento crítico en actividades cotidianas III Facilitador: Dr. Miguel García Contreras Lugar: sala de juntas
Actividades Alumnas y alumnos			
09:00am A 11:00am	Taller Cultura para la paz I Facilitadora: Mtra. Raquel de Lira Lugar: Auditorio	Taller Cultura para la paz II Facilitadora: Mtra. Raquel de Lira Lugar: Auditorio	Taller Resiliencia como elemento esencial para el desarrollo académico efectivo del estudiante Facilitador: Mtro. Erik Vega Lugar: Auditorio

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos tienen problemas para aceptarse a sí mismo y de convivencia tanto en la escuela, como en su familia, es decir, tienen problemas de socialización los cuáles se agravaron con la pandemia, por lo que la apatía que muestran es general, esto debido a la carencia de herrami9entas para la gestión emocional que les permita establecer canales de comunicación que en primera instancia permitirían socializar con el resto de la comunidad escolar la cual posibilitaría el desarrollo de identidad y pertenencia.

El conjunto de problemáticas que presentan ambos grupos, son las razones por las cuales se aplicó a ellos el taller. Lo que se busca es desarrollar

la identidad, pertenencia estudiantil, así como también la cohesión social, trabajando de manera inicial con los ejes de Cultura para la Paz y Resiliencia, los cuales fueron impartidos por la Mtra. Raquel de Lira Silva Herrera y por el Dr. Víctor Manuel Bello Montalvo respectivamente.

El interés por iniciar los trabajos con los alumnos en los temas de resiliencia y de cultura para la paz, se debe a que consideramos como punto central del proyecto, que se atienda en primera instancia los problemas de aceptación de los alumnos consigo mismo, y que se reduzcan los índices y actitudes violentas de las cuales los alumnos son objeto, en ocasiones como actores pasivos (que son objeto de actos violentos bullying) o bien como actores activos (que son ellos quienes ejercen actos violentos hacia los otros).

Estos dos ejes nos permiten en principio, sentar las bases para construir una comunidad estudiantil sana, que se acepte a sí misma, que se sepa importante, así como una disminución de la violencia no solo física sino verbal, que tiendan a la reafirmación de los alumnos, que se reconozcan como seres únicos y valiosos.

La pertenencia a un grupo es el punto primordial de la identidad social, porque al mismo tiempo que un individuo se siente parte de un grupo, se diferencia de los otros a los que no pertenece. Por ello, Tajfel propuso que parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, y postuló que su comportamiento social variaba a lo largo de un continuo unidimensional demarcado por dos extremos: el intergrupal, en el cual la conducta estaría determinada por la pertenencia a diferentes grupos o categorías sociales; y el interpersonal, en el que la conducta estaría determinada por las relaciones personales con otros individuos y por las características personales idiosincráticas. (Scandroglio, López Martínez, & San José Sebastían, 2008)

Los talleres tienen el objetivo de iniciar un proceso de cambio de actitud y mentalidad de los alumnos, por ello la importancia de las temáticas proyectadas y desarrolladas.

Los talleres para los alumnos fueron estructurados en tres sesiones, al igual que el de los directivos, los mismos días, pero en otra locación del plantel, el primer eje trabajado fue el taller de Cultura para la Paz,

impartido por la Mtra. Raquel de Lira, haciendo énfasis en evitar la violencia familiar y entre alumnos, el bullying, la indiferencia y el racismo, muy comunes entre los estudiantes actualmente. Es así como habló sobre ser pacientes y que, a nivel individual y social, la paz es el estado ideal que puede tener o aspirar un ser humano, o una sociedad, puesto que así se alcanza una situación de total armonía y equilibrio entre el corazón y la mente del individuo; es pues una ausencia de conflictos y luchas; dando inicio de esa forma al taller con los alumnos.

Se analizaron las causas de la violencia, se hizo hincapié en cómo los sabios de la antigüedad se referían al egoísmo como uno de los males humanos y que en los tiempos actuales se debería añadir el excesivo afán posesivo, dando paso a la indiferencia y racismo, para cerrar con ese día de actividades con la violencia familiar, factores que de cierta forma se manifiestan dentro de la escuela, replicando actitudes agresivas que se viven en el círculo del hogar.

El segundo día de trabajo, se abordó la temática de la movilidad a través de los medios de transporte, y que todos tenemos prisa por llegar a nuestro destino. Posteriormente y para finalizar con su participación en los trabajos desarrollados, les pidió que dibujaran un árbol y una casa, para con los dibujos averiguar la forma de pensar de cada uno de ellos, desde luego sin comentarles para qué lo dibujarían; es así como los alumnos estaban muy entusiasmados con las actividades.

La información recabada a través de los dibujos será utilizada por la maestra Raquel de Lira para analizar, diseñar y proyectar las actividades que se desarrollarán en los talleres posteriores.

El Dr. Víctor se hizo cargo de las actividades de la tercera jornada en la primera etapa con otro de los ejes principales a saber: Resiliencia, con el tema titulado: La resiliencia en niños y Jóvenes; Un elemento necesario para el desarrollo académico efectivo del estudiante. Comenzó planteándoles una pregunta muy importante, ¿Qué es la Resiliencia?, citó a Edith Grotberg (1995), quien la define como la facultad del ser humano que permite a las personas, a pesar de atravesar situaciones adversas, lograr salir no solamente a salvo, sino aún transformados por la experiencia y al mismo tiempo aprender de sus errores, para

seguir proyectándose en el futuro, a pesar de acontecimientos desestabilizadores (pág. 9).

Continuó exponiéndoles qué son los factores Resilientes y cómo ayudan a superar una crisis, esta temática será muy útil en la vida de los alumnos, puesto que les ayuda a superar momentos difíciles en su vida y a afrontar los retos de una educación más demandante. Para concluir su exposición y participación con los estudiantes, les puso una actividad titulada "Mi mayor tesoro" en la cual, los asistentes dibujarían su propia proyección de qué es lo que esperan lograr a corto plazo dentro de sus metas a futuro y anotarían una sola palabra para definir dicha proyección, de forma tal que ellos mismos se darían cuenta de la importancia de proponerse metas a corto, mediano y largo plazo, pero a su vez, siendo motivados por el cumplimiento de las mismas.

Al concluir con los talleres de la primera etapa, se aplicaron encuestas también a los alumnos, con la finalidad de conocer su experiencia y aprender de ella para mejorar la calidad de los trabajos, de igual manera para medir el impacto que tuvieron en ellos las temáticas vistas y las dinámicas que vivieron en esa primera parte. Es así que se les preguntó a los asistentes de ambos grupos que si los talleres sobre Cultura para la Paz y Resiliencia les ayudan en su desarrollo académico, para lo cual casi todos respondieron que sí, sólo dos alumnos dijeron que no; también se les preguntó si cambió su forma de pensar después de haber asistido, a lo que comentaron que si cambió puesto que gracias a la experiencia adquirida pueden mejorar muchas cosas en su persona, reflexionando, razonando y comprometiéndose a ser mejores estudiantes y personas, a no ser violentos y a su vez, portarse bien, para tener un mejor futuro.

Para el desarrollo del segundo bloque de nuestro programa, se organizaron las actividades de la siguiente manera:

En el segundo bloque de la prueba piloto, se continuó con el eje rector de Cultura para la Paz, con los temas de: Estudiar, ¿Para qué? y Subjetividad y Conciencia Corporal, aplicados los días 22 y 23 de febrero del 2024 a los alumnos de Electricidad y Ofimática respectivamente, ambos talleres impartidos por la Dra. Norma Hortensia Hernández García.

FIGURA 2. *Programa general de actividades implementadas en el programa piloto, en la segunda etapa*

Horario	Miércoles 22-febrero-2024	Jueves 23-febrero-2024
Actividades Directivos, Profesores y Administrativos		
09:00am A 11:00am	Presentación del proyecto Taller Inteligencia emocional en el liderazgo y toma de decisiones Facilitador: Dr. Miguel García Contreras Lugar: sala de juntas	Taller Inteligencia emocional en el liderazgo y toma de decisiones Facilitador: Dr. Miguel García Contreras Lugar: sala de juntas
Actividades Alumnas y alumnos		
09:00am A 11:00am	Taller Estudiar, ¿Para qué? Facilitadora: Dra. Guadalupe Cortés Toledo Lugar: Auditorio	Taller Subjetividad y conciencia corporal Facilitadora: Dra. Norma Hortensia Hernández García Lugar: Auditorio

Fuente: Elaboración propia

Ella comenzó presentándose, haciendo un movimiento corporal al decir su nombre y le pidió a cada uno de los alumnos que hicieran lo mismo en ambos grupos para conocer de manera más personal a los estudiantes. Después de la presentación, en su primera intervención en formato conferencia interactiva titulada Estudiar, ¿Para Qué? fue manifestando que el propósito es que el núcleo que motiva a los individuos a la formación profesional es similar al que animó a los Sumerios a seguir con estudios universitarios en los albores de la humanidad, así como a las motivaciones de la juventud Ateniense que buscaba extender su formación con los profesionales de su época.

Es así como condujo a los alumnos a la reflexión, para caer en cuenta de que no son únicamente fines utilitarios los que se encuentran en su formación Media Superior, pues son justamente las contradicciones materiales en las que se desenvuelve la sociedad, siendo necesario tener herramientas espirituales suficientes para enfrentar, con capacidad

crítica, las vicisitudes que la competencia profesional acarrea y afianzarse en su propia vida a pesar de los obstáculos que se les presenten, concluyendo así su primera participación de los trabajos de ese día.

Para continuar con la segunda jornada de actividades del segundo bloque de la prueba piloto, la Doctora Norma Hortensia trabajó con el tema titulado Subjetividad y Conciencia Corporal, a través de actividades psicomotrices y el desarrollo teórico de conceptos filosóficos como: "sujeto" e "imagen de sí" (Foucault, 1991, pág. 54. *Tecnologías del Yo.* Barcelona: Paidós; estos términos tenían la intención de hacer reflexionar a los asistentes para que fueran percibiendo la conciencia de su singularidad de su identidad, comprendida tanto en su autoconciencia (autopercepción) como en su ritmo corporal (su modo de andar entre otros cuerpo), para conseguir la integración automática de un "nosotros" en el espacio compartido.

Se debe puntualizar que, en ambas sesiones, la prioridad fue promover la interacción respetuosa y directa con los alumnos, destacando su particularidad, con ello se quiere decir que más que tratar de dar un mensaje general, se intentó con actividades integradoras, resaltar la presencia de cada uno de los asistentes y hacerlos conscientes de su estar en el mundo.

Esta actividad fue muy importante, puesto que el objetivo central es llevar a los alumnos al reconocimiento de sí mismos, lo cual implica la confrontación y aceptación genuina del sujeto consigo mismo, puesto que es un proceso difícil de aceptar, por lo que, un par de estudiantes manifestaron no estar de acuerdo en realizar las actividades y ejercicios que la Doctora les indicaba, ellos argumentaron que se les estaba forzando y presionando para participar en las actividades del taller, por lo que decidieron ya no participar y salir del auditorio.

Al ver la reacción de los alumnos, decidieron participar e intervenir en las actividades del taller; el profesor a cargo del grupo, así como el orientador educativo, pues comprendieron la importancia de trabajar con los alumnos el conocimiento de sí a través del tema de conciencia corporal.

A pesar de que en principio los alumnos se veían apenados, se integraron favorablemente en el desarrollo de las actividades, al finalizar el

taller, ellos dijeron que es un tema interesante e importante, pues los llevan saber de sí mismos y quienes son, lo cual es algo que a ellos no se les hubiese ocurrido preguntarse, y les gustó mucho, puesto que aporta muchas cosas buenas a su vida.

El conocimiento pedagógico actual está cargado de experiencias e investigaciones que vienen a trazar las grandes líneas que marcan la orientación de los buenos aprendizajes. Con tales aportaciones se comprende mejor que no existe único y universal "buen aprendizaje", sino un amplio abanico de capacidades, destrezas, actitudes y posibilidades que, contextual y/o globalmente, pueden ampararse bajo este amplio paraguas, en el que -y pese a su apertura y flexibilidad- no todo vale. (Segovia, 2003, pág. 4)

5. RESULTADOS

La implementación de esta prueba piloto tanto para personal administrativo como para alumnos en su primera etapa nos dio mucho material de análisis y reflexión, los directivos quedaron muy satisfechos con los trabajos desarrollados, las temáticas abordadas, las dinámicas realizadas y las actividades implementadas; es así como ellos manifestaron que les gustaría mucho que se continuara la implementación de este tipo de actividades y talleres, encantados de seguir asistiendo; pues las temáticas vistas les permiten ampliar sus conocimientos, competencias, habilidades y capacidades que impactan de manera positiva en la vida diaria, pensando y reflexionando en la toma de decisiones que contribuyan a detonar la inteligencia recordando que somos seres racionales conviviendo en una sociedad plural, por lo que debemos actuar conforme a ello.

También se hizo un sondeo a los alumnos que asistieron a las actividades, con el fin de evaluar la importancia y pertinencia de las actividades realizadas, y en su caso reorientar temas actividades y tareas que fortalezcan el desarrollo del proyecto, lo cual, impactará directamente en la comunidad de la institución.

Se pudo constatar que a la mayoría de ellos les gustaron las temáticas y dinámicas que experimentaron dentro de las actividades, sin embargo,

hubo una mínima cantidad que no lograron conectarse plenamente y de manera satisfactoria en las actividades de los talleres. Es importante señalar la ayuda del personal de la institución (el docente encargado del grupo y el orientador educativo) quienes se sumaron activamente de y de manera colaborativa a las actividades.

6. CONCLUSIONES

El tema de identidad en la EMS, para México no ha sido suficientemente abordado por los investigadores, ni por la Secretaria de Educación Pública con el nuevo Modelo Educativo, Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave para la articulación y/o continuidad de la Educación Básica (EB) con la Educación Media Superior (EMS), ya que a pesar de abordar la educación socioemocional y la deserción escolar, no aborda la identidad educativa ni mucho menos el sentido de pertenencia, es por ello que, el proyecto planteado en éste trabajo da la pauta a no solo obtener mejores respuestas de interés educativo, identidad y sentido de pertenencia, sino también el fortalecimiento y la armonización de la psicodinámica educativa de la institución educativa de nivel medio superior.

Cabe destacar que los alumnos han aumentado su nivel de participación en clases, a su vez, sus profesores manifiestan que son más respetuosos entre ellos y que sus niveles de violencia en el aula han bajado.

Los resultados de la prueba piloto nos ayudan a reorientar el proyecto evaluando las actividades, planeando y proyectando temáticas que logren incorporar a toda la comunidad estudiantil dentro de los talleres, abarcando un mayor número de alumnos satisfechos, buscando la forma de orientar los trabajos para que se inserten en un proceso que los conduzca a ser sujetos críticos analíticos y reflexivos, no sólo como estudiantes sino como seres humanos.

Dados los resultados del programa, se propone que éste se convierta en una actividad permanente dentro de la institución; y sobre todo que se implemente en más instituciones educativas de nivel medio superior.

7. REFERENCIAS

Fernández, B. (2015). Tekl@ notas para el empoderamiento digital con mujeres. Fundación Cepaim.

Foucault, M. (1991). Tecnologías del Yo. Barcelona: Paidós

Gilster (1997). Digital literacy. Wiley Computer Pub.

Grotberg, E. M. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. No. 9.

Scandroglio, B., López Martínez, J. S., & San José Sebastían, M. C. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. Psicothema, No. 81.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio para la educación básica.. Ciudad de México :.

Segovia, D. (2003). dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. Madrid, España: REICE.

HOSTIGAMIENTO SEXUAL Y ACOSO SEXUAL UN PROBLEMA ESTRUCTURAL

MARÍA DEL REFUGIO RAMÍREZ FERNÁNDEZ
Universidad de La Ciénaga del Estado de Michoacán de Ocampo

1. INTRODUCCIÓN

El hostigamiento y acoso sexual (HAS) es entendido como: un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo a la víctima, en este sentido, HAS que reciben las estudiantes, es una práctica común e incluso normalizada por la comunidad educativa de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH), quienes no hacen mucho o nada por solucionar esta problemática, por lo tanto, las estudiantes presentan y atraviesan por una serie de problemas que afectan directamente su estado emocional.

La metodología que utilizamos es la investigación acción participativa donde en primer lugar se hace un diagnóstico, se planea a partir de las necesidades específicas de la población se diseña estrategias educativas, se aplican y se les da seguimiento.

Como estrategias contamos con un Protocolo para prevenir la violencia de género con su respetiva ruta de atención: Se canalizan a la denunciante ya sea con el médico y/o psicóloga donde se les acompaña puesto que de ahí en adelante ellas empiezan a enfrentar una serie de problemas, con sus compañeras/os, otras/os docentes, y con su propia familia quienes las señalan como culpables no solo por lo que les sucedió, sino por haber denunciado. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo exponer el impacto emocional que presentan las estudiantes después de haber sido víctimas de AHS.

Los teóricos que fundamental el trabajo son Paulo Freire con su metodología transformadora, Rita Sagato que fundamenta la violencia desde

la pedagogía de la crueldad, Marta Lamas quien construye el concepto de violencia desde la construcción de la categoría de género y Galtúng quien plantea que la violencia de género es una violencia estructural. En conclusión, hacemos notar lo que aún falta por hacer y en que estamos en este momento.

2. OBJETIVOS

- Exponer el impacto emocional que presentan las estudiantes después de haber sido víctimas de HAS.
- Diagnóstico sobre las necesidades socioemocionales de la comunidad estudiantil.
- Diseño de estrategias para atender a la comunidad estudiantil
- Aplicar la estrategia a las personas de la comunidad estudiantil afectada
- Dar seguimiento a las estrategias

3. METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología de corte cualitativo, puesto que dada las características sociales y no probabilísticas del proyecto es la que mejor se adapta, ya que este tipo de metodología se caracteriza por:

> Una conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado de los actores, el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio, por ende, es parte del instrumento de recolección. Su objetivo no es definir la distribución de variables, sino establecer las relaciones y los significados de su objeto de estudio (Sánchez, 2005, p. 115).

Dentro de esta perspectiva metodológica lo que se prioriza es el sujeto de estudio y sus significados o comprensiones de la realidad, lo que resulta indispensable para la transformación de la realidad.

Cabe recalcar que dadas las características del presente trabajo se implementa la investigación acción participativa (IAP) como herramienta

metodológica para la realización de los objetivos planteados, puesto que la IAP.

> … constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación (Colmenares, 2012, p. 103).

Por lo que, con esta metodología se plantea no solo investigar información sobre la problemática abordada, sino que realizar acciones con el objetivo de transformar la realidad de los sujetos de estudio (coinvestigadores) mediante la inserción del investigador en su contexto.

CUADRO 1. *Etapas y fases de una Investigación Acción Participativa (IAP).*

Etapa de pre-investigación: Síntomas, demanda y elaboración del proyecto. 0. Detección de unos síntomas y realización de una demanda (desde alguna institución, generalmente administración local) de intervención. 1. Planteamiento de la investigación (negociación y delimitación de la demanda, elaboración del proyecto).
Primera etapa. Diagnóstico. Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos. 2. Recogida de información. 3. Constitución de la Comisión de Seguimiento. 4. Constitución del Grupo de IAP. 5. Introducción de elementos analizadores. 6. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales y asociativos). 7. Entrega y discusión del primer informe.
Segunda etapa. Programación. Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos. 8. Trabajo de campo (entrevistas grupales a la base social). 9. Análisis de textos y discursos. 10. Entrega y discusión del segundo informe. 11. Realización de talleres.
Tercera etapa. Conclusiones y propuestas. Negociación y elaboración de propuestas concretas. 12. Construcción del Programa de Acción Integral (PAI). 13. Elaboración y entrega del informe final.
Etapa post-investigación: Puesta en práctica del PAI y evaluación. Nuevos síntomas.

Recuperado de: Martí, J. (2017). La investigación - acción participativa. estructura y fases

Por lo tanto "… la IAP implica un ciclo continuo de reflexión acción en el que tanto a nivel individual como grupal se analizan las acciones y resultados intermedios, se planifica en función de los avances y se actúa de acuerdo a lo planificado" (Zapata & Rondán|, 2016, p. 27), lo que conlleva un trabajo en equipo entre el investigador y los coinvestigadores para transformar la realidad de estos mismos.

Por ende, esta metodología de investigación-acción tiene que llevar un proceso ordenado y estructurado que permita la realización de forma óptima y satisfactoria de los objetivos, por lo que como se muestra en el cuadro 1 se proponen una serie de etapas y fases como guía para la realización y utilización de la IAP para poder obtener resultados más objetivos y trascendentales que permitan la transformación social.

4. DISCUSIÓN

Si bien es cierto la UCEMICH, es una alternativa educativa para la comunidad de jóvenes de la Región Ciénega, también es cierto que dentro de las universidades es donde convergen las relaciones de poder, no por una situación fortuita, sino derivada de un sistema capitalista, colonizador, patriarcal y clasista que impulsa una supuesta modernidad donde el "Tener" se ensalza por encima del "Ser", rompiendo el tejido social, la cohesión solidaria y fomentando el individualismo, en este sentido.

Bajo estas relaciones de poder es que la comunidad estudiantil queda en total vulnerabilidad, debido a que los docentes hacen uso y abuso de su posición de poder, Hostigando y Acosando sexualmente a las estudiantes, ya sea a cambio de aprobar alguna materia o simplemente porque les gusta la estudiante o porque tienen la creencia de que las jóvenes, solo por el simple hecho de ser mujeres ellas son las que se ofrecen y los provocan por una cuestión cultural, como lo señala Lamas

> El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es "lo propio" de las mujeres y "lo

> propio" de los hombres y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas (Lamas, 2007, p. 12).

Ante los actos de HAS, decidimos en conjunto con un grupo de docentes, administrativas y de estudiantes iniciar a realizar un diagnóstico sobre esta violencia de género, y con ello diseñar diversas estrategias de intervención las cuales dieran respuesta a la problemática existente, así nace el Programa permanente de los Derechos Humanos donde se priorizaba la prevención de la violencia de género y aceptación y respeto por las personas de la diversidad sexual, con énfasis en el HAS a toda la comunidad educativa. Durante más de seis años se estuvo interviniendo de manera preventiva, se tuvo mucho avance, sin embargo, a lo largo de estos años, en el municipio de Sahuayo, Michoacán en conjunto con otros municipios "Uruapan, Pátzcuaro, La Piedad, Apatzingán, Hidalgo, Lázaro Cárdenas, Morelia, Zamora, Maravatío, Zitácuaro, Los Reyes, Tacámbaro, Huetamo se le declaró en Alerta de Violencia de Género (AVG) en junio de 2016", (Justicia, 2017, p. 4) por el alto porcentaje de feminicidios que se presentaba.

En este sentido se retoma como referencia dos resolutivas de AVG que tiene como objetivo coordinar los esfuerzos, instrumentos, políticas, servicios y acciones interinstitucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres, (CONAVIM &. S., 2016, p. 1) tanto, Medidas de Prevención, como 2) Medidas de seguridad.

4.1. Medidas de Prevención

Impulsar una cultura de la no violencia contra las mujeres en el sector educativo público y privado, para ello se deberá diseñar una estrategia de educación en derechos humanos de las mujeres y perspectiva de género que busque la transformación de patrones culturales y la prevención de violencia mediante la identificación abstención y denuncia. Capacitar con herramientas teóricas y prácticas al personal de los centros educativos públicos y privados, para detectar oportunamente casos de niñas o adolescentes que se encuentran en una situación de violencia y denunciarlo ante las instancias correspondientes.

4.2. Medidas de Seguridad

Impulsar protocolos para erradicar la violencia contra las mujeres, instalar observatorios, generar campañas sobre no violencia contra las mujeres.

En cumplimiento a estas dos medidas lo primero que se decide es:

a. La instalación del primer Observatorio de Violencia de Género dentro de la UCEMICH, considerado como un instrumento fundamental para dar pauta a la realización de las acciones no solo de prevención, sino de seguridad.
b. De la resolutiva: Medidas de prevención se retoma el Programa educativo y rediseñarlo para incidir no solo en la UCEMICH, sino en todo el municipio de Sahuayo, en instituciones desde nivel básico, hasta nivel superior y se optar por conformar comunidades de aprendizaje, o como las estudiantes lo llaman colectivas UCEMICH, con apoyo del estudiantado tanto tesistas, como voluntarios para abarcar toda la institución, así como un mayor número de instituciones del municipio de Sahuayo.
c. En cuanto a las: Medidas de seguridad dentro de la UCEMICH, se diseñó el Protocolo de prevención, atención y sanción contra la violencia de las mujeres haciendo énfasis al hostigamiento sexual y acoso sexual para coadyuvar a la paz social.

La ruta de atención es la siguiente: El OVG funge como consejero y acompaña a las personas que sufrieron de HAS en todo el proceso de la denuncia, en primera instancia se les cree, se les escucha se procede a realizar la narrativa, según los hechos expuestos se les brinda atención, tanto, psicológica como médica, mientras su expediente se pasa a Comité de Ética y a su vez ellos lo mandan a Contraloría interna donde se hacen las investigaciones pertinentes para que el agresor reciba una sanción.

Pero, ¿cuál es la situación socioemocional que presentan las personas víctimas de HAS?, ¿Cómo logran tomar la decisión de denunciar a pesar de sentirse solas?, ¿Qué es lo que finalmente detona el hecho de que se ¿armen de valor y denuncien? cabe destacar que para responder a

estas preguntas tendremos que analizar la situación por el que las mujeres atraviesan desde el momento mismo en que son violentadas y hostigadas sexualmente.

Según la experiencia vivida a lo largo de atención las mujeres estudiantes presentan cuadros de: a) un alto estrés, de un hartazgo de estar en el mismo espacio con la persona hostigadora u acosadora sexual, de asco al mirarlo y de no poder evadir su mirada lesiva de sentirse sucia sin siquiera tener ella la culpa, pero que, sin embargo, lo siente, de no controlar las insinuaciones e indirectas que se dan en una sesión de clase, de sentirse incomoda, acorralada y que en muchas de las ocasiones prefieren no entrar a esa clase; b) Culpa, mucha culpa porque en la sociedad las mujeres son consideradas las culpables de provocar a los docentes y compañeros, por algún tipo de vestimenta o escote, o simplemente porque sonríen de manera franca y confunden su amabilidad con coquetearles; c) Miedo al qué dirán cuando se enteren de que ella aparte de que se piensa que ella provoca que la hagan responsable de desprestigiar a un docente prestigioso traer desde el momento mismo en que fueron HAS, se enfrentan a miedos, culpas, e inseguridad y mucha soledad tomo realizar la denuncia, pues no es nada sencillo en primera porque los docentes que las hostigan son docentes muy reconocidos y pensar que los van a desprestigiar les causa sentimiento de culpa y a su vez de miedo al qué dirán de ellas; d) tristeza porque nadie las comprende e incluso se enfrentan a sus propias familias, amigas y compañeros debido a que se piensa que ellas fueron las provocadoras y que el docente cayo en las negras intención de ellas, cuando el trasfondo se sabe es el uso y abuso de poder de parte de los docentes; e) Impotencia por no saber qué hacer ante una situación de esa naturaleza donde la única provocadora, la que se ofrece y a la que no le creen es a ella y nadie se solidariza con ella, ni sus amigos, familiares y ni las autoridades.

No es hasta que llega al OVG a denunciar que se sienten seguras pues ahí se les cree desde el primer momento que llegan y se le acompaña y se le da confianza atendiéndola en todo momento y hablando de su situación para que la pueda manejar y la presión baje, máximo cuando encuentra a otras chicas que también fueron víctimas de violencia y se siente hermanada con las demás integrándose al grupo iniciando a ser

parte de la colectividad, cabe destacar que no es de inmediato, le toma un tiempo pero se inicia a integrar y ser parte de una más que busca soluciones y alternativas en colectivo para que no vuelva a pasar o por lo menos prevenirlo.

Ante este contexto se está convencida que como señala Lamas que la relación de poder se da desde la diferencia de sexos y del género (Lamas, 2007, p. 3). "En todas las culturas, la diferencia sexual aparece como el fundamento de la subordinación o de la opresión de las mujeres" cosificando a las mismas.

> (Rita, 2016, p. 18) señala que; 1) la expresión «violencia sexual» confunde, pues aunque la agresión se ejecute por medios sexuales, la finalidad de la misma no es del orden de lo sexual sino del orden del poder; 2) no se trata de agresiones originadas en la pulsión libidinal traducida en deseo de satisfacción sexual, sino que la libido se orienta aquí al poder y a un mandato de pares o cofrades masculinos que exige una prueba de pertenencia al grupo; 3) lo que refrenda la pertenencia al grupo es un tributo que, mediante exacción, fluye de la posición femenina a la masculina, construyéndola como resultado de ese proceso; 4) la estructura funcional jerárquicamente dispuesta que el mandato de masculinidad origina es análoga al orden mafioso; 5) mediante este tipo de violencia el poder se expresa, se exhibe y se consolida de forma truculenta ante la mirada pública, por lo tanto representando un tipo de violencia expresiva y no instrumental.

En este sentido encontramos que las relaciones de poder derivado de este sistema capitalista, y el estado de modernidad donde al realzar el TENER y supeditar el SER, se ponen en desventaja a las mujeres desde las diversas instituciones en este caso de la Universidad confluyendo las relaciones de poder desde la más alta jerarquía hasta la menor, donde las desigualdades se hacen presentes, desde un ínfimo clasismo y misógino que se representa en la violencia directa.

> Galtúng, conocido como uno de los expertos más importantes en materia de conflictos sociales y de la paz plantea que la violencia se divide en tres: a) la violencia la cultural, es la que se manifiesta a través de obras de arte, la ciencia o la religión, el cine, teatro, la televisión, las redes sociales, entre otras áreas; b) la estructural, por su parte es la que se considera más peligrosa de todas ellas pues es la que se origina, a través de diversos sistemas, como consecuencia de no poder o no ver satisfechas las necesidades que se tienen; y c) la violencia directa que

> es la que se realiza de manera física, verbal o sexual sobre personas, asesinatos, y feminicidios (Galtúng, 2007, p. 14).

Así que lo que las mujeres sienten y expresan, no es importante pues están exagerando, se les comenta que bien que querían, si bien que les gustaba y ahora se hacen las mártires, o que están locas y que lo único que quieren es llamar la atención y que además buscan perjudicar a sus maestros buena onda como lo mencionan, arrinconando a las mujeres denunciantes y difícil de superar esta violencia como el HAS.

El protocolo es una herramienta muy importante con la que se cuenta, sin embargo, ha costado mucho trabajo que se acepte del todo dentro de la institución, por lo regular cuando se va a pasar a contraloría interna el caso se detiene y se llama la atención a los docentes para que no lo vuelvan hacer y esto hace que las mujeres pierdan credibilidad y busquen sus propias formas de denunciar como los famosos tendederos, como una forma democrática y anónima de denunciar a los HAS.

Los diagnósticos se siguen recopilando y el protocolo se ha ido perfeccionando, sin embargo, hay mucho todavía por hacer no solo que se sancione, sino que se concientice sobre los daños que ocasionan a una mujer al ser víctima de HAS incluso en contra de las autoridades educativas, y ahora se ha complejizado proteger a las jóvenes porque se ha dicho que se está trabajando para que ya no haya violencia ni HAS, porque se invisibiliza y es más complejo darle seguimiento al mismo.

5. RESULTADOS

A partir de la metodología de la Investigación acción participativa hemos desarrollado un diagnóstico amplio sobre la situación por la que atraviesan las estudiantes dentro de la UCEMICH, las estrategias que se decidieron implementar fueron dos relevantes una el Programa permanente sobre los Derechos Humanos, y la otra estrategia que se reforzó con la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género en el municipio de Sahuayo en 2016 se instaló el Observatorio de Violencia de Género el 8 de marzo de 2017 iniciando a trabajar con las medidas preventivas, capacitando sobre la violencia de género, lo que implica el Hostigamiento sexual y el Acoso sexual, así como todo tipo de temas

que prevengan una situación que dañe y violente la dignidad e integridad de la comunidad educativa de la institución y estas mismas se han replicado en el municipio de Sahuayo. Desde 2021 a 2023 recibimos seis denuncias sobre HAS, es decir dos casos por año, a pesar de toda la parte preventiva realizada, y fueron atendidas en el propio OVG quien como ya se había mencionado funge como consejero y acompañante en todo el proceso de la denuncia y de atención psicológica y médica que reciben quienes denuncian, hasta que las mismas reciben una respuesta por parte de Contraloría interna.

Durante la espera de la respuesta de Contraloría interna lo que hacemos es llevar a cabo una serie de estrategias socioeducativas, donde a través del método del diálogo las estudiantes que han sido víctimas de HAS, las reunimos y entre ellas van dialogando sobre cómo se sienten y que hace cada una de ellas para sentirse mejor y no tan atacadas por sus compañeras/os o familiares y en el proceso incluso se hablan con sus madres y padres para que las acompañen en el mismo, brindándoles el apoyo, que aunque por sus diversas ocupaciones muchas de las ocasiones no pueden asistir, más sin embargo, están al pendiente de las necesidades de las compañeras de este espacio de dialogo han conformado un Colectivo, denominadas Colectivo Unidad contra el HAS. Quienes nos apoyan para realizar diversos talleres y pláticas para que sus compañeras/os sepan cómo actuar en una situación de HAS y que sepan que no están solas, que siempre habrá quien las acompañe y se sientan con mucho poder de decir no, y cuando es no es no.

Esta ha sido una de las labores que han sido muy significativas pues ellas han organizado los tendederos cada 8 de marzo, así como realizar marchas dentro de la propia institución para que terminemos con toda está hegemonía del poder y la violencia de género, así como concientizar sobre el mismo y llaman a quienes estén sufriendo un tipo de esta agresión a no quedarse calladas y que denuncien para que puedan ser sancionados.

Lo interesante de todo esto es que ellas han logrado hacerse presentes en la institución, como parte de la disidencia, no muy bien vistas por muchos de los docentes que han sido señalados en los tendederos.

En cuanto a la respuesta que nos da Contraloría interna es sumamente tardado, porque el HAS no son un delito que se persiga de oficio, y que lo atiendan es muy tardado, podemos decir que uno de los casos de los cuales ya se dio respuesta tardo aproximadamente dos años, situación que no es de mucha ayuda para las estudiantes quienes ven que esto les lleva mucho tiempo y es uno de los motivos por los cuales muchas veces ya no quieren denunciar pues su situación emocional y jurídica se alarga y las llega a una situación de frustración, el hecho de no ser atendidas de manera rápida pero sobre todo con justicia, pues aun las sanciones son muy limitadas a solo separar a la victima de donde está el HAS y/o cambiarlos de grupo, cuestión que no beneficia en mucho a las compañeras/os estudiantes.

Es importante también señalar que se han realizado varias conferencias, seminarios, congresos sobre los derechos humanos, la violencia de género y estrategias para promover la igualdad de género.

Se han capacitado sobre violencia de género de HAS a personal administrativo y docente, así como a la comunidad estudiantil dentro de la universidad,

En el municipio también hemos inferido en cuanto a la capacitación a personas que pertenecen a la policía municipal, a los cabildos y funcionarios de la presidencia, y hemos realizado talleres dentro de la institución educativa para todas las mujeres de las Secretarias de La Mujer de los municipios aledaños al como Jiquilpan, Venustiano Carranza, Cojumatlán y Sahuayo.

Así mismo, se trabaja en la seguridad de las mujeres perfeccionando el Protocolo de prevención, atención y sanción de la violencia de género. Promoviendo que se denuncien y dentro del OVG se siga contando con las estadísticas sobre los casos de feminicidios en Sahuayo, así como la violencia de género que se da dentro de la Institución.

Cabe resaltar que desde que las autoridades desde el estado tomaron la estafeta de detener la violencia contra las mujeres y aplicaron un nuevo protocolo que depende totalmente de las autoridades de la institución y esto lo único que ha generado es que los casos de HAS, se mantengan en secreto, porque el hecho de se haya institucionalizado no garantiza

que le darán seguimiento a los mismos y se hace pensar que ya no hay más casos de HAS, sino más bien, lo hace mucho más complejo de detectar y lejos de que vaya disminuyendo o ser erradicadas estas prácticas, se deja de denunciar por no dar respuesta a sus denuncias o por hacernos creer que ya no existen.

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que falta mucho por hacer donde las mujeres que han sido víctimas de HAS, realmente sean resignificadas es decir, que las autoridades no vean los casos como una situación aislada porque es un problema no solo institucional sino de estado, es importante contar con políticas que atiendan el problema desde la estructura hoy podemos ver un poco de luz en cuanto a que hay un nuevo modelo basado en el humanismo, y que de alguna manera toca este problema estructural se pueda ir erradicando todo tipo de violencia que sufren las mujeres estudiantes y trabajadoras, ante esto se plantea, la existencia de protocolos para todas las instituciones desde nivel básico, hasta superior y se agregue la reparación de daño; una disculpa pública por parte de su agresor y quien denuncia tenga la oportunidad de reparar y resarcir el daño que recibió, separar al acosador de su cargo de inmediato, que las contralorías internas, estén directamente vinculadas a las fiscalías para dar respuesta inmediata a todos los casos HAS, y contar con una Unidad de Género independiente a la institución con recursos financiados por el estado. En lo preventivo, se propone rediseñar la currícula, que tengan como eje transversal, promover diversas formas de convivencia sana y relaciones simétricas, es decir, educar en una cultura para la paz y transformar esa realidad.

Por otro lado, vemos que los esfuerzos de prevención y seguridad desde la disidencia para erradicar la violencia, ha sido intensa, pero mientras no se reconozca por parte de las autoridades que existe HAS, y se difunda el Protocolo a la comunidad universitaria, así como, restar importancia al trabajo preventivo por tratarse de una pérdida de tiempo según las autoridades, estas acciones invisibilizan una problemática

estructural, dejando en la indefensión a las víctimas de HAS y de todo tipo de violencia.

7. REFERENCIAS

CONAVIM, &. S. (2016). Violencia de Género contra las Mujeres para el Estado de Michoacán. Obteniendo de la Declaratoria de Procedencia a la Solicitud de Alerta de Violencia de Género contra las mujeres para el Estado de Michoacán. México: S/E, 1(1).

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 2, 102-115.

Galtúng, J. e. (2007). Scegliere la pace. Milano 3(14) : Esperia.

Justicia, P. G. (4 de 8 de 2017). Protocolo-de-Protección-Mujeres-en-situación-de-violencia//www.fiscaliamichoacan.gob.mx/ 4(4)

Lamas, M. (2007). El género es cultura. El género es cultura 5(12). Portugal : Almada.

Lamas, M. (2007). El género es cultura. El género es cultura 6(3). Portugal : Almada.

Martí, J. (2017). La investigación-acción participativa: estructura y fases. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/175/JMarti_IAPFASES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rita, S. (2016). La guerra contra las mujeres 7(18). Madrid: Traficantes de sueños.

Sánchez, M. (2005). La Metodología de la Investigación Cualitativa.8(115) México: Siglo XXI.

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa. Instituto de Montaña, 9 (1-58). http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf

ESTUDIO EXPLORATORIO DEL NIVEL DE TELEPRESIÓN EN ALUMNOS DE SECUNDARIA: LA ASERTIVIDAD COMO HERRAMIENTA PROTECTORA

JOSE MANUEL GUERRA DE LOS SANTOS
Departamento de Psicología Social
Universidad de Sevilla
Unidad de Análisis y Desarrollo Grupal

JESÚS MARTÍNEZ CALVO
Departamento de Psicología Social
Universidad de Sevilla
Unidad de Análisis y Desarrollo Grupal

1. INTRODUCCIÓN

En España, el 99,8% de los adolescentes acceden de manera habitual a internet (INE, 2023). El uso de esta tecnología se ha incorporado al conjunto de sus relaciones personales y sociales, desarrollando nuevos modos de interrelación en los que, en ocasiones, lo offline se fusiona con lo online (Hirzalla & van Zoonen, 2011). Este uso masivo de internet ha suscitado entre los investigadores un creciente interés por conocer de qué manera los adolescentes se relacionan con internet y las tecnologías digitales. Aunque estos estudios se han centrado especialmente en los riesgos y posibles vulnerabilidades a los que se pueden exponer los menores (Kato et al., 2020; Mihajlov & Vejmelka, 2017; Park & Kwon, 2018) también se ha estudiado cuál es su impacto sobre las relaciones sociales (Brignall & Van Valey, 2005). Los adolescentes son consumidores de este tipo de tecnologías digitales, las cuales forman constituyen una parte de su sistema de relación (Li & Mora, 2022).

La extensión de los dispositivos móviles ha supuesto un salto cualitativo en el uso de tecnologías digitales, adelantando notablemente la edad de acceso a internet (Garmendia et al., 2016), y derivándolo, posteriormente, hacia las redes sociales y la mensajería instantánea (Pastor

et al., 2019). Cada día los jóvenes transportan de manera cómoda y aceptada socialmente una herramienta (móviles) que les da acceso casi ilimitado a recursos sociales, creativos y de entretenimiento. Como indica Bickman (2021) los recursos a los cuales pueden acceder desde sus dispositivos móviles son centrales en las metas de desarrollo de los jóvenes, así tienen tanto acceso a sus compañeros que son su sistema de apoyo social primario, con los que pueden por medio de diferentes aplicaciones de mensajería y voz estar en constante conexión, como acceso a contenidos que constituyen y definen su cultura como jóvenes.

Este fenómeno de conexión intensa o hiperconexión, no es exclusivo de los jóvenes. La digitalización del contexto laboral es una realidad para la mayoría del sector productivo que se encuentra inmersa en la denominada revolución digital. Al hablar de revolución digital nos referimos a la transformación fundamental que se está produciendo en la sociedad, la economía y la cultura debido a los avances tecnológicos de las últimas décadas (Bermúdez de Castro Arce, 2023). Esta transformación está impulsada por la rápida evolución de la tecnología digital, la cual está transformando tanto la forma en que viven las distintas sociedades como la forma de desempeñar el trabajo. La revolución digital se aceleró en la década de 1990 con la popularización de Internet, el surgimiento de las redes sociales, los dispositivos móviles y otras tecnologías digitales. Este fenómeno ha tenido un gran impacto en la sociedad y en el mundo laboral (Henning, 2017). A diferencia de las tecnologías de los años 80 que influyeron principalmente en el sector de producción de las industrias, esta revolución digital influye de manera directa en todos los sectores de la economía, incluido el sector servicios (Horna & Pérez, 2017). Este fenómeno se ha visto además acelerado por las medidas desarrollas para la gestión de la pandemia del COVID-19, las cuales impulsaron el proceso de automatización del trabajo e incentivaron el trabajo en remoto con conexión a internet, lo que ha impulsado el teletrabajo y el trabajo a distancia (e.g. Benavides & Silva-Peñaherrera, 2022; Martínez Martínez & Martínez Martínez, 2021; Pérez-Calle et al., 2021) y un cambio en organizaciones productivas (Safonov et al., 2022) y del sector social (Guerra et al., 2021).

La nueva configuración del mundo laboral ha provocado también un impacto social en la gestión del trabajo, ya que estos cambios en los factores organizacionales pueden afectar a la salud mental, social y física del trabajador (Fernández-Costales, 2020). Los factores organizacionales se refieren a cualquier condicionante que afecte al trabajador en la gestión y consecución de sus tareas de la forma más eficaz posible, cumpliendo un horario y jornada de trabajo determinado. Uno de los cambios, con impacto en la salud de los trabajadores, asociados a la implementación progresiva de la digitalización ha sido la hiperconexión. Los avances de software y hardware han permitido que hoy en día, para muchos trabajadores es posible tener la oficina en el bolsillo o en la mochila. Esta situación conlleva que se pueda trabajar desde el autobús, desde la playa o incluso desde el salón de nuestra casa, ya que las infraestructuras y costes de la tecnología dan acceso a dicha posibilidad. Este factor, en principio positivo, ha conducido, sin embargo, a un escenario laboral donde la desconexión del entorno de trabajo es, para el trabajador, más difícil de gestionar. Ya que, por una parte, se produce una pérdida de ritmo de trabajo (al estar pendiente de los dispositivos móviles y de la posibilidad de recibir indicaciones) y por otra parte, puede resultar más complicado realizar una clara definición de los límites personal-laboral. Esto puede conllevar a que las jornadas de trabajo se pueden alargan indefinidamente hasta llegar al extremo de poder estar en conexión 24 horas 7 días a la semana. Esta situación puede llegar a provocar una rutina desorganizada que altera el ritmo de la vida de un trabajador y puede provocar inestabilidad emocional o problemas de salud (Badri et al., 2018).

2.1. Telepresión

En línea con esta situación de hiperconexión, Baber y Santuzzi, enunciaron en 2015 el concepto de Telepresión o Presión Digital. Al hablar de telepresión nos referimos a una intensa preocupación por responder rápidamente a los mensajes digitales (Barber y Santuzzi, 2015). Aunque la mayoría de las comunicaciones virtuales son asíncronas (por ejemplo, el correo electrónico o el whatsapp), algunas personas se sienten obligadas a responder inmediatamente a sus supervisores,

compañeros de trabajo o clientes. Para ellos una vez que aparece un nuevo mensaje, puede resultarles difícil concentrarse en otras tareas hasta que hayan respondido. Por este motivo, los trabajadores que experimentan este tipo de presión suelen responder a los mensajes digitales con mayor rapidez y frecuencia que sus homólogos no sometidos a dicha presión (Barber y Santuzzi, 2015). Esta rapidez es solo un ejemplo de la paradoja de la autonomía basada en la tecnología a la que se enfrenta la mano de obra moderna: los empleados tienen la capacidad teórica (y la autonomía) de utilizar sus dispositivos para trabajar en cualquier lugar y en cualquier momento, pero la mayoría acaban utilizándolos para trabajar en todas partes y en todo momento (Mazmanian et al., 2013). Este tipo de presión de las demandas recibidas en el entorno digital se relaciona con la manera en que interactuamos en el mismo, asi por ejemplo Cambier y Vlerick (2019) encontraron relación entre los niveles de presión digital y la cantidad de email que se responden. En el mismo sentido Kao et al. (2020) mostraron el papel de telepresión como moderador de la relación entre las demandas laborales a través de medios digitales y los niveles del síndrome del quemado y el conflicto trabajo-familia. Estos efectos negativos, de la presión digital, también han sido observados a nivel de otros indicadores de salud tales como mala calidad del sueño o alimentación (Barber et al., 2019; Semaan et al., 2023).

Aunque la telepresión en el lugar de trabajo es una experiencia individual que no depende únicamente de las diferencias individuales es probable que se encuentre vinculada más a una función del entorno de trabajo que de rasgos específicos de la personalidad (Barber y Santuzzi, 2015). Así como sugieren Barber y Santuzzi (2015) los empleados son más vulnerables a la telepresión cuando su trabajo dicta un tiempo de respuesta rápido o una alta disponibilidad virtual. En este sentido, de alta demanda y disponibilidad, podría tener sentido pensar que este fenómeno pudiese estar también afectando a los jóvenes. Como ya pusieron de manifiesto Barber & Santuzzi, (2017), es posible extrapolar el concepto de telepresión más allá del contexto laboral.

2.2. Telepresión y jovenes

Para los estudiantes de secundaria, el colegio es parte de su realidad social, aunque es cierto que en muchos casos hay restricciones al uso de dispositivos digitales, una vez fuera de dicho entorno, es posible seguir en contacto con compañeros y profesores. Generando una situación con analogías a lo que les sucede a los adultos en su relación con las demandas provenientes del entorno laboral. Demandas que pueden obligarles a una hiperconexión y a la tensión asociada a la sensación de no responder a las demandas recibidas. Estas situaciones van a formar parte de sus interacciones sociales cotidianas. Las interacciones sociales son esenciales para que los niños y adolescentes alcancen los hitos del desarrollo y aprendan a integrarse en la sociedad (Sezici et al., 2017). La mayoría de los adolescentes tienen una mayor necesidad de interacción social, incluida la aceptación y la aprobación de los compañeros (Foulkes y Blakemore, 2016; Sawyer et al., 2018). Las interacciones sociales de alta calidad con los compañeros parecen proteger contra los problemas de salud mental (por ejemplo, el estrés y la depresión) y fortalecer la resiliencia y el bienestar de los adolescentes (Van Harmelen et al., 2017). Además, las personas con habilidades de interacción social adquiridos pueden cambiar y adaptarse más fácilmente a las circunstancias y tienen una mayor satisfacción vital y felicidad (Hall & Merolla, 2020; Holt-Lunstad, 2021).

2.3. Estilos de interacción

A partir del concepto de asertividad es posible definir diferentes formas en que nos relacionamos, en diferentes contextos. El término asertividad se entiende como el comportamiento en las relaciones humanas que promueve la igualdad, haciendo defensa de los intereses propios, expresando honestamente y de forma agradable nuestros sentimientos respetando los derechos de los demás (Alberti & Emmons, 1970). Es la cualidad en una relación social de un acto de respeto por uno mismo y de las personas con las que se desarrolla la interacción.

Dicha definición del concepto pone de manifiesto dos partes diferenciadas en la conducta asertiva. Por ello, el constructo se compone a su vez de dos subconstructos: autoasertividad y heteroasertividad.

La autoasertividad se define como el comportamiento que se basa en un acto de manifestación sincera y cordial de los sentimientos propios y de respeto a las propias preferencias o deseos.

Por otro lado, la heteroasertividad se entiende como el comportamiento de respeto a la expresión sincera y honesta de los sentimientos, valores o preferencias de los demás.

La relación entre ambas dimensiones confecciona los estilos de interacción social de las personas (Alberti & Emmons, 1970):

- El estilo pasivo está conformado por un bajo nivel de autoasertividad y un nivel alto de heteroasertividad. Características de individuos que no tienen en valor sus propios sentimientos y preferencia, pero sí respetan a los demás. Personas con baja autoestima e inseguras.

- El estilo agresivo caracterizado por un nivel alto de autoasertividad y un baja heteroasertividad. Se trata de personas que se consideran superiores al resto de iguales, mostrando rechazo y discriminación a los mismos.

- El estilo asertivo con niveles medio-alto de ambas dimensiones. Característico de personas seguras, con buenos niveles de autoestima, con respeto hacia sus propios sentimientos y a los demás.

- El estilo pasivo-agresivo mantiene niveles bajos tanto de asertividad como de heteroasertividad. Es el estilo de interacción más peligroso en su manifestación. No consideran que merezca respeto ni sus propias opiniones o sentimientos ni las de los demás. Se produce una acumulación continua de sentimientos y cogniciones negativas al experimentar frustración personal y agresión hacia los demás en sus contactos con los iguales.

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

Por tanto, el objetivo general de nuestro estudio fue conocer la relación entre el nivel de presión digital experimentado por alumnos de educación secundaria y su estilo de interacción social. Los objetivos específicos de nuestra investigación fueron los siguientes:

- Medir el nivel de telepresión en estudiantes de secundaria.
- Evaluar el nivel de asertividad (autoasertividad y heteroasertividad) de los estudiantes.
- Analizar la relación que se establece entre el estilo de interacción social y el nivel de presión digital.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 392 estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre los 12 y 16 años (M = 13.98, DT = 1,2), de los cuales 199 fueron mujeres y 186 hombres. Asimismo, 96 participantes cursaban primero de educación secundaria en el momento de la recogida de datos, 116 participantes estaban en el segundo curso, 95 participantes estaban en tercer curso y 80 participantes en el cuarto curso. Los alumnos fueron reclutados de dos centros de educación concertada situados en Andalucía.

3.2. Instrumentos

Telepresión. Para medir el nivel de presión digital se utilizó el cuestionario validado "Presión de las Redes Sociales y la Tecnología" (PRS-T) desarrollado por Baber y Santuzzi (2015) para el estudio del concepto en el ámbito laboral. Actualmente, estamos realizando la validación española de la escala en muestra de estudiantes de educación secundaria. Los resultados favorables muestran un alfa de Cronbach adecuado (α =.802). El cuestionario, compuesto por 6 ítems, midió la conducta de presión digital mediante una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Conducta asertiva. Se utilizó el autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1) diseñado por García y Magaz (2011). El nivel de asertividad se midió mediante dos subdimensiones (autoasertividad y heteroasertividad) cuya interacción genera los estilos de interacción social (asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo). El autoinforme compuesto por 35 ítems se registró mediante una escala de tipo Likert de 1 (casi nunca) a 4 (casi siempre). Las puntuaciones directas se transforman en una escala comprendida entre 1 y 100.

3.3. Análisis de datos

En primer lugar, se aplicaron estadísticos descriptivos para cuatro variables. En segundo lugar, se empleó el programa estadístico SPSS 21 para llevar a cabo las correlaciones de Pearson para conocer la relación entre el nivel de autoasertividad y heteroasertividad con el nivel de telepresión digital. El tamaño del efecto se estimó usando r de Pearson, considerando valores cercanos al.10 como efecto pequeño, entre 0.3 y 0.5 como efecto medio y como efecto grande valores mayores al 0.5. En tercer lugar, se realizó la prueba ANOVA de un factor con el objetivo de conocer la diferencia del nivel de telepresión en función del estilo de interacción social y en función del curso académico. El tamaño del efecto se interpretó mediante la d Cohen, tomando valores alrededor de.40 como efecto pequeño, valores entre.50 a.70 como efecto intermedio y valores iguales o superiores a.80 como efecto grande. Por otro lado, se utilizó el programa estadístico jamovi 2.3.16 para realizar una relación de moderación con el objetivo de conocer si la relación en el nivel de asertividad y el nivel de telepresión experimentado está moderado por la edad.

4. RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los resultados descriptivos, incluyendo media y desviación típica para las variables continuas autoasertividad, heteroasertividad y telepresión; en función del curso académico. Mediante el análisis de varianza, se encuentraron diferencias significativas en los niveles de telepresión en función del curso académico ($F (3,381) = 2,74$; $p =.043$). Tras comparar las medias entre cursos académicos, se

hallaron diferencias significativas entre primero y tercer curso de secundaria (p =.031), los alumnos que cursan el primer curso de secundaria presentaron mayores niveles de telepresión (M = 2.95) que los alumnos de tercer curso (M = 2.60) con un tamaño del efecto pequeño (d =.40).

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos en función del curso académico*

	Total		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO	
		DT		DT		DT		DT		DT
Autoasertividad	58.34	20.85	56.28	18.51	56.87	22.77	62.68	19.21	57.13	21.80
Heteroasertividad	48.81	20.74	47.98	22.72	50.64	21.36	50.56	17.77	44.61	19.58
Telepresión	2.78	0.88	2.95	0.82	2.76	0.95	2.60	0.80	2.86	0.91

Nota: Elaboración propia. $\overline{x}$, medias; DT, desviación típica.

Asimismo, encontramos una relación significativa entre el nivel de autoasertividad (r = -.285, p <.001) y heteroasertividad (r = -.225, p <.001) con el nivel de telepresión experimentado en los alumnos de secundaria. El tamaño del efecto de ambas relaciones es pequeño.

Por otro lado, en la Tabla 2 se refleja la distribución de los estilos de interacción social según el curso académico de los participantes. Los alumnos presentan en la misma proporción un estilo de interacción asertivo (N = 193) frente a no-asertivo (N = 196).

TABLA 2. *Distribución de los estilos de interacción en función del curso académico y del sexo.*

	Total	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
	N	N	N	N	N
Asertivo	193	43	60	54	32
Pasivo	43	11	13	9	10
Agresivo	82	23	17	22	20
Pasivo-Agresivo	71	17	25	10	18

Nota: Elaboración propia. N, número de estudiantes

Como se presenta en la Tabla 3, observamos el nivel de presión digital experimentado por los alumnos según su estilo de interacción social. Tras el análisis de varianza, se encontraron diferencias significativas

entre los estilos de interacción (F (3, 383) = 9.72, p <.001). Los alumnos con un estilo pasivo-agresivo presentan mayores niveles de telepresión que los alumnos asertivos (p <.001), con un tamaño del efecto medio (d =.654). Asimismo, los alumnos pasivos presentan mayores niveles de presión digital que los asertivos (p =.002), con un tamaño del efecto medio.

TABLA 3. *Nivel de telepresión en función del estilo de interacción social.*

	Pasivo-Agresivo		**Pasivo**		**Asertivo**		**Agresivo**	
		DT		DT		DT		DT
Telepresión	3.13	0.85	3.08	0.89	2.56	0.89	2.84	0.83

Nota: Elaboración Propia. $\bar{x}$, medias; DT, desviación típica

5. DISCUSIÓN

En nuestro estudio, nos proponíamos como primer objetivo, evaluar el nivel de telepresión existente en estudiantes de secundaria y así poder conocer en qué medida, era posible encontrar la presencia de este fenómeno en un tipo de población no utilizada anteriormente. Los resultados del estudio han mostrado que en línea por lo indicado por Barber y Santuzzi (2017) si es posible observar telepresión en contextos no laborales.

En los participantes en el estudio se ha podido identificar la presencia de este fenómeno y en qué medida los estudiantes sienten la tensión y necesidad de responder de manera inmediata a mensajes de texto. Los estudiantes de este nivel educativo se encuentran en un momento de su desarrollo psicoafectivo en que las relaciones con iguales son una parte importante de su entorno social, existiendo como muestra nuestro estudio cierto nivel de tensión ante la idea de no responder a la comunicación, de mensajes de texto, que pueden recibir,

También se puede observar que existen diferencias en el nivel de telepresión en función del nivel educativo en que se observen los resultados. Así los estudiantes más jóvenes son los que parecen mostrar mayores niveles de telepresión. Estos resultados abren interrogantes sobre la medida en que estos resultados pudiesen estar condicionados por la edad de inicio al uso de este tipo de tecnología por lo que en posteriores

estudios sería interesante analizar cuándo ha comenzado a tener contacto con esta tecnología y cuantos son los mensajes que reciben.

En segundo lugar, en este estudio se han analizado los niveles de asertividad, tanto a nivel de autoasertividad como heteroasertividad, en los estudiantes participantes en el estudio. Además, se han mostrado los estilos de interacción en relación con ambas dimensiones de asertividad. Los resultados han mostrado que existe una preocupante presencia de estilos no asertivos, los cuales superan ligeramente el de estudiantes con estilo asertivo. Así la mayoría de los participantes tiene dificultades para el establecimiento de límites claros y aceptables en la relación con los demás o con ellos mismos. Este hecho puede producir como resultado el establecimiento de patrones de interacción en los que los derechos propios o de los demás puedan verse afectados.

Estos resultados se relacionan con las evidencias obtenidas en relación con nuestro tercer objetivo, conocer cómo se relacionan los estilos de interacción con los niveles de telepresión. Los resultados mostraron que los estilos asertivos presentan menores niveles de telepresion que los estilos pasivos y pasivos-agresivos. De este modo, nuestro estudio parece mostrar que los estudiantes que tienen mayores dificultades para limitar las peticiones de los demás, anteponiendo sus necesidades a las propias, van a manifestar un mayor nivel de tensión y urgencia por responder a sus posibles demandas, en este caso a través de mensajes de texto. En la medida que las personas asertivas pueden mantener un equilibrio entre sus necesidades y la de los demás, es probable que puedan gestionar de manera más saludable estas interacciones. Parece por tanto interesante, a la luz de estos resultados, conocer cómo desarrollar programas de entrenamiento que faciliten el desarrollo de estilos de interacción asertivos. Así mismo, a la luz de los estudios que muestran relación directa entre el uso de elementos digitales en los que existe interacción y el bienestar (e.g. Dibben et al., 2023) y los ofrecidos por la literatura reciente sobre telepresión (e.g. Barber & Santuzzi, 2015, 2017; Barber, Conlin & Santuzzi, 2019) sería interesante en próximos estudios recoger información sobre aspectos relacionados con la salud y bienestar de los participantes, con el fin de establecer si existen efectos negativos para la salud asociados a la telepresión en escolares.

Por último, señalar que nuestro estudio presenta limitaciones que deben considerarse para interpretar externamente los resultados. En primero lugar, señalar la ausencia de estudios previos en la franja de edad analizada y con población española, lo cual dificultad la interpretación y comparación de los resultados obtenidos. Asimismo, los alumnos que participaron en el estudio estudiaban en ambos casos en centros concertados católicos, por lo cual no podemos descartar que el tipo de centro haya podido ser una variable con incidencia en los resultados. Por otro lado, no se tuvieran en cuentas otras variables sociodemográficas como el nivel socioeconómico de las familias o nacionalidad. En este sentido, sería interesante considerar en próximos trabajos rebajar la edad de recogida ya que parece que la edad de inicio al uso de estos dispositivos continúa descendiendo año tras año. Así mismo se podría considerar cómo la telepresión puede relacionarse con otras del mismo espectro como el acoso, ciberacoso o ideación suicida.

6. CONCLUSIONES

A la vista de todo lo anterior, podemos concluir que este estudio ha proporcionado una visión valiosa sobre la telepresión y los estilos de interacción en estudiantes de secundaria. Proporcionando un primer acercamiento al estudio del concepto de telepresión en un ámbito no laboral, además de ser el primero que se realiza para población española. Como hemos señalado a lo largo del estudio, los indicios encontrados que señalan la existencia de relación entre los conceptos de telepresión y asertividad pueden ser claves para el desarrollo de programas educativos tendentes a lograr estilos de interacción basados en la asertividad, reduciendo de este modo los efectos negativos asociados a la telepresión, esto a su vez puede repercutir en otros aspectos tales como la gestión de los conflictos en el ámbito educativo o de un uso patológico de los dispositivos digitales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a todos los centros escolares participantes en este estudio y a su claustro y equipos directivos el apoyo recibido para la realización

del presente trabajo. Valoramos especialmente sus aportaciones a la vista de los resultados para comprender y entender cómo se desarrolla esta realidad en los estudiantes de secundaria. También nuestro sincero agradecimiento a los compañeros de la unidad de análisis y desarrollo grupal de la universidad de Sevilla por su apoyo en todo el proceso de recogida, análisis y devolución de resultados.

8. REFERENCIAS

Alberti, R.E. y Emmons,M.L. (1970): Your Perfect Right. California: Impact Publishers.

Barber, L. K., Conlin, A. L., & Santuzzi, A. M. (2019). Workplace telepressure and work–life balance outcomes: The role of work recovery experiences. Stress and Health, 35(3), 350-362. https://doi.org/10.1002/smi.2864

Barber, L. K., & Santuzzi, A. M. (2015). Please respond ASAP: Workplace telepressure and employee recovery. Journal of Occupational Health Psychology, 20(2), 172-189. https://doi.org/10.1037/a0038278

Barber, L. K., & Santuzzi, A. M. (2017). Telepressure and College Student Employment: The Costs of Staying Connected Across Social Contexts. Stress and Health, 33(1), 14-23. https://doi.org/10.1002/smi.2668

Benavides, F. G., & Silva-Peñaherrera, M. (2022). Datos y evidencias del teletrabajo, antes y durante la pandemia por COVID-19. Archivos de Prevención de Riesgos Laborales, 25(2), 133-146. https://doi.org/10.12961/APRL.2022.25.02.06

Bermudez de Castro, Á. (2023). Cuatro hitos de la nueva realidad laboral y sus efectos en las estructuras organizativas. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/74330/TFG ADE - Bermudez de Castro Arce%2C Alvaro.pdf?sequence=1

Bickham, D. S. (2021). Current Research and Viewpoints on Internet Addiction in Adolescents. CURRENT PEDIATRICS REPORTS, 9(1), 1-10. https://doi.org/10.1007/s40124-020-00236-3

Badri, A., Boudreau-Trudel, B., Souissi, A. S., Howarth, A., Quesada, J., Silva, J., Judycki, S., & Mills, P. R. (2018). Occupational health and safety in the industry 4.0 era: A cause for major concern? SAFETY SCIENCE, 4, 403-411. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.06.012

Brignall, T. W., & Van Valey, T. (2005). THE IMPACT OF INTERNET COMMUNICATIONS ON SOCIAL INTERACTION. Sociological Spectrum, 25(3), 335-348. https://doi.org/10.1080/02732170590925882

Cambier, R., & Vlerick, P. (2020). You've got mail: Does workplace telepressure relate to email communication? Cognition, Technology & Work, 22(3), 633-640. https://doi.org/10.1007/s10111-019-00592-1

Dibben, G. O., Martin, A., Shore, C. B., Johnstone, A., McMellon, C., Palmer, V., Pugmire, J., Riddell, J., Skivington, K., Wells, V., McDaid, L., & Simpson, S. A. (2023). Adolescents' interactive electronic device use, sleep and mental health: a systematic review of prospective studies. Journal of Sleep Research, 32(5), 1-18. https://doi.org/10.1111/jsr.13899

Fernández-Costales, J. (2020). La prevención de riesgos laborales y sus nuevas exigencias y retos frente al avance de la digitalización y las nuevas tecnologías. Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF, 452(2020), 83-115. https://doi.org/10.51302/rtss.2020.934

Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2016). Is there heightened sensitivity to social reward in adolescence? Current Opinion in Neurobiology, 40, 81-85. https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.06.016

García, E. & Magaz, A. (2011). ADCA-1 Autoinforme de Conducta Asertiva, Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales. Manual de referencia. Madrid: Albor – COHS.

Garmendia, M., Jimenez, E., Casado, M. A., & Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015).

Guerra, J. M., Esteban-Bueno, G., & Coca, J. R. (2021). impacto sobre la actividad de las entidades de afectados y familiares de enfermedades raras durante el confinamiento por COVID-19 en España. Acciones e Investigaciones Sociales, 42(42), 93-110. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2021426230

Hall, J. A., & Merolla, A. J. (2020). Connecting Everyday Talk and Time Alone to Global Well-Being. Human Communication Research, 46(1), 86-111. https://doi.org/10.1093/HCR/HQZ014

Hirzalla, F., & van Zoonen, L. (2011). Beyond the online/offline divide: How youth's online and offline civic activities converge. Social Science Computer Review, 29(4), 481-498. https://doi.org/10.1177/0894439310385538

Henning, M. (2017). La revolución digital y lo que realmente implica. Anuario Internacional Cidob, 50-56. http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20170617/423420228136/revolucion-digital-cidob-disrupcion-trabajo.html

Holt-Lunstad, J. (2021). Las principales implicaciones para la salud de la conexión social. Direcciones Actuales en la Ciencia Psicológica, 30(3), 251-259. https://doi.org/10.1177/0963721421999630

Horna, C. G. & Pérez, Alexandra (2017). Revolución Digital y Trabajo en el S. XXI. The London School of Economics and Political Science.

INE - Instituto Nacional de Estadística. (2023). 6.4 Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Disponible en: https://ine.es/ss/Satellite?c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Kao, K. Y. K. Y., Chi, N. W. N.-W., Thomas, C. L. C. L., Lee, H. T. H. T., & Wang, Y. F. Y. F. (2020). Linking ICT Availability Demands to Burnout and Work-Family Conflict: The Roles of Workplace Telepressure and Dispositional Self-Regulation. Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 154(5), 325-345. https://doi.org/10.1080/00223980.2020.1745137

Kato, T. A., Shinfuku, N., & Tateno, M. (2020). Internet society, internet addiction, and pathological social withdrawal: the chicken and egg dilemma for internet addiction and hikikomori. CURRENT OPINION IN PSYCHIATRY, 33(3), 264-270. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000601

Li, Y., & Mora, R. (2022). On the use of social networking services and the ability to socialize: evidence from Chinese children aged 10 to 15. Applied Economics, 54(49). https://doi.org/10.1080/00036846.2022.2042466

Martínez Martínez, A., & Martínez Martínez, A. (2021). Impacto de la COVID-19 en la producción, empleo y digitalización de empresas en Guanajuato: una primera aproximación. Nova scientia, 13(SPE), 0-0. https://doi.org/10.21640/NS.V13IE.2795

Mazmanian, M., Orlikowski, W. J., & Yates, J. (2013). The Autonomy Paradox: The Implications of Mobile Email Devices for Knowledge Professionals. Organization Science, 24(5), 1337-1357. https://doi.org/10.1287/orsc.1120.0806

Mihajlov, M., & Vejmelka, L. (2017). INTERNET ADDICTION: A REVIEW OF THE FIRST TWENTY YEARS. PSYCHIATRIA DANUBINA, 29(3), 260-272. https://doi.org/10.24869/psyd.2017.260

Pastor, Y., Martin, R., & Montes, M. (2019). Patterns of use, parental control and access to information for adolescents in the network. Estudios Sobre el Mensaje Periodistico, 25(2), 995-1012. https://doi.org/10.5209/esmp.64821

Pérez-Calle, R. D., García-Casarejos, N., García-Bernal, J., Pérez-Calle, R. D., García-Casarejos, N., & García-Bernal, J. (2021). La empresa española ante la COVID-19: factores de adaptación al nuevo escenario. RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 11(21), 5-24. https://doi.org/10.17163/RET.N21.2021.01

Safonov, Y., Borshch, V., Shulzhenko, I., Zahrebelna, I., & Bolshakova, I. (2022). Digital Transformation in Developing Economies Under the COVID-19 Pandemic. IEEE Engineering Management Review, 50(3), 46-57. https://doi.org/10.1109/EMR.2022.3195873

Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. The Lancet Child and Adolescent Health, 2(3), 223-228. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1

Semaan, R., Nater, U. M., Heinzer, R., Haba-Rubio, J., Vlerick, P., Cambier, R., & Gomez, P. (2023). Does workplace telepressure get under the skin? Protocol for an ambulatory assessment study on wellbeing and health-related physiological, experiential, and behavioral concomitants of workplace telepressure. BMC Psychology, 11(1), 1-18. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01123-4

Sezici, E., Ocakci, A. F., & Kadioglu, H. (2017). Use of Play Therapy in Nursing Process: A Prospective Randomized Controlled Study. Journal of Nursing Scholarship, 49(2), 162-169. https://doi.org/10.1111/JNU.12277

Van Harmelen, A. L., Kievit, R. A., Ioannidis, K., Neufeld, S., Jones, P. B., Bullmore, E., Dolan, R., Fonagy, P., & Goodyer, I. (2017). Adolescent friendships predict later resilient functioning across psychosocial domains in a healthy community cohort. Psychological Medicine, 47(13), 2312-2322. https://doi.org/10.1017/S0033291717000836

LA CODOCENCIA EN LA ESCUELA INCLUSIVA. DESAFÍOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS

DAVID RECIO MORENO
Universidad Pública de Navarra

SARA GONZÁLEZ YUBERO
Universidad de Zaragoza

TERESA GALLEGO ÁLVAREZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La temática central de este trabajo gira en torno a la docencia compartida, entendida como una estrategia organizativa en la escuela inclusiva para atender a la diversidad del alumnado con más barreras para la participación y el aprendizaje. Hablar de una escuela inclusiva implica un proceso de mejora para conseguir que todo el alumnado participe plenamente en la vida en el aula y todo el profesorado se sienta igualmente responsable de su educación y de su progreso educativo. En esta línea, el "Index for Inclusion" de Booth y Ainscow (2002) es un instrumento útil para ayudar a los centros educativos a analizar y evaluar sus prácticas, desarrollando procesos que mejoren la participación y el aprendizaje del alumnado. Es interesante porque presenta unas fases secuenciadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada inclusiva, unas dimensiones para orientar la evaluación desde el propio centro y un plan de trabajo adaptable.

Actualmente, los discursos educativos ponen en valor el concepto de diversidad del alumnado. En este sentido, diferentes agentes educativos (profesorado, familias, responsables institucionales, entre otros) muestran sensibilidad, convicción y esfuerzo ante el reto para alcanzar la inclusión. Nos encontramos en un momento interesante para marcar la hoja de ruta en cada centro hacia una escuela inclusiva. Un trabajo

constante para tratar de conseguir una educación ética y justa, alineado con el enfoque de una educación inclusiva, equitativa y de calidad desde la diversidad de realidades educativas (Márquez, 2021).

Esta realidad diversa, y su respuesta desde una educación inclusiva, necesita desmontar mitos como el "alumno o alumna promedio, la enseñanza directiva, la necesidad de adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad del alumnado, el refuerzo educativo o la evaluación para la calificación" (Márquez, 2021, p. 14) para dirigirnos hacia un modelo educativo que elimine las barreras a la participación y el rendimiento del alumnado, desde los principios de aceptación de la diferencia, universalidad del aprendizaje e inclusión social y educativa de todos sus miembros (UNESCO, 2016). Un modelo que reduzca y elimine las distintas formas de discriminación en la parcela del aprendizaje.

2. HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una de las finalidades fundamentales de la educación es avanzar hacia la inclusión de todas las personas, tratando de acompañarlas en su desarrollo personal y académico. Para ello, se deben favorecer diferentes situaciones para su aprendizaje, fomentando así su participación en los distintos espacios educativos, refiriéndonos tanto al espacio propio del aula como a otros del centro escolar. En esta línea, la primera cuestión importante es acercarnos al concepto amplio sobre la educación inclusiva con el objetivo de alcanzar un conocimiento general y una visión compartida entre el profesorado.

Así pues, entendemos la educación inclusiva como (1) una mirada amplia hacia la variedad de metodologías como compromiso en el diseño de una educación de calidad para todas las personas, (2) organizando recursos y diseñando propuestas didácticas para que el alumnado comparta espacios y aprendizaje sin ser excluido por sus condiciones personales, sociales o culturales, (3) y un proceso en el que cada centro escolar busca las mejores formas para responder a la diversidad (Marchesi et al., 2009), eliminando obstáculos que interfieren en la presencia, la participación y los logros del alumnado.

Hablar de educación inclusiva, añadiendo el adjetivo “inclusiva”, nos lleva a pensar que hay otra educación que segrega, margina y excluye. Este aspecto nos lleva a reflexionar sobre nuestras prácticas educativas: ¿son realmente inclusivas? La inclusión implica, necesariamente, que el alumnado forme parte de un mismo sistema educativo. (1) Un sistema educativo que sea único para todas las personas frente a uno uniforme, (2) que ofrezca igualdad de oportunidades frente a igualdad de condiciones, (3) que favorezca la personalización del aprendizaje frente a la individualización de la enseñanza y, por último, que potencie aprendizajes competenciales frente a los competitivos.

Stainback (2001) define la educación inclusiva como un proceso en el que se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción, la oportunidad para ser miembro de su aula de referencia y para aprender junto a sus compañeros y compañeras, dentro del aula. Esta visión implica considerar dos aspectos: (1) La inclusión no se dirige únicamente al alumnado más vulnerable; (2) Reconocer que las dificultades de aprendizaje están condicionadas, e incluso son generadas, por el propio sistema.

> La educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar, en particular a la de los niños y niñas (también jóvenes y adultos) en situación de (dis)capacidad o con dificultades en su aprendizaje de distinta índole. Se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese TODOS, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos. Pero es evidente, al mismo tiempo, que el alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas […] está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar y por ello, es justo, prestar especial atención a que sus derechos no queden relegados (Echeita, 2017, p. 17-18).

En un modelo de educación inclusiva es importante la propuesta realizada por Ainscow, Booth y Dyson (2006), definiendo la inclusión educativa como la presencia, la participación y el progreso del alumnado en el aula y en el centro: (1) Presencia: que todo el alumnado esté siempre presente en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia; (2) Participación: que todo el alumnado participe, sin excepción, en todas las

actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas para el grupo de referencia. Debe ofrecerse un suficiente amplio abanico de posibilidades que permita esa participación, respetando sus capacidades y potencialidades; (3) Progreso: requiere que todo el alumnado en todas las experiencias, actividades y situaciones propuestas consigan un aprendizaje óptimo, aunque no sea necesariamente el mismo.

En relación a la implementación y consolidación de las prácticas inclusivas, el centro escolar debe tener en cuenta los siguientes indicadores: (1) Entender la diversidad como un hecho natural entre las personas de cualquier grupo sin establecer categorías. La práctica inclusiva acepta la realidad y las características del alumnado. (2) El reconocimiento explícito de la riqueza inherente a la diversidad conduce a plantear el objetivo de una actuación educativa centrada no en la persona y sus características, sino en las condiciones y oportunidades que se le ofrecen. Nuestra actuación tiene como objetivo modificar el entorno para que todos puedan aprender al máximo de sus posibilidades, valorando sus aprendizajes y trabajando desde la aceptación de las capacidades del alumnado. (3) Las prácticas inclusivas se fundamentan en la aplicación de agrupamientos heterogéneos, donde se refleja la diversidad real presente en todos los grupos y la incorporación natural de los apoyos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades sin excepciones. (4) Por último, las prácticas inclusivas cumplen tres condiciones clave: garantizan la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado en las propuestas en el aula y la escuela (Muntaner et al., 2016, p. 36).

Booth y Ainscow (2000), en la primera versión del «Index for Inclusion», introdujeron el concepto de barreras para la participación y el aprendizaje para sustituir el referido a las necesidades educativas especiales. Estas barreras se pueden definir como aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. En su clasificación pueden ser: (1) Culturales: determinan nuestra forma de actuar con los demás, especialmente con los más vulnerables. Ideas, creencias, interacciones, razonamientos, actitudes, etc.; (2) Políticas: relacionadas con la normativa y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones. Organización del centro escolar, procesos de gestión, profesionalización docente, etc.; (3)

Prácticas: barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de la didáctica (Covarrubias, 2019).

Las prácticas en el aula es uno de los aspectos con mayor repercusión en un modelo de escuela inclusiva: "Las prácticas inclusivas pretenden poner en el centro de la reflexión de cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro" (Booth y Ainscow, 2015, p. 50). Las prácticas relacionadas al qué y cómo se enseña y aprende se podrían desglosar en cuatro bloques: (1) Enseñanza personalizada; (2) Metodologías favorecedoras de la inclusión; (3) Organización y aplicación de la docencia compartida; (4) Concepción de espacios abiertos y flexibles. Un aula inclusiva debe llevar a cabo propuestas metodológicas y modelos organizativos que permitan la participación y el progreso de todo su alumnado (Márquez, 2021).

3. CONCEPTO DE APOYO EDUCATIVO

El término "apoyo a la diversidad" se recoge en la guía para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). Si entendemos que las dificultades surgen de las "necesidades educativas especiales" del alumnado, podemos pensar que el apoyo supone ofrecer más personal para trabajar de forma individual para superar los problemas. Por tanto, se entiende el apoyo como el conjunto de actividades que aumentan la capacidad del centro educativo de valorar y responder a la diversidad del alumnado por igual. Implica unir esfuerzos con el objetivo de detectar y reducir las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación. Si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todo el alumnado, las necesidades de apoyo individual se reducen.

Tradicionalmente, el apoyo educativo se ha entendido como un sistema de ayudas, recursos o facilidades ofrecidas al alumnado con dificultades para que siga el ritmo de la clase, de forma individualizada o en pequeños grupos. Se ha ido asociando el concepto de apoyo al alumnado con mayores necesidades educativas especiales, redefiniéndolo como "alumnos con necesidad específica de apoyo educativo" (LOMLOE, Capítulo I). También aparecen denominaciones y roles vinculados al

apoyo: Maestro/a de apoyo a la integración, apoyo y refuerzo, compensatoria, etc., llevándonos a la aceptación y justificación de la intervención fuera del grupo ordinario (Márquez, 2021).

En la mayoría de las escuelas, los recursos humanos destinados a la atención a la diversidad del alumnado se organizan de forma igualitaria. El profesorado especialista en educación especial atiende al alumnado de las diferentes clases, distribuyendo su tiempo entre ellas y tras un proceso de detección y derivación que el profesorado tutor hace en su aula. Este proceder no tiene en cuenta las necesidades globales del centro y destina los recursos a las aulas en las que el profesorado tutor expresan con mayor claridad las dificultades de su alumnado, sin que necesariamente corresponda con las necesidades reales de las aulas. Es necesario analizar estas realidades de la manera más objetiva y funcional posible. Se plantea así la siguiente pregunta: ¿De qué manera podemos atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva? En ocasiones, la atención de las necesidades educativas del alumnado se lleva a cabo en el aula ordinaria y dentro del grupo de referencia.

4. BASES DE LA DOCENCIA COMPARTIDA

Consideramos la docencia compartida como la planificación, diseño, implementación y evaluación de una acción didáctica realizada durante un tiempo determinado por dos o más docentes que comparten un mismo espacio físico (Puigdellívol et al., 2019). Por lo tanto, implica la colaboración entre dos profesores en el aula donde uno de ellos es el responsable de la materia y el otro actúa como profesor de apoyo. Podemos considerar la docencia compartida desde dos perspectivas: como una manera para atender a la diversidad del alumnado y como un proceso de formación y aprendizaje del profesorado.

- Atender a la diversidad del alumnado. La docencia compartida supone que la ayuda y el apoyo esté a disposición de todo el alumnado. Facilita la evaluación de sus necesidades y ayuda a tomar mejores decisiones sobre cuál es el formato más adecuado para cada situación. Favorece el uso de recursos metodológicos poco factibles si la docencia fuese individual.

- Formación y aprendizaje entre el profesorado. La docencia compartida ofrece posibilidades para elaborar y compartir materiales didácticos o metodologías de trabajo. Favorece el seguimiento y la evaluación del alumnado. Facilita el apoyo para enfrentar las dificultades derivadas de la gestión del aula y del ambiente de trabajo. Las interacciones entre el profesorado y la discusión conjunta y constructiva actúan como una estrategia adecuada para facilitar al profesorado a construir conocimiento y su aprendizaje.

Apostar por la docencia compartida supone enfrentar varios retos, tanto a nivel organizativo del centro como a nivel individual de cada docente. Para superar las dificultades, es necesaria una formación del profesorado sobre sus potencialidades, la variedad de modalidades de docencia compartida, la decisión de seleccionar los formatos en base a las necesidades del alumnado, la ayuda en la toma de decisiones conjunta sobre el rol y las funciones de cada docente, y la evaluación de su práctica.

Implica una estructura organizativa para dar apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, generando dinámicas y modalidades variadas y flexibles, minimizar las barreras detectadas en las propuestas didácticas y organizativas del aula. Por lo tanto, para desarrollar adecuadamente la codocencia es preciso que su implementación forme parte de un conjunto de decisiones y organizaciones tomadas por el centro, que impliquen a todo el profesorado, y en el aula, que comprometan a los docentes que la llevarán a la práctica. Más adelante se presenta una hoja de ruta para planificar la docencia compartida.

Huguet y Lázaro (2018), en su artículo “Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas”, señalan ideas sobre cómo iniciar estas prácticas, resuelven algunas dudas sobre sus implicaciones para el centro escolar y ofrecen estrategias organizativas para mantener prácticas de docencia compartida de una manera sostenible. Algunas acciones útiles incluyen formación y sensibilización del profesorado, planificación colaborativa de las sesiones, inicio gradual en las aulas, aprovechamiento de la experiencia docente en parejas, organización de apoyos por conocimiento del currículo y planificación de trabajo en equipo para evaluar y ajustar la práctica.

Oller et al. (2018) comparten que las dinámicas e intervenciones en docencia compartida en el centro escolar supone un motor de cambio y mejora de la acción educativa, además de ser una estrategia que permite el aprendizaje entre docentes y la mejora profesional. En su artículo "Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades", repasan brevemente cuáles son los modelos de docencia compartida y las metodologías que mejor se adaptan a su implementación, presentando por último la experiencia de uno de los centros que apuestan por la codocencia.

En este apartado se propone el visionado del vídeo elaborado a partir del proyecto de investigación "Docencia compartida: como instrumento de atención al alumnado de primaria y como instrumento de aprendizaje entre maestros (AGAUR, 2015ARMIF00002)" de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (Duran et al., 2018). Tras su visionado, se invita a identificar las potencialidades y dificultades de la docencia compartida tanto para el profesorado como el alumnado (Figura 1).

FIGURA 1. *Potencialidades y dificultades de la docencia compartida*

Nota: Adaptado de Duran et al. (2018)

Una vez se ha reflexionado sobre el vídeo y se han identificado las potencialidades/dificultades de la docencia compartida, se proponen dos dinámicas grupales (Figuras 2 y 3) entre el claustro. La primera busca definir unos objetivos comunes sobre la docencia compartida. La

segunda pretende elaborar un breve decálogo, recogiendo las ideas sobre qué se entiende por docencia compartida. Ambas están encaminadas a marcar una visión compartida, que ayude a determinar posteriormente unas líneas de acción en los diferentes niveles de cada etapa.

FIGURA 2. *Dinámica grupal 1: objetivos comunes sobre la docencia compartida*

	DOCENCIA COMPARTIDA *Una estrategia organizativa en la escuela inclusiva*
OBJETIVOS COMUNES SOBRE LA DOCENCIA COMPARTIDA	
1	
2	
3	
4	
5	

Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. *Dinámica grupal 2: decálogo sobre la docencia compartida*

	DOCENCIA COMPARTIDA *Una estrategia organizativa en la escuela inclusiva*
DECÁLOGO SOBRE LA DOCENCIA COMPARTIDA	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Fuente: elaboración propia

5. RESPONSABILIDAD, COLABORACIÓN Y COORDINACIÓN DOCENTE EN EL AULA

En general, la docencia compartida necesita de unas buenas condiciones para la colaboración para conseguir un clima de trabajo constructivo y tranquilo. A continuación, se señalan algunas ideas sobre las condiciones necesarias, para llevar a cabo la docencia compartida (Huguet, 2006): confianza mutua y equidad en la participación, sentirse parte del grupo, y una comunicación efectiva y colaborativa entre el profesorado.

6. ESPACIOS DE INTERCAMBIO Y REFLEXIÓN DOCENTE SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CENTRO

> El intercambio de experiencias permite que los colegas se ayuden unos a otros a expresar lo que están haciendo y a definir lo que les gustaría hacer. Es también la forma de crear un espacio en el que se puedan someter a crítica recíproca las premisas admitidas sobre determinados grupos de educandos (Ainscow y Miles, 2008, p. 29).

Este texto nos lleva a pensar en cómo el centro escolar genera las condiciones, favorece y apoya los procesos de colaboración docente. En base a un propósito y a unos valores comunes, se debe permitir reflexionar y dialogar sobre la práctica, para evaluarla y mejorarla con la finalidad de alcanzar una cultura docente basada en la colaboración y apoyo mutuo para emplear nuevas formas de enseñanza (Muntaner et al., 2016). Este trabajo permitirá afrontar las dudas, los conflictos y las dificultades que puedan aparecer en el día a día del centro escolar.

7. MODALIDADES, ROLES Y ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA COMPARTIDA EN EL AULA

Vamos a recuperar el concepto general de la docencia compartida: “Planificación, diseño, implementación y evaluación colaborativa de una acción didáctica realizada durante un tiempo determinado por dos o más docentes que comparten un mismo espacio físico junto a todo su alumnado”. Para desarrollar de la mejor manera la docencia compartida, es necesario que su puesta en marcha forme parte de un conjunto de decisiones y organizaciones tomadas en el centro (claustro) y en el

aula, comprometiendo a los docentes que la lleven a la práctica. ¿Para qué la "Docencia Compartida"? Entre sus posibilidades, destacamos la mejora de la enseñanza, mayor flexibilidad en la organización del aula, cooperación docente, resolución colaborativa de problemas, opciones para innovar, apoyo en la planificación y gestión del aula, minimización del estigma en el apoyo individualizado y promoción de la inclusión.

A continuación, señalamos posibles modalidades (Figura 4) para llevar a cabo la docencia compartida en las aulas (Friend et al., 2010):

- Modalidad 1. Enseñanza y apoyo. Docente A lidera el proceso de enseñanza mientras que docente B está comprometido con el desarrollo, la evaluación y el apoyo de la sesión. Docente dirige la sesión mientras que otro ofrece apoyos en momentos determinados al alumnado. Importante el cambio de roles.

- Modalidad 2. Enseñanza paralela. Docente A y B se reparten la mitad del grupo clase para reducir el número de alumnos/as por docente. La enseñanza puede darse en el mismo espacio físico o diferentes. Trabajan el mismo contenido. Más apoyo, supervisión y participación.

- Modalidad 3. Enseñanza por estaciones. El alumnado se divide en tres o más grupos pequeños heterogéneos para trabajar un contenido específico en cada una de las estaciones. Los grupos rotan por cada estación. Docente A y B rotan con cada grupo o permanecen en una estación.

- Modalidad 4. Trabajo en equipo. Docentes comparten todo el proceso de enseñanza al mismo tiempo. La enseñanza colaborativa funciona como una dupla para apoyar la manera de ofrecer la información, dinamizar debates y diálogos. Más compleja porque depende de los estilos personales de enseñanza.

- Modalidad 5. Enseñanza alternativa. Docente A trabaja con un grupo grande mientras que docente B trabaja con un grupo más pequeño para presentar un contenido de forma alternativa, reforzar o ampliar un contenido, realizar alguna adaptación puntual, emplear otro método u otra estrategia diferente,

desarrollar una actividad complementaria, etc. El grupo pequeño puede volver con el grande en cualquier momento.

– Modalidad 6. Enseñanza y observación. Docente A se encarga de desarrollar la desarrollar la sesión con toda la clase, mientras que docente B observa y recopila información sistemática sobre aquellos aspectos que interesan o son importantes. Se puede utilizar en épocas determinadas (inicio o final) o en momentos y actividades específicas.

FIGURA 4. *Modalidades para llevar a cabo la docencia compartida*

Nota: Adaptado de Friend et al. (2010)

8. METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES QUE FAVORECEN LA DOCENCIA COMPARTIDA

En general, cuando planificamos un proceso de enseñanza abordamos la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades en el aula. Así pues, en toda actividad de enseñanza hay cuatro elementos centrales: (1) Qué objetivos se desean alcanzar; (2) Qué contenidos hay que incluir; (3) Qué actividades se realizarán; (4) Cómo se comprueba que se van alcanzando los objetivos. La respuesta a estas cuestiones dependerá de la forma que adopte el profesorado a nivel metodológico.

En este sentido, el centro debe proponer unos criterios generales para decidir el tipo de actividades a desarrollar durante las sesiones de docencia compartida, que sirvan como orientación para decidir sobre lo que se hará en estas sesiones. Cada pareja de docentes adapta los criterios propuestos a su manera de hacer: Trabajo cooperativo, talleres, proyectos, metodologías más tradicionales, etc. Se puede aprovechar la colaboración para desarrollar prácticas abiertas y diversas.

¿Qué tipo de actividades se deben priorizar en las sesiones de docencia compartida? Huguet (2006) propone una serie de criterios en el diseño de las actividades de docencia compartida: fomentar la iniciativa y participación del alumnado, ofrecer información diversa y adaptada a diferentes niveles de complejidad, y promover interacciones que permitan el éxito del alumnado, incluyendo aquellos con más dificultades, con una evaluación continua y retroalimentación ajustada.

A continuación, se señalan tipos de actividades:

- Actividades de análisis y síntesis. Normalmente son individuales y pretenden organizar los conocimientos adquiridos con otros contenidos previos o situaciones. Mapas conceptuales, esquemas, líneas del tiempo, infografías, pósteres, etc.

- Actividades de investigación o resolución de problemas. Pueden ser individuales o en pequeños grupos. Parten de una situación real. Indagación y búsqueda de soluciones. Estudios de caso, proyectos, trabajos de campo, etc.

- Actividades de interacción y comunicación. Pueden ser una actividad o formar parte de un proyecto. Animar a expresarse, debatir, discutir ideas preconcebidas. Debates, encuestas de grupo, discusión, etc.

- Actividades de trabajo colaborativo. Implicar al alumnado en un proyecto para que resuelva situaciones del mundo real, pasando por la negociación, la toma de decisiones y la elaboración colaborativa de soluciones.

– Actividades de reflexión. Activan experiencias previas o finalizan una experiencia de manera consciente, posicionan de forma crítica al alumnado frente a hechos y/o situaciones y ayudan a interiorizar conocimientos gracias a la dinamización del docente. Diarios reflexivos, lecturas dirigidas con preguntas, portfolios, etc.

La diversidad de metodologías en la actualidad nos lleva a reflexionar sobre las actividades esenciales para desarrollar la docencia compartida. Una de las opciones metodológicas más adecuadas puede ser la combinación de la docencia compartida con el aprendizaje cooperativo (AC-DC). En este sentido, es muy interesante el trabajo realizado desde el "Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales" de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

9. OBJETIVOS, CONTENIDOS, ESPACIOS, TIEMPOS, MATERIALES Y RECURSOS

Una vez que el centro escolar ha definido unos objetivos compartidos sobre qué entiende por docencia compartida, es hora de establecer los contenidos prioritarios que se trabajarán en las sesiones en las que se lleve a cabo el trabajo de dos profesores en el aula. En este sentido, se debe dar prioridad a los contenidos más necesario, o aquellos que puedan presentar más dificultades para el alumnado. Por lo tanto, serían prioritarios los contenidos de carácter más instrumental, que requieran un trabajo más intenso, así como las actividades propuestas que impliquen un trabajo más procedimental (que potencien ciertas habilidades, destrezas o técnicas y favorezcan aprendizajes útiles para poderlos aplicar en otras situaciones, tanto en otras asignaturas como fuera del contexto escolar). Así pues, un trabajo importante a realizar desde el centro es definir qué contenidos prioritarios se trabajarán en cada uno de los niveles de los ciclos de la etapa (infantil, primaria, etc.).

En cuanto a la organización de los espacios, tanto dentro como fuera del aula, simplemente debemos pensar en cómo pueden favorecer ciertos modelos de educación y comunicación, adaptarse a las diferentes metodologías, tipo de actividades, al uso de distintos recursos y

materiales, etc. Además, estos espacios permiten agrupamientos específicos para realizar las actividades propuestas en cada sesión. El proyecto "Aula del Futuro" (INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) (Figura 5) puede ofrecernos algunas ideas para diseñar los espacios y las situaciones de aprendizaje.

FIGURA 5. *Espacios y zonas de aprendizaje "Aula del Futuro"*

Fuente: "Aula del Futuro" (INTEF)

Por último, de cara a la preparación y elaboración de diferentes materiales se presenta un conjunto de herramientas (Figuras 6 y 7) que se pueden utilizar para crear contenidos digitales enriquecidos como infografías, pósteres, mapas conceptuales, líneas del tiempo, cómics, etc.

FIGURA 5. *Creación de contenidos digitales enriquecidos 1*

Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. *Creación de contenidos digitales enriquecidos 2*

Fuente: elaboración propia

10. PROCESO DE PLANIFICACIÓN COLABORATIVA DE LA DOCENCIA COMPARTIDA

La planificación colaborativa de la docencia compartida se puede optimizar mediante una plantilla estructurada, que sirva de guía para la intervención pedagógica coordinada. Este instrumento abarca desde la contextualización del curso escolar, la etapa y asignatura, hasta el detalle de las sesiones, incluyendo fechas y contenidos clave a trabajar. La concreción de los docentes participantes y sus roles es fundamental para definir responsabilidades y métodos de enseñanza.

Cada sesión se planifica detenidamente, indicando los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar, con especial atención a las necesidades del alumnado. Se contemplan diversas estrategias de agrupamiento y se describe la naturaleza de las actividades y el rol del profesorado en ellas, incluyendo la preparación de materiales y recursos. Finalmente, se reserva un espacio para observaciones, permitiendo ajustes y seguimiento continuo, importante para la adaptabilidad y la mejora del proceso educativo. Esta plantilla es una herramienta que favorece la coherencia y el dinamismo en la docencia compartida, ajustándose a las realidades y desafíos del aula.

11. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA COMPARTIDA

Implementar una plantilla para la evaluación de la docencia compartida es una propuesta práctica que provee una estructura sistemática para la reflexión y el análisis conjunto entre docentes. Esta herramienta está diseñada para agilizar la valoración de diferentes elementos del proceso educativo, permitiendo identificar tanto las áreas de mejora como las buenas prácticas que potencian la enseñanza colaborativa.

Los ítems de evaluación son los siguientes: 1) Proceso de planificación, acuerdos y coordinación entre los docentes, 2) Comunicación, relación, respeto, apoyo y resolución de problemas durante la docencia compartida, 3) Contenidos priorizados durante las sesiones, 4) Modalidades utilizadas en las sesiones, 5) Estrategias de enseñanza y aprendizaje planteadas, 6) Desarrollo de las actividades y papel de cada profesor,

7) Organización de espacios y agrupamientos del alumnado, 8) Atención al alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación, y 9) Preparación y elaboración de recursos y materiales. Cada uno permite una valoración específica y ofrece espacio para registrar dificultades específicas y sugerir propuestas de mejora.

Finalmente, la plantilla ofrece la posibilidad de añadir observaciones generales que complementan la evaluación puntual de cada ítem, permitiendo un espacio para comentarios adicionales que aporten información al análisis global. Esto es fundamental para integrar la percepción personal y profesional de los docentes sobre el proceso en su conjunto, cerrando el ciclo de evaluación y proporcionando una evaluación completa que considera todos los elementos de la docencia compartida. Así, se establece un proceso de retroalimentación que favorece la mejora y adaptación continua de la práctica educativa.

12. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este capítulo aborda los desafíos metodológicos y organizativos que presenta la codocencia en el contexto de la escuela inclusiva. Se señala la importancia de entender la diversidad del alumnado no como una barrera, sino como un elemento clave para enriquecer el proceso educativo. La implementación de la docencia compartida exige un cambio de paradigma que va más allá de la mera coexistencia de profesionales en el aula, demandando una colaboración real, una planificación concienzuda y un compromiso compartido hacia los objetivos educativos. Este enfoque colaborativo, apoyado por una organización flexible y adaptada al entorno educativo, es una estrategia clave para responder a la diversidad y fomentar una educación que valora y promueve la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Por otro lado, la reflexión sobre la codocencia indica que su éxito no solo depende de la voluntad y la formación del profesorado, sino también de un modelo institucional que promueva y favorezca prácticas inclusivas mediante políticas de centro, recursos adecuados y un clima de apoyo mutuo entre el personal docente. La evaluación continua de estas prácticas, basada en un diálogo constructivo y una reflexión crítica

entre los docentes, es un elemento clave para superar los retos que surgen y para ajustar las estrategias a las necesidades del alumnado. La codocencia surge, así, no solo como una herramienta pedagógica, sino también como una oportunidad para el desarrollo profesional docente y la transformación de la cultura escolar hacia la inclusión.

8. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). El Proper Pas Per a l'educació Especial: Cal Donar Suport a La Creació De pràctiques Inclusives? Suports: Revista Catalana d'educació Especial I Atenció a La Diversitat, 5(1), 15-17. https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/102020

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, 38(1), 17-44. https://acortar.link/fmekIy

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2016). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for Inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education/UNESCO. https://acortar.link/LixzMx

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Universidad Autónoma de Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. https://acortar.link/Tnr2br

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI/FUHEM. https://acortar.link/CtVHDV

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. https://acortar.link/Mxn2W

Duran, D., Oller, M., y Huguet, T. (Coords.). (2018, 21 de junio). Docència compartida: Aprenentatge docent entre iguals per a l'atenció a la diversitat [Vídeo en catalán con subtítulos en español]. GRAI (UAB)-ARMIF. https://youtu.be/lhqw5tRwZv0

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 46(2), 17–24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Huguet, T. (2006). Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. Graó.

Huguet, T. y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. Aula, 275, 45-50. https://acortar.link/mnxl1w

Marchesi, A. y otros (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). www.oei.es/iclusivamapfre/guia.pdf

Márquez, A. (Coord.). (2021). Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico. Graó.

Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. Educatio Siglo XXI, 34(1), 31–50. https://doi.org/10.6018/j/252521

Oller, M., Navas, C. y Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: Retos y posibilidades. Aula, 275, 39-44. https://acortar.link/0wxqQl

Puigdellívol, I., Petreñas, C., Siles, B. y Jordi, A. (Eds.) (2019). Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria. Graó.

UNESCO (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. https://acortar.link/cVOQnl

INFLUENCE OF SELF-ESTEEM ON SOCIAL COMPETENCE

LUIS PABLO HERNÁNDEZ-LÓPEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

Considering the recent research literature, we have to state that social competence is one of the most important components of mental health development. Better social competence in adolescence is associated with fewer internalizing problems in young adulthood and with adaptive functioning in adulthood (Romppanen et al., 2021). Similarly, good-quality friendships and relationships are known to be fundamental to the development of social competence. In turn, social competence is associated with better quality of life and mental health in childhood and adolescence (Larivière-Bastien et al., 2022). Social skills and social competence are considered key transdiagnostic processes in developmental psychopathology and are the basis for many clinical interventions aimed at improving adult relationships that were not adaptive in adolescence (Dryburgh et al., 2020). Thus, it is clear that achieving good social competence in adolescence leads to life satisfaction in adulthood (Klein & Englund, 2021).

Self-esteem is an individual's subjective emotional evaluation of their self-worth. During adolescence, self-esteem is closely linked to feelings of worthlessness, which can have significant effects on personal and social adjustment, as well as academic performance (Devi & Singh, 2019). Studies have shown that self-esteem is related to emotional intelligence, empathy, and life satisfaction in adolescents (Guasp Coll et al., 2020). Furthermore, it can be argued that this variable is linked to personal outcomes such as life satisfaction, low alcohol consumption, and good health (Arsandaux et al., 2021). Conversely, high self-esteem

is correlated with elevated levels of self-rated physical and mental health, reduced tobacco consumption, and frequent physical exercise within the same population (Pazzaglia et al., 2020). However, low levels of perceived psychological control and lack of social relatedness can undermine self-confidence and lead to negative self-esteem. This can eventually lead to more severe psychological distress (Huey et al., 2020). Research has shown that low self-esteem during early adolescence can lead to an increased risk of developing depressive symptoms during late adolescence and early adulthood (Masselink, 2019).

Adolescent mental health and well-being are positively influenced by social and emotional factors, including competence and self-esteem (de la Barrera et al., 2019). Studies have shown that low self-esteem, peer problems, and difficulties in social and emotional competencies are associated with higher levels of anxiety and depression (Lacomba-Trejo et al., 2020). However, research has demonstrated that achievement goals focused on enhancing one's social competence may predict symptoms of social anxiety and depression. Additionally, self-esteem was found to mediate the relationship between social achievement goals and symptoms of social anxiety and depression (Zhao, 2022). However, while self-esteem is strongly correlated with affective symptoms in adolescents, it cannot be definitively linked to maladaptive behavior. It can be stated, however, that social support is an important protective factor for social competence (Pastor, 2020).

Therefore, the present study aimed to analyze the relationship between social competence and self-esteem in adolescents, young adults, and adult students in southern Spain.

2. OBJECTIVES

The following objectives were set for this research:

1. To determine whether there is a significant relationship between social competence and self-esteem in students from 16 to over 40 years of age.

2. To find out if this relationship changes with age.

3. To identify whether this relationship varies in the different dimensions of social competence according to the Buhrmester Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) (Buhrmester et al., 1988).

3. METHODS

3.1. SAMPLE

The sample (n=242) had a mean age of 20.82 years (SD = 14.39; range 16 to 50) and consisted of 173 women, 67 men, and 2 others. Almost half of the participants had completed high school (62.39%) and the rest had completed secondary school (37.61%).

Participants were selected based on the following eligibility criteria: (a) being over 16 years of age or more, (b) studying at an educational center that provides formal education courses, (c) agreeing to participate in the study, and (d) responding all items of the questionnaires. The main objectives of the research were explained to the legal guardians of the minor participants and they signed an informed consent form.

3.2. INSTRUMENTS

3.2.1. Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ)

The Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) (Buhrmester et al., 1988) originally had 40 items assessing five social competence domains. However, 15 items were selected in a revision of the test (Coroiu et al., 2015). Each item is rated on a four-point Likert scale ranging from 1 (I am always poor at this) to 4 (I am always good at this). Examples of items included are: "Finding and suggesting things to do with new people you find interesting and attractive" and "Introducing yourself to someone you might like to meet/date." The total scale demonstrated high internal consistency reliability (Cronbach's alpha = 0.87). The subscales also showed good reliability coefficients: Disclosure (0.61), Conflict Management (0.62), Emotional Support (0.70), Initiation (0.73), and Negative Assertion (0.75).

3.2.2. Rosenberg Self-Esteem Inventory (RSEI)

The Rosenberg Self-Esteem Inventory (RSEI) (Rosenberg, 1979) is a self-report measure of general levels of self-esteem. It consists of 10 items that are rated on a 4-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). It was originally developed to measure the self-esteem of high school students. It has since been expanded to include a wide range of populations. Examples of items include 'In general, I am satisfied with myself' and 'Sometimes I think I am no good at all' (inverse). The test-retest reliability over a period of two weeks indicates excellent stability, with correlations of.85 and.88. The Cronbach's alpha for internal consistency and test-retest reliability of the Spanish version of the Rosenberg Self-Esteem Inventory is.86 (Martín-Albo et al., 2007).

3.3. Procedure

To ensure the anonymity of participants' responses, all students were treated following the guidelines of the American Psychological Association. The study complied with the ethical principles for research involving human subjects set out in the Declaration of Helsinki and was approved by the Research Ethics Committee of the University of Granada (Registration No: 2376/CEIH/2021).

The researchers visited the schools and explained the purpose of the study to the students, informed them of their right to refuse to participate, and assured them that there was no conflict of interest. Each student was given a computer to complete the online questionnaires. It took approximately 15 minutes to fill out the entire instrument package.

3.4. Data analysis

Before conducting the analysis, a normality check was performed on the data. We examined the potential influence of age on the relationship between variables, although it was not the main focus of our investigation. To test for differences between age groups, we conducted analyses of variance on the mean scores of the study variables. Social competence was analyzed using hierarchical multiple regression as the

dependent variable. Self-esteem was entered as the main predictor after controlling for age. Assumptions of normality, linearity, multicollinearity, and homoscedasticity were confirmed to not be violated through preliminary analyses. Statistical analysis was conducted with SPSS Statistics v.23 (IBM, Chicago, IL, USA). A one-way between-subjects ANOVA was confidently conducted on the scores obtained from each measurement instrument administered to the participants.

4. RESULTS

The study participants were divided into age groups (A1: 16-21, A2: 22-29, A3: 30-39, A4: ≥40) to conduct a correlation analysis between the variables of social competence and self-esteem. The results revealed a significant positive correlation between social competence and self-esteem in the total number of participants (r=.24, *p*=.001). Moreover, a significant positive correlation was observed between social competence and self-esteem in the A1 age group (r=.28, *p*=.001). A moderate positive correlation exists between social competence and self-esteem in A2 (r=.30, *p*=.05). In contrast, no significant correlation was found between social competence and self-esteem in A3 and A4 (see Table 1 and Graph 1).

Next, social competence and self-esteem were examined with a correlation analysis between the variables studied by dividing them into the five domains of social competence of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) (Buhrmester et al., 1988). The results revealed a significant positive correlation between social competence and self-esteem in domains of initiation (r=.22, *p*=.001) and negative assertion (r=.18, *p*=.003). In contrast, no significant correlation was found between social competence and self-esteem in the domains of emotional support, disclosure, and conflict management (see Table 2 and Graph 2).

TABLE 1. *Correlation between Social Competence, Self-esteem by Age.*

	Participants (n=242)
Social competence	Self-esteem
A1 (16-21)	r=.28 p=.001**
A2 (22-29)	r=.30 p=.05*
A3 (30-39)	r=-.09 p=.70
A4 (≥40)	r=.02 p=.91
Total	r=.24 p=.001**
* Denotes significance at p<0.05, and ** Denotes significance at p<0.01. Note: A1: Age 1; A2: Age 2; A3: Age 3; A4: Age 4.	
Source: Own elaboration	

GRAPH 1. *This graph demonstrates the significant correlations between social competence and self-esteem by age. Graph a. Correlation's analysis between social competence and self-esteem in A1. Graph b. Correlation analysis between social competence and self-esteem in A2. Graph c. Correlation analysis between social competence and self-esteem in a total of participants.*

Graph a. r=.28; p=.001**	Graph b. r=.30; p=.05*

Graph c. r=.24; p=.001**

* Denotes significance at *p*<0.05, and
** Denotes significance at *p*<0.01.

TABLE 2. *Correlation between Social Competence and self-esteem by ICQ domains*

	Participants (n=242)
Social competence	Self-esteem
Initiation	r=.22 p=.001**
Negative assertion	r=.18 p=.003**
Emotional support	r=-.04 p=.49
Disclosure	r=.11 p=.06
Conflict management	r=.09 p=.15
Total	r=.24 p=.001**

* Denotes significance at p<0.05, and
** Denotes significance at p<0.01.
Note: A1: Age 1; A2: Age 2; A3: Age 3; A4: Age 4

Source: Own elaboration

GRAPH 2. *Representation of significative correlations between social competence and self-esteem by ICQ domains. Graph d. Correlation analysis between social competence and self-esteem in initiation. Graph e. Correlation analysis between social competence and self-esteem in negative assertion.*

Graph d. r=.22; p=.001**	Graph e. r=.18; p=.003**

* Denotes significance at *p*<0.05, and
** Denotes significance at *p*<0.01.

The age group that best predicted the positive results of the correlations found in the previous analysis was determined through a multi-linear regression analysis. Table 3 demonstrates a significant positive correlation between social competence and self-esteem in both A1 (F=14.02) and A2 (F=4.15).

Subsequently, a multi-linear regression analysis was performed to test which ICQ domains (according to the correlation analysis) were better at predicting the positive results of these correlations. A large positive result was found between social competence and self-esteem in initiation (F=12.86) Also, a large and positive result was found between social competence and self-esteem in negative assertion (F=8.59) (See table 4).

TABLE 3. *Values of regression analysis by age.*

Social competence Self-esteem	R	R2	Adjusted R2	F	p
A1	.28	.08	.07	14.02	.001**
A2	.30	.09	.06	4.15	.04*
Total	.24	.05	.05	14.71	.001**

* Denotes significance at $p<0.05$
** Denotes significance at $p<0.01$.
Note: A1: Age 1; A2: Age 2; A3: Age 3; A4: Age 4.
Source: Own elaboration

TABLE 4. *Values of regression analysis by ICQ domains*

Social competence Self-esteem	R	R2	Adjusted R2	F	p
Initiation	.22	.05	.04	12.86	.001**
Negative assertion	.18	.03	.03	8.59	.003**
Total	.24	.05	.05	14.71	.001**

* Denotes significance at $p<0.05$
** Denotes significance at $p<0.01$.
Source: Own elaboration

5. DISCUSSION

The study confidently analyzed the relationship between social competence and self-esteem in a sample of 242 students aged 16 to over 40 in southern Spain.

Our research confirms a significant positive correlation between self-esteem and social competence levels. This relationship between the variables has been consistently predicted by previous studies. (Clucas, 2020; Zhao, 2022).

The age of the participants was a determining factor in the results. The sample was divided into four age groups (A1, A2, A3, and A4), which yielded varying results for the relationship between variables. These findings demonstrate the complexity of the relationship between these variables and highlight the need for further research. It is important to note that while ages A1 and A2 showed a positive and significant

correlation between self-esteem and social competence, no such correlation was found for ages A3 and A4. The results of previous studies on social competence (de la Barrera et al., 2019; Pastor, 2020) unequivocally support the findings in the first case. However, for older age groups, the scientific literature (Egeli & Rinaldi, 2016; Klein & Englund, 2021) predicts different results. Also, the lack of significant correlation in age groups A3 and A4 can be attributed to the fact that the majority of participants were from the previous groups (A1 and A2). It is recommended to conduct additional research using more homogeneous sample distributions across various age groups.

If we refer to the study carried out according to the different domains of social competence according to the ICQ (Buhrmester et al., 1988), we have to say that a strong positive correlation was found between the domains of initiation and negative assertion in the results. However, this effect was not observed in the domains of emotional support, disclosure, and conflict management. Regarding these findings, there are no previous references to this study in the scientific literature related to the subject. Also, the difference in correlation between certain domains may be due to variations in their reliability coefficients. The reliability analysis indicates that the domains of initiation and negative assertion have the highest reliability coefficients (0.73 and 0.75), while the domains of disclosure, conflict management, and emotional support have lower coefficients (0.61, 0.62, and 0.70) (Coroiu et al., 2015). Although further studies are needed in this regard, this lack of correlation may be related to the cause.

While there are limitations to this study, it is important to note that our findings on the influence of self-esteem on social competence are significant. It is worth noting that we did not analyze a control group and did not use a cause-effect model, only correlations between variables. However, we acknowledge that self-esteem may be influenced by other variables of equal importance to those we studied. To achieve a more comprehensive understanding, future research should take into account other valuable sources of information, such as peers or teachers. While data obtained directly from students is important, it is crucial to maintain objectivity and avoid relying solely on it.

6. CONCLUSIONS

Self-esteem enhances social competence, according to the study results. Interventions aimed at increasing self-esteem can improve students' social competence, particularly in the domains of initiation and negative assertion. These interventions may be more effective for adolescent and young adult students under the age of 30.

7. REFERENCES

Arsandaux, J., Galéra, C., & Salamon, R. (2021). The association of self-esteem and psychosocial outcomes in young adults: a 10-year prospective study. *Child and Adolescent Mental Health, 26*(2), 106–113. https://doi.org/10.1111/camh.12392

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(6), 991–1008. https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.991

Clucas, C. (2020). Understanding Self-Respect and Its Relationship to Self-Esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 46*(6), 839–855. https://doi.org/10.1177/0146167219879115

Coroiu, A., Meyer, A., Gomez-Garibello, C. A., Brähler, E., Hessel, A., & Körner, A. (2015). Brief Form of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ-15). *European Journal of Psychological Assessment, 31*(4), 272–279. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000234

de la Barrera, U., Schoeps, K., Gil-Gómez, J.-A., & Montoya-Castilla, I. (2019). Predicting Adolescent Adjustment and Well-Being: The Interplay between Socio-Emotional and Personal Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23), 4650. https://doi.org/10.3390/ijerph16234650

Devi, N. B., & Singh, T. R. (2019). Self-esteem and Developmental Assessment in Reducing Human Inequality of Visually Disabled Adolescents in Manipur. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP), 9*(4), p8834. https://doi.org/10.29322/IJSRP.9.04.2019.p8834

Dryburgh, N. S. J., Khullar, T. H., Sandre, A., Persram, R. J., Bukowski, W. M., & Dirks, M. A. (2020). Evidence-Based Update for Measures of Social Skills and Social Competence in Clinical Samples of Youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 49*(5), 573–594. https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1790381

Egeli, N. A., & Rinaldi, C. M. (2016). Facets of Adult Social Competence as Predictors of Parenting Style. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(11), 3430–3439. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0484-8

Guasp Coll, M., Navarro-Mateu, D., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. J. (2020). Emotional Intelligence, Empathy, Self-Esteem, and Life Satisfaction in Spanish Adolescents: Regression vs. QCA Models. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01629

Huey, M., Laursen, B., Kaniušonytė, G., Malinauskienė, O., & Žukauskienė, R. (2020). Self-esteem mediates Longitudinal Associations from Adolescent Perceptions of Parenting to Adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *48*(3), 331–341. https://doi.org/10.1007/s10802-019-00599-2

Klein, R. J., & Englund, M. M. (2021a). Developmental Pathways to Adult Happiness: Social Competence and Timely High School Graduation. *Journal of Happiness Studies*, *22*(7), 3023–3041. https://doi.org/10.1007/s10902-021-00354-9

Klein, R. J., & Englund, M. M. (2021b). Developmental Pathways to Adult Happiness: Social Competence and Timely High School Graduation. *Journal of Happiness Studies*, *22*(7), 3023–3041. https://doi.org/10.1007/s10902-021-00354-9

Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., Montoya-Castilla, I., & Pérez-Marín, M. (2020). Psychosocial Factors and Chronic Illness as Predictors for Anxiety and Depression in Adolescence. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568941

Larivière-Bastien, D., Aubuchon, O., Blondin, A., Dupont, D., Libenstein, J., Séguin, F., Tremblay, A., Zarglayoun, H., Herba, C. M., & Beauchamp, M. H. (2022). Children's perspectives on friendships and socialization during the COVID-19 pandemic: A qualitative approach. *Child: Care, Health and Development*, *48*(6), 1017–1030. https://doi.org/10.1111/cch.12998

Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, *10*(2), 458–467. https://doi.org/10.1017/S1138741600006727

Masselink, M. (2019). *Despicable me: self-esteem and depressive symptoms among adolescents and young adults* [University of Groningen]. https://doi.org/10.33612/diss.102140763

Pastor, Y. (2020). Psychosocial determinants of depression and maladaptive behavior in adolescence: two tested models. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, *32*(1), 11–22. https://doi.org/10.2989/17280583.2019.1698430

Pazzaglia, F., Moè, A., Cipolletta, S., Chia, M., Galozzi, P., Masiero, S., & Punzi, L. (2020). Multiple Dimensions of Self-Esteem and Their Relationship with Health in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(8), 2616. https://doi.org/10.3390/ijerph17082616

Romppanen, E., Korhonen, M., Salmelin, R. K., Puura, K., & Luoma, I. (2021). The significance of adolescent social competence for mental health in young adulthood. *Mental Health & Prevention*, *21*, 200198. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2021.200198

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basics Books.

Zhao, Y. (2022). Social Achievement Goals in Chinese Undergraduates: Associations With Self-Esteem and Symptoms of Social Anxiety and Depression. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726679

EL PÓDCAST CON AUTORÍA DEL ALUMNADO COMO FACILITADOR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ASIER LEOZ AIZPURU
MILA PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que aquí se presenta tiene como eje la implementación del pódcast como herramienta de enseñanza y aprendizaje en un aula universitaria, en primera instancia con el objetivo de desarrollar competencias transversales, como pensamiento crítico, comunicación interpersonal, trabajo en equipo y motivación entre otras, a lo largo del proyecto en sesiones de control se observaba de forma indirecta una mejora en el desarrollo de competencias socioemocionales, lo que nos hizo incorporar su medición para un posterior análisis. En las páginas que siguen se describe y explica, en primer lugar, el contexto en el que se ha empleado la herramienta y los objetivos que se pretendían lograr. A continuación, el capítulo aborda la metodología empleada y muestra los resultados obtenidos para, finalmente, compartir las conclusiones.

1.1. EL PÓDCAST EN ESPAÑA: UN FORMATO EN AUGE

Mantener la atención y la motivación es un gran reto en todos los ámbitos de la educación, especialmente en la universitaria. Con el propósito de mantener y mejorar la motivación hacia el aprendizaje en educación superior es como nace la experiencia en la que se basa este trabajo, si bien los resultados obtenidos nos han permitido abordar aspectos inesperados dentro de la función docente. Como punto de partida

tenemos un escenario propicio para el empleo del pódcast como herramienta docente. Los últimos informes acerca de producción de pódcast en España (Pedrero, 2023) no hacen sino confirmar lo que en su día adelantaba Espinosa de los Monteros (2019) al hablar de una "era de la audificación" en relación con la popularización del uso de notas de voz en servicios de mensajería instantánea: la evidencia de que cada vez más personas escuchan pódcast en nuestro país. La entonces directora de Podium Pódcast -plataforma líder en España en la producción de pódcast nativos- y actualmente al frente de Prisa Audio, llevó la discusión en el otoño posterior al confinamiento a las páginas centrales del suplemento semanal de *El País*. La autora definía ya entonces el pódcast como un "ecosistema en ebullición y cargado de libertad creativa; una nueva manera de contar historias que está arrasando" (Espinosa de los Monteros, 2020).

Hoy un reciente estudio de la Universidad de Navarra destaca el liderazgo de España en consumo de pódcast en Europa (Amoedo, 2023) con un 45%, un porcentaje manifiestamente superior a la media de veinticuatro países del mundo (36%). El mismo informe subraya un hecho de importancia: la plataforma sueca Spotify, creada en 2006 para distribuir música vía streaming, presta una atención cada vez mayor al pódcast y supera hoy a YouTube como plataforma para buscar y escuchar pódcast. No es de menor importancia el dato, también recogido en este análisis, de que siete de cada diez jóvenes de 18 a 24 años escuchan pódcast, y que también lo hace la mitad de los internautas adultos hasta 44 años.

Otro dato relevante es que, desde 2022, el pódcast tiene su propia categoría dentro de los Premios Ondas. En este contexto, no es de extrañar que voces autorizadas como la de Gorka Zumeta sugieran que en el pódcast puede estar "el gran asidero verde esperanza de la radio y del audio" (2021) o que en el pódcast pueda estar, en términos periodísticos, "la respuesta", según apunta Ganyet. Este autor destaca la libertad que tiene el pódcast respecto a la radio tradicional en relación con el tiempo, al no tener que ceñirse a una parrilla de programación. Esto contribuye a que el enfoque de los asuntos tratados sea más profundo y amplio, libre de la urgencia informativo de los medios tradicionales.

> En un panorama mediático audiovisual, donde las redes sociales marcan el pulso de la actualidad y los memes se reproducen más rápido de lo que podemos asimilar, el pódcast se erige como un espacio de reflexión, un medio zen (Ganyet, 2021).

En la línea de lo apuntado por Ganyet, conviene reparar en algunas de las características que hacen del pódcast un medio especialmente útil para abordar asuntos con la pausa y profundidad que señala el autor. En concreto, el decálogo que ofrecen Spinelli y Dann (2019) que observan en el pódcast una contribución a la intimidad y la empatía dentro del ejercicio periodístico, repara en algunos aspectos que destacamos a continuación como claramente beneficiosos para su implementación en un entorno universitario:

1. Se escucha con auriculares, lo que propicia un modo de escucha interior e íntimo, cualitativa y conceptualmente diferente de la escucha con altavoces de radio.
2. Es un medio móvil. Se mueve con el cuerpo humano y se consume en espacios urbanos, en tránsito, en la calle y en otros lugares públicos.
3. Ofrece control al oyente. Es fácil escuchar un pódcast y partes del mismo tantas veces como se quiera.
4. Su escucha requiere más selección y compromiso activo; quien se suscribe a un pódcast recibe nuevo material sin tener que ir a buscarlo. El descubrimiento se produce de un modo diferente al de la radio y se reducen las oportunidades de serendipia.
5. Puede prosperar en nichos de audiencia globales. Está menos arraigado en comunidades materiales, regiones y países (ventaja y desventaja).
6. Está entrelazado con las redes sociales y, por tanto, tiene una mayor capacidad para aumentar el compromiso con la audiencia y activarla.
7. Puede producirse y distribuirse sin la aprobación de un editor. Esto significa que los creadores trabajan a menudo con gran libertad y poco apoyo.

8. Suele distribuirse como parte de un modelo freemium: no se cobra por el producto principal y los ingresos se obtienen a través de diversos medios secundarios.
9. Es perenne; los episodios están disponibles a perpetuidad.
10. No existe una versión definitiva de un episodio; se pueden corregir errores, añadir disculpas, rotar la publicidad y remezclar el sonido.
11. No tiene las limitaciones de tiempo y horario de los medios de radiodifusión. Pueden ser tan largos como sea necesario y publicarse cuando se desee.

Tres años más tarde, en 2022, un informe de la BBC formula los criterios para distinguir radio de pódcast y coincide en destacar que la escucha con auriculares es una oportunidad para los profesionales de aportar respeto, calidez y amabilidad "en la cabeza" del oyente. Por otro lado, destacan, como hacía Ganyet, que los pódcast ofrecen "la claridad en el caos: en un ritmo de noticias frenético, los pódcasts ofrecen foco y contexto" (s.f. 2022).

Si en su pionero estudio el profesor Gallego (2010) reflexionaba sobre si el pódcast derivaría en una suerte de radio por internet o se convertiría en un nuevo canal, los citados análisis de la Universidad Nebrija y de la Universidad de Navarra disipan cualquier duda. No solo aumenta cada año el tiempo que las personas dedican a escuchar pódcast, sino que el interés de las plataformas en invertir en su producción y distribución es también mayor. Es el caso de Podimo, Audible, Cuonda y Sonora, entre otras compañías.

De lo expuesto se deduce que el pódcast presenta grandes oportunidades; conecta particularmente con las audiencias jóvenes, como concluyen recientes estudios al advertir que los jóvenes de entre 18 y 29 años son los más interesados en recibir noticias en pódcast (s.f., 2022) que lo hacen en busca de aprender cosas nuevas. En relación con esas personas jóvenes, este trabajo indaga en las posibilidades del pódcast como herramienta en la educación universitaria. Para ello, se ha revisado el trabajo de investigación precedente acerca de pódcast como herramienta de educación y aprendizaje.

1.2. PÓDCAST EDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN A LA HERRAMIENTA

Son abundantes los estudios que abordan el potencial educativo del pódcast. Solano y Sánchez (2010) definen el pódcast educativo como medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por el profesorado, por el alumnado o por una empresa o institución. De acuerdo con las autoras, los contextos de enseñanza ponen de manifiesto que los pódcast han aportado flexibilidad y han revolucionado el panorama educativo al promover la edición libre y horizontal de la información. Iniciativas llevadas a cabo en los diversos niveles de enseñanza -primaria, secundaria, bachiller, enseñanza superior- que se han revisado así lo constatan. Las conclusiones que arroja la experiencia de implementar el pódcast en la docencia en Madrid dentro del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento dirigido a estudiantes de bachiller con dificultades de aprendizaje subraya el entusiasmo del alumnado en la participación directa en el trabajo de búsqueda de información y análisis, la redacción y producción final del pódcast, así como el refuerzo en el ejercicio escrito y oral y la flexibilización y agilización del tiempo y el espacio que requiere la educación tradicional (González, 2022).

El mismo aspecto motivacional es el que destaca la Universidad de Granada tras emplear el pódcast como herramienta en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera entre su alumnado, pero también se hace énfasis en las capacidades lingüísticas y comunicativas desarrolladas mediante la experiencia. Además, se recalca la potenciación del trabajo autónomo y autoaprendizaje, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. En un contexto de bachiller, la lectura que hace el profesor Quintanal (2012) de la aplicación del pódcast a lo largo de todo un curso de Física-Química destaca también la motivación del alumnado, así como en el desarrollo de sus destrezas en comunicación. Concluye este estudio en la idoneidad del uso de pódcast en dicha asignatura.

Los relatados son solo algunos de los muchos casos aplicados de los que se deduce que el pódcast puede ser una herramienta capaz de

contribuir a una enseñanza "más allá del conocimiento" (Simpson, 2016). Obviamente, como toda herramienta educativa, su uso debe estar ligado a una estrategia pedagógica que contemple los objetivos de aprendizaje planteados, las posibilidades del medio para conseguir dichos objetivos y la disponibilidad tecnológica de los estudiantes (Fernández, 2007). En definitiva, y de acuerdo con el profesor Cabero (2001), el aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino de las estrategias didácticas que apliquemos sobre él.

El volumen colectivo *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* dedica un revelador capítulo al pódcast educativo. Sus autores (Terol-Bolinches et al., 2021) retoman el innovador proyecto Educasting surgido en la Universidad Diego Portales de Chile en 2007 y que destacaba en su cometido la apuesta por la correcta creación de pódcast educativos (Solano & Sánchez, 2010). En su aproximación a este tipo de pódcast, los autores del capítulo destacan las ventajas cognitivas para el estudiantado, su implicación, la autogestión de su tiempo, el aprendizaje guiado por el profesor, la continuidad en el estudio, la comprensión y la reducción de la ansiedad.

1.3. Desarrollo de las competencias socioemocionales

El informe de la OCDE sobre Habilidades para el progreso social (OCDE, 2016) destaca entre sus conclusiones que la mejora de las competencias socioemocionales, como la confianza, la autoeficacia y la autosatisfacción y la persistencia se asocian de forma positiva y sólida con medidas subjetivas de bienestar (felicidad). En marzo de 2022 el Ministerio de Universidades realiza un estudio sobre la salud mental en el estudiantado de las universidades españolas, en el apartado donde se analiza el bienestar emocional se han podido identificar activos de salud y barreras, se realizan propuestas para una universidad accesible, funcional, participativa y educativa. Se concluye así mismo que el desarrollo de las competencias socioemocionales promueve el bienestar psicológico en la universidad

En los Espacios de Educación Superior se contemplan la enseñanza de personas que sean capaces a través de su formación y con una mirada

compasiva hacia las otras personas para que puedan transformar el mundo. Bisquerra y Chao (2021) afirman que la educación emocional es clave para la construcción de una ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. Las emociones se pueden educar y deben formar parte de la formación de todas las personas a lo largo de la vida.

Si nos centramos en las competencias socioemocionales, seguimos la clasificación propuesta por Montoya (2018) en base a los objetivos de la educación emocional propuestos por Bisquerra.

CUADRO 1. *Competencias socioemocionales*

Desempeño Personal	Motivación	Autonomía
Claridad Asertividad Escucha Empatía Entusiasmo Sentido del humor Tacto y diplomacia	Disponibilidad Sensibilidad Compromiso Espíritu de equipo Inspirar confianza Interés Pasión	Capacidad de adaptación Liderazgo Seguridad Creatividad Fortaleza Flexibilidad

(*Nota*: Montoya, 2017)

Las competencias socioemocionales entendidas como un subconjunto de capacidades, atributos y características personales son muy importantes para el éxito individual y el funcionamiento social. Toda universidad debe estar unida a la sociedad formando profesionales que garanticen un futuro seguro y digno, este objetivo solo será factible si se hace una apuesta decidida por el cuidado del componente emocional.

Desde hace más de 20 años se está investigando la relación entre la automotivación (como parte del constructo de la inteligencia emocional, según Goleman (1996) y el rendimiento. Hay aumento en los índices de motivación en aula y es en ese punto donde el rol del profesorado en cuanto a su pedagogía es relevante.

Los beneficios en el desarrollo de las competencias socioemocionales van más allá de resultados académicos, son el motor impulsor de la salud mental y un futuro como profesionales “sanos” en el entorno laboral y colaborando a la construcción de una sociedad que funciona.

2. OBJETIVOS

2.1. Enunciado de objetivos

A continuación, presentamos los objetivos generales del proyecto que se pretenden lograr a través de la metodología innovadora de creación de pódcast con autoría de alumnado.

- Incorporar el pódcast creado por el alumnado como herramienta para cambiar e innovar el aprendizaje de competencias transversales dando a conocer su técnica y fundamentación pedagógica.
- Motivar a un estudiantado con perfil diferente al del grado en comunicación, a través del formato audio, por su accesibilidad y comodidad en la producción y distribución.
- Formar en la producción de pódcast a alumnado y profesorado con implicación en el proyecto.
- Crear pódcast originales y con elaboración propia del alumnado facilitando criterios de selección de pódcast para usos educativos.
- Generar documentación de apoyo/guía para alumnado y profesorado.
- Evaluar la eficacia de la experiencia a través de técnicas cuantitativas y cualitativas.

2.2. Indicadores de evaluación

Como en cualquier proceso de mejora y para hacer seguimiento de los objetivos descritos en el apartado anterior se han establecido indicadores de evaluación en dos niveles, de despliegue y de resultados. El primer nivel verifica que se han realizado las acciones programadas y el segundo nivel determina la calidad de lo realizado. Detallamos los indicadores de evaluación utilizados:

Indicadores de despliegue

- La herramienta incorporada: número de trabajos entregados en formato pódcast.
- Número de estudiantes que han recibido la formación.
- Porcentaje de profesorado que recibe la formación.
- Documento-guía con instrucciones para realizar pódcast.
- Número de personas líderes de organizaciones que colaboran con el proyecto.
- Número de tutorías individuales y grupales.
- Sesión de evaluación grupal final realizada.

Indicadores de resultados

- Número de trabajos en con calificación superior a 8.5.
- Satisfacción del alumnado con la formación (de 1 a 5: mayor que 3,5).
- Satisfacción del profesorado con la formación (de 1 a 5: mayor que 3,5).
- Satisfacción con la utilidad de la guía (de 1 a 5: mayor que 3,5).
- Alcanzar como mínimo el nivel 2 en las competencias transversales de la Universidad de Deusto: trabajo en equipo y liderazgo, emprendimiento, innovación y calidad, comunicación oral y escrita en entorno multiculturales y aprendizaje permanente, autónomo y crítico.
- Resultados en los ítems de la encuesta de satisfacción final de la experiencia (alumnado y profesorado) en escala Likert de 1 a 5 mayor 3,5.
- Feedback recibido por las organizaciones que han participado.
- Cuantitativo y cualitativo. Ítem: “recomendar la experiencia y/o volver a participar” de 0 a 10 (mínimo 8).

3. METODOLOGÍA

Es preciso señalar que la investigación que aquí se presenta tiene un antecedente en la propia Universidad. Tres estudiantes de una de las facultades de Deusto San Sebastián se habían aventurado en el curso 2021/22 a elaborar un pódcast por sus propios medios en formato dialogado. *El*

refugio ecléctico es el resultado de esta iniciativa. Ofrece tres episodios de una hora aproximadamente en los que se abordan de forma dialogada temas relacionados con alguna de las asignaturas que los estudiantes cursan en ese momento, si bien con un enfoque completamente libre. Cuando los estudiantes acuden al profesorado especializado en Comunicación en busca de ayuda específica es cuando, además de proporcionársela, el profesorado se plantea ampliar la experiencia al conjunto del aula e incorporarla al plan docente de una asignatura: "Liderazgo y desarrollo de equipos". *El refugio ecléctico* es por tanto, además del germen de la investigación, un hito especialmente valioso por haber surgido del propio estudiantado y no, como es habitual, del profesorado.

FIGURA 1. *Carátula del pódcast El refugio ecléctico tal y como sus autores lo presentan en la plataforma Spotify*

(*Nota*: elaboración propia)

Después de varias conversaciones con los estudiantes autores del pódcast, se estudia el modo de integrar el pódcast como herramienta a la asignatura. Se procede a seleccionar a personas a entrevistar -profesionales que puedan contribuir desde su conocimiento o experiencia a enriquecer el aprendizaje del estudiantado- y se organiza el trabajo en el marco de aula grande. En total se dedican 3 sesiones de 2 horas a dar formación específica al estudiantado.

Estas horas de formación están orientadas en dos direcciones: una puramente periodística y otra técnica. En la primera se aborda la entrevista como género, siguiendo para ello las pautas establecidas por expertos en la materia en cuanto a la creación de un clima conversacional favorable, los tipos de preguntas y el modo de formularlas, la escucha activa, las actitudes frente a la persona entrevistada y los tipos de entrevistado

(Cebrián Herreros, 1992; Halperín, 1995, Rodero, 2001). En la formación técnica se trata el dominio de la mesa de sonido y de los micrófonos de los que disponen las salas de radio del campus además del tratamiento sonoro en producción y posproducción de la pieza final empleando para ello software libre -Audacity- y música libre de derechos de autor. Todo ello es reforzado con tareas fuera del aula tutoradas y corregidas.

La experiencia se ha desarrollado con el grupo de estudiantes de quinto curso del doble grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho (ADE), 29 estudiantes, y el doble grado de Administración y Dirección de Empresas e Ingeniería Informática, 20 estudiantes, de Deusto Business School (campus San Sebastián). Asimismo, se ha desarrollado con un grupo de 6 estudiantes de doble titulación de ADE (acuerdo universidad de Deusto-universidad Kedge (Burdeos)), en el segundo semestre del curso 2022-2023 (de febrero a junio) en el marco de la asignatura obligatoria liderazgo y desarrollo de equipos.

HITOS:

Hito 1.- Motivación: presentación en aula (1 sesión de 50 minutos profesorado y estudiantes del podcast *El refugio ecléctico*). Se exponen los objetivos, el cronograma y se organiza el alumnado en grupos de 3 estudiantes. 7 febrero 2023.

Hito 2.- Medición de competencias socioemocionales. El instrumento utilizado para medir las competencias socioemocionales es La TMMS-24 basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es escala de rasgo que evalúa el metaconocimiento de estados emocionales con 48 ítems, en nuestro estudio se ha utilizado la escala abreviada.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad y reparación emocionales. A través de la plataforma ALUD (Aprendizaje en Línea Universidad de Deusto) (Moodle) se facilitó el enlace al formulario para completar el cuestionario en mitad del desarrollo de la asignatura.

Hito 3.- Formación: (3 sesiones de 110 minutos en aula y en horario lectivo+2 horas fuera del aula voluntarias). Febrero y marzo. El alumnado recibe preparación técnica, con guía de apoyo disponible en ALUD (plataforma Moodle: Aprendizaje en Línea Universidad de Deusto), creada por el profesorado y con información relevante para poder realizar pódcast con calidad técnica, cada una de las tres sesiones se dedica a preparación, producción y posproducción. Entre sesión y sesión se solicitan trabajos que se corrigen y revisan para hacer seguimiento del aprendizaje.

Hito 4.- Preparación: se han planificado 4 horas fuera del aula. Cada grupo debe realizar el trabajo final de la asignatura en este formato, la temática que engloba a todos los episodios es: "El liderazgo desde distintas miradas y experiencias" (liderazgo femenino, ético, empresa familiar, en multinacionales y liderazgo "agile"). El profesorado, previa selección de las personas a entrevistar, pone en contacto a cada una con un grupo. El grupo debe fijar día y hora para la entrevista que será grabada (presencial, por teléfono o meet en set de radio de la universidad.

Hito 5.- Producción: 1 sesión en set de radio, 2 horas fuera el aula (contacto entrevista, realización: presencial, meet, síncrona, asíncrona).

Hito 6.- Postproducción: edición sonido, montaje final. 2 horas fuera del aula.

Hito 7.- Difusión: (presentación en aula). 2 sesiones 50 minutos. Todo el alumnado escucha los pódcast y se genera un ambiente de reconocimiento colectivo hacia el trabajo de los grupos.

Hito 8.- Evaluación experiencia (grupal): 2 sesiones 50 minutos. Se ha celebrado una sesión de evaluación grupal con alumnado y profesorado, en la que se recogen y documentan las mejoras propuestas y se pasa la encuesta de satisfacción final a alumnado y profesorado. Se completa con una carta de agradecimiento a las personas entrevistadas, envío del episodio y encuesta de satisfacción.

Cada equipo recoge en un cuaderno bitácora digital en plataforma ALUD los avances en cada una de las etapas del proyecto.

En la clasificación de tipos de pódcast educativo, el innovador proyecto de la Universidad chilena Diego Portales anteriormente citado enumera el libro auditivo, el programa de entrevistas, la ponencia grabada y el pódcast desarrollado por el alumnado. Es la combinación entre el programa de entrevistas y el pódcast elaborado por el alumnado el que se ha optado por incorporar como herramienta docente en el trabajo que aquí se expone. Las razones son dos: por un lado, el profesorado considera que es de importancia la autoría propia del propio estudiantado. Por otro lado, el formato entrevista permite trabajar aspectos de documentación previa, trabajo en grupo y gestión del diálogo de manera adecuada. Como añadido de no menor importancia, la experiencia permite desarrollar destrezas en cuanto al uso de nuevas tecnologías en el tratamiento del archivo sonoro resultante.

4. RESULTADOS

Como resultado de la experiencia docente se ha obtenido un total de 10 episodios de pódcast que han sido evaluados siguiendo las rúbricas diseñadas. Las rúbricas fueron elaboradas atendiendo a las características y posibilidades expresivas del medio radiofónico tal y como se imparte en el Grado en Comunicación, es decir, con atención expresa puesta en la calidad de redacción de los parlamentos o textos leídos, la locución natural, la ambientación sonora -uso de recursos sonoros- y la calidad de sonido de la pieza final.

Aplicando las citadas rúbricas a los episodios obtenidos, un total de 7 obtiene una calificación superior a 8.

Tras haber el consentimiento del propio estudiantado, los episodios de pódcast se han empleado con fines docentes siendo un importante incentivo para promociones futuras. Además, se ha generado una documentación útil en formato digital a disposición de alumnado y profesorado para continuar con la experiencia. Por otro lado, las personas de las organizaciones participantes han valorado de manera muy positiva y satisfactoria la colaboración en la experiencia (4,5/5). El 100% de las empresas renueva su compromiso con la Universidad.

***TABLA 1**. Captura de rúbricas empleadas para medir la calidad de los pódcast presentados.*

Indicadores que permiten evaluar la calidad de un pódcast de género divulgativo

Muy logrado (A) 9-10	Logrado (B) 8-7	Mínimamente logrado (C+) 6-5	No logrado (C-) 4-0
Contenido relevante El asunto central del pódcast se desarrolla de forma idónea, haciendo fácilmente comprensible el mensaje que se pretende transmitir. El enfoque es novedoso y aporta puntos de vista originales. La entrevista recoge información relevante y se presenta al oyente de manera clara y sin redundancias. La voz que locuta y la de la persona entrevistada se complementan y permiten profundizar en el asunto tratado. La escucha resulta muy agradable.	**Contenido relevante** El asunto central del pódcast se comprende fácilmente. El enfoque no es particularmente original pero es claro y recoge aspectos relevantes sobre el asunto. La entrevista recoge información relevante y se presenta al oyente correctamente, pero con ciertas redundancias. La voz que locuta y la de la persona entrevistada permiten profundizar en el asunto tratado.	**Contenido relevante** Comprender el asunto central del pódcast requiere de un cierto esfuerzo, ya que se plantean varias cuestiones sin una jerarquía o estrategia clara. El enfoque es poco original y proporciona puntos de vista sobradamente conocidos sobre el asunto. La entrevista incurre en algunas repeticiones que denotan la falta de una edición exigente tras haberla grabado. La voz que locuta y la de la persona entrevistada se suceden sin ritmo y de forma muy lineal.	**Contenido relevante** No hay claridad alguna en el planteamiento del asunto. Se percibe una clara falta de estrategia al abordar la cuestión. El enfoque es muy poco original. La entrevista redunda en la información ya dada y se presenta al oyente de manera confusa.
Redacción El texto redactado es óptimo: desarrolla las ideas con un léxico variado y sin alteraciones ni cacofonías. Las frases empleadas son breves y se comprenden con claridad.	**Redacción** El texto redactado es gramaticalmente correcto. El léxico es bueno pero mejorable, requiere un mejor uso de sinónimos. Las frases empleadas son breves y se comprenden con claridad.	**Redacción** El texto redactado es gramaticalmente correcto pero repite conceptos y emplea construcciones sintácticas idénticas. Las frases empleadas son largas y abusan de las subordinadas, lo que afecta a la comprensión.	**Redacción** El texto redactado presenta graves incorrecciones gramaticales. La sintaxis es pobre, repite el mismo tipo de frase lo que dificulta la locución y la hace poco variada.

Locución La locución es limpia y natural, no parece estar leída. Las palabras están correctamente vocalizadas (vocales definidas) y articuladas (consonantes definidas). El tono transmite emociones e intenciones, evitando ser plano. La respiración es natural, las frases se escuchan terminadas con aire suficiente y sin producir sensación de ahogo.	**Locución** La locución es limpia y natural aunque se percibe que está leída. La vocalización es correcta pero incurre en algunos momentos en falta de definición al vocalizar y articular. El tono no transmite emociones e intenciones pero tiene inflexiones que lo hacen variado y agradable al oído. La respiración es natural pero en algunos momentos se percibe falta de aire.	**Locución** La locución es forzada y se percibe claramente que está leída. Hay algún error de vocalización y articulación. El tono empleado es algo monocorde, sin transmitir emociones e intenciones. La respiración da la sensación de falta de aire.	**Locución** La locución es muy leída y la vocalización y articulación resultan pobres. La respiración es forzada y a la voz principal le cuesta terminar las frases por falta de aire.
Producción La producción es muy correcta, no hay altibajos sonoros y las voces, música y demás elementos narrativos se entrelazan sin molestarse ni interferir en ningún momento.	**Producción** La producción es correcta, con muy puntuales y leves altibajos sonoros. Las voces, música y demás elementos narrativos se entrelazan bien aunque en algún momento se superponen.	**Producción** La producción es solo aceptable, con varios altibajos en el sonido. Voces, música y demás elementos narrativos se superponen con frecuencia haciendo dificultosa la escucha.	**Producción** El sonido no es limpio y presenta bruscos altibajos de volumen y de calidad sonora. Voces, música y demás elementos narrativos se mezclan y confunden haciendo difícil la escucha.

(*Nota*: elaboración propia).

En cuanto al alumnado, la motivación y satisfacción es alta (aprender de manera más innovadora y motivadora). Se alcanza 4/5 de media.

La TMMS-24 arroja los siguientes resultados: 49 respuestas (muestra=población alumnado de curso). En las tres dimensiones claves de la IE no hay diferencias significativas por género. En la dimensión "atención", entendida como la capacidad de atender a los sentimientos de forma adecuada, la media de la puntuación se sitúa en 33 significando una “adecuada atención”. En la dimensión "claridad", que supone comprender bien los estados emocionales propios, se reportan de media 34

puntos, lo que significa una excelente comprensión. Es en la dimensión "reparación" donde la puntuación media es más baja: 20. Esto nos permite detectar carencias en la dimensión emocional "reparación" del alumnado, invitando a prestarle más atención a través de acciones formativas como la que se presenta en este informe.

5. CONCLUSIONES

Después de incorporar el pódcast con autoría del alumnado como actividad curricular, se advierte que el alumnado mejora en el desarrollo de las competencias transversales previamente citadas a través de la experimentación activa y de forma innovadora. El 75% llega al nivel 2/3 de dichas competencias. Son destacables además los aspectos de motivación y entusiasmo percibidos en las sesiones grupales de evaluación.

La observación directa (tutorías) nos permite detectar que hay personas que están encontrando una seguridad psicológica a través de la experiencia docente. Seguridad psicológica entendida como la creencia compartida de que el equipo es un entorno seguro para la toma de riesgos interpersonales y donde se pueden cometer errores sin temor (Edmondson, 1999).

La experiencia arroja cinco conclusiones:

1. El pódcast genera un clima/ambiente constructivista que potencia la motivación del alumnado y mejora el aprendizaje de competencias transversales en un entorno emocional seguro.
2. El profesorado debe estar predispuesto a innovar y buscar diferentes maneras de desarrollar el aprendizaje en el alumnado aprovechando las posibilidades que ofrece el pódcast como herramienta.
3. Es un ejemplo de trabajo inter facultades que ha permitido encontrar sinergias y ha resultado un gran trabajo colaborativo.
4. Ha servido de puente para acercar la universidad a la realidad empresarial contando con testimonios de gran valor de líderes ejemplares.

5. El seguimiento del proyecto, las evaluaciones y los testimonios de las personas que han participado han dado orientaciones muy acertadas para continuar mejorando. El curso 23-24 se está replicando en dos asignaturas y con el mismo seguimiento, del que se obtendrán nuevas lecturas y conclusiones en un futuro inmediato.

6. REFERENCIAS

Amoedo, A. (2023). La escucha de pódcast se consolida en España. Universidad de Navarra.

Balsebre, A. (1998). La entrevista en radio, televisión y prensa. Cátedra.

Berry, R. (2015). A Golden Age of Podcasting? Evaluating Serial in the Context of Podcast Histories. University of Sunderland.

Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). La educación emocional: de la teoría a la práctica. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar.1.pp.7-8

Blanco, I., & Fernández, Pi. (2004). El lenguaje radiofónico: La comunicación oral. Fragua.

Cebrián-Herreros, M. (1992). Géneros informativos audiovisuales. Ciencia 3.

Espinosa de los Monteros, M. J. E. de los. (2020, octubre 9). El imparable auge del podcast. El País Semanal.

Gallego, J. I. (2010). Podcasting: Nuevos modelos de distribución para los contenidos sonoros. UOC.

Ganyet, J. M. (2021). El podcast es la respuesta. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/economia/20210314/6374800/podcast-respuesta.amp.html

Goleman, D. (2010). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.

González, M. J. (2022). Didáctica del podcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1).

Halperín, J. (1995). La entrevista periodística: Intimidades de la conversación pública. Paidós.

Hammersley, B. (2004). Audible Revolution. The Guardian. http://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia

Izuzquiza, F. (2019). El gran cuaderno de podcasting: Cómo crear, difundir y monetizar tu podcast. Kailas Periodismo.

Leoz, A., y Pedrero-Esteban, L. M. (2022). Audio Storytelling Innovation in a Digital Age: The Case of Daily News Podcasts in Spain. Information.

Los mandamientos del podcasting. (2022). https://www.periodismo.com/2022/07/19/los-mandamientos-del-podcasting/

Martínez-Costa, M. P., y Lus, E. (2019). El éxito de los podcasts de noticias y su impacto en los medios de comunicación digital. Miguel Hernández Communication Journal, 10. http://dx.doi.org/10.21134/mhcj.v10i0.314

Martínez-Otón, L., Leoz, A., y Pedrero-Esteban, L. Mi. (2022). Los podcasts informativos diarios en España: Evolución de la oferta y aportaciones narrativas del formato. Austral.

Martínez-Vallvey, F. (1996). La entrevista periodística desde el punto de vista conversacional. Universidad Pontificia de Salamanca.

Ministerio de Universidades (2022). La salud mental del estudiantado en las universidades. https://bit.ly/43AgCDV

Montoya Pérez, L. M. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. Didac, (72), 11-17.

OCDE (2016), Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales, https://bit.ly/4cnldgL

Pedrero-Esteban, L. M. (2021). La radio como agente de cohesión universitaria en tiempos de pandemia: La experiencia de Radio Nebrija. Radiofonías. Revista De Estudos Em Mídia Sonora.

Pedrero-Esteban, L. M., Martínez-Otón, L., Castillo-Lozano, E., y Martín-Nieto, R. (2022). Cómo suenan los podcasts en España Radiografía de la producción original en las plataformas de audio digital en 2022. Observatorio Nebrija del Español.

Ramos, A. M., y Caurcel, M. J. (2011). Los pódcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Profesorado, 15(1).

Rodero, E. (2001). Manual práctico para la realización de entrevistas y reportajes en la radio. Librería Cervantes Salamanca.

Salovery, P. y Mayer J. (2014). TIMMS-24. Trait Meta Mood Scale. https://bit.ly/4a5ZZSW

Simpson, A. (2016). Dialogic teaching in the initial teacher education classroom: “Everyone’s Voice will be Heard”. Revista Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106697

Solano, I. M., y Amat, L. (2012). Integración de podcast en contextos de enseñanza: Criterios para el diseño de actividades. Digitum, biblioteca universitaria.

Solano, I., y Sánchez, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: El podcast educativo. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 36.

Spinelli, M., y Dann, L. (2019). Podcasting: The Audio Media Revolution. Bloomsbury Academic.

Terol-Bolinches, R., Pedrero-Esteban, L. M. y Alonso, N. (2021). Educasting: El pódcast como herramienta de expansión educativa universitaria. En Docencia, ciencia y humanidades: Hacia una enseñanza integral en la universidad del Siglo XXI. Dykinson.

EL IMPACTO EMOCIONAL DEL CÁNCER INFANTIL: UN ESTUDIO DE GRUPO FOCAL SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL APOYO SOCIAL DE LOS PADRES

ANABEL MELGUIZO-GARÍN
Universidad del Atlántico Medio

LAURA LLAMAS ESTRADA
Fundación Aladina

ROSANA MORENO CABALLERO
Hospital Universitario Reina Sofía – Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El diagnóstico de cáncer en un niño marca un antes y un después tanto en su vida como en la de sus seres queridos y su entorno cercano. Esta condición no solo repercute en la salud del menor, sino que altera sus actividades cotidianas, su educación, sus relaciones sociales y su dinámica familiar. Las familias, cada una con su propio historial de experiencias, emociones y contextos sociales, se ven significativamente afectadas por este evento. La aparición del cáncer obliga a ajustes en la rutina diaria y en la vida de los padres, quienes deben adaptarse a una nueva realidad que desequilibra el funcionamiento familiar y presenta desafíos cotidianos, incluidas estancias hospitalarias prolongadas y decisiones críticas sobre el cuidado del hijo (López-Ibor, 2009). Este escenario impone un considerable estrés en los padres, quienes deben esforzarse enormemente para manejar el cuidado de su hijo enfermo sin descuidar el resto de sus responsabilidades y la vida familiar.

El cáncer infantil se convierte en un desafío monumental para las familias, enfrentándolas a momentos de crisis profunda cuando reciben el diagnóstico (Die-Trill, 1993). A lo largo de este difícil camino, deben

lidiar con el tratamiento y sus largos periodos, los efectos adversos, las hospitalizaciones, la reincorporación del niño a su entorno escolar y social, el temor a recaídas y, en algunos casos, el duelo por la pérdida del hijo. Estas circunstancias pueden provocar un alto impacto emocional y crisis familiares, incrementando el estrés (Norberg y Boman, 2013; Vrijmoet-Wiersma et al., 2008). Aun así, ciertos factores pueden amortiguar el impacto psicológico en los padres, lo que significa que no todos experimentan los mismos niveles de efectos psicológicos a lo largo del tiempo (Gudmundsdottir et al., 2010).

El cáncer en niños representa no solo un desafío médico sino también un complejo problema familiar y social. La confirmación de esta enfermedad altera significativamente la rutina y las relaciones dentro del núcleo familiar, llevando a menudo a la necesidad de una asistencia especializada para manejar esta nueva realidad. Los efectos del cáncer pediátrico en la familia pueden ser profundos y duraderos, afectando considerablemente la calidad de vida de los padres y, por ende, la del conjunto familiar (Grau y Espada, 2012).

La lucha contra el cáncer genera una transformación en la dinámica familiar, modificando las interacciones entre sus miembros, incluyendo tanto a la familia inmediata como a la extendida. Este cambio puede provocar que la estructura familiar en su conjunto se vea afectada, necesitando una adaptación a la convivencia con la enfermedad. Una de las adaptaciones más significativas es el rol que asume el cuidador principal, generalmente uno de los padres, quien debe dedicarse casi exclusivamente a cuidar del hijo enfermo, lo que puede llevar a la necesidad de abandonar su empleo, afectando la estabilidad económica, social y emocional de la familia (Grau, 1993; Grau y Fernández, 2010; Sloper, 2000).

Los padres y demás familiares enfrentan numerosos retos, incluyendo la gestión de la ausencia prolongada del cuidador principal debido a los largos tratamientos requeridos por el menor. Esta situación impacta a todos los miembros de la familia, especialmente si hay otros hijos, quienes pueden experimentar cambios en su vida que conllevan a consecuencias psicosociales (Christofferson et al., 2020). A menudo, otros familiares como abuelos o tíos asumen roles adicionales para apoyar a la familia.

La relación de pareja también se ve desafiada por estas circunstancias, con largos periodos de separación y la necesidad de asumir nuevas responsabilidades previamente no contempladas. La enfermedad puede generar tensiones y desencuentros, sumando estrés a una situación ya de por sí complicada. Adicionalmente, las relaciones sociales de los padres se ven impactadas, ya que las preocupaciones diarias y las actividades de ocio pasan a un segundo plano, dificultando el mantenimiento de relaciones externas y la búsqueda de espacios de esparcimiento (Alderfer et al., 2010; Samson et al., 2016). Sin embargo, no todos los padres experimentan estos efectos de la misma manera; existen factores que pueden facilitar un mejor manejo de la situación, permitiendo a algunas familias adaptarse de manera más efectiva ante los desafíos que implica tener un hijo con cáncer.

Los padres de niños con cáncer enfrentan una amplia gama de situaciones estresantes, marcadas por una intensa carga emocional que impacta negativamente en su calidad de vida. Estas circunstancias, extendidas en el tiempo debido a la duración del tratamiento oncológico, someten a los padres a un estrés continuo, que persiste incluso después de finalizado el tratamiento (Grau, 2002; Young et al., 2002). Las situaciones que generan estrés abarcan desde aspectos directamente relacionados con la enfermedad del hijo, como los efectos secundarios de los tratamientos, trastornos cognitivos, fatiga, pérdida de cabello, debilidad física y emocional, hasta el impacto de la enfermedad en la vida diaria del menor. Los niños se ven forzados a abandonar sus rutinas y enfrentar un ambiente que puede percibirse como hostil, lo que incrementa la sensación de impotencia y pérdida de control en los padres.

Además, los problemas familiares derivados de la enfermedad, como la pérdida de control, miedos, incertidumbres, culpa, y pensamientos invasivos, agravan el estrés. La dificultad para equilibrar las necesidades familiares y la falta de comunicación con el hijo enfermo, la pareja, y otros miembros de la familia, sumado a conflictos con la familia extensa y problemas de pareja, contribuyen a una sensación de fracaso en los roles paternales y familiares (Grootenhuis et al., 1997; Patterson et al., 2004).

La ausencia del trabajo, las bajas laborales, y la posible pérdida del empleo añaden una dimensión económica y financiera al estrés. El

distanciamiento social, la falta de apoyo institucional y las ayudas insuficientes o inadecuadas exacerban la situación. Sin embargo, el apoyo mutuo entre padres que atraviesan circunstancias similares ofrece un alivio emocional significativo, aunque el duelo por el fallecimiento de otros niños puede ser un aspecto adicional para gestionar.

Las interacciones con el sistema sanitario, incluyendo la comunicación deficiente, retrasos en diagnósticos, decisiones bajo presión, y largas estancias hospitalarias en condiciones inadecuadas, representan otra fuente de estrés. Los padres deben movilizar recursos internos y externos para enfrentar estas situaciones, siendo el apoyo del entorno cercano fundamental para manejar el estrés.

En resumen, los padres se ven obligados a asumir roles excepcionales de cuidado, toma de decisiones difíciles y enfrentar numerosos desajustes en varios ámbitos de su vida, lo que desequilibra las relaciones y aumenta el estrés (Fernández et al., 2006). La cohesión familiar y el apoyo externo son clave para una adaptación positiva a la situación, mitigando el estrés experimentado (Fuemmeler et al., 2003; Sloper, 2000).

Teniendo en cuenta la diversidad de experiencias y emociones que los padres pueden experimentar ante el cáncer infantil, una forma de acercarse a este conocimiento pueden ser las técnicas de tipo participativo en el que los padres pueden expresar sus vivencias. La técnica de grupos focales se presenta como un método crucial para capturar las percepciones, pensamientos y experiencias de los individuos, fomentando que estos se auto expliquen para recabar datos cualitativos. Según Kitzinger (1995), esta técnica se define como un tipo de entrevista grupal que promueve la interacción entre el investigador y los participantes para adquirir información. Martínez-Miguelez (2011), la describe como un enfoque de investigación más colectivo que individual, enfocado en la diversidad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes en un lapso de tiempo breve. La utilidad de esta técnica radica en su capacidad para explorar en profundidad los conocimientos y vivencias de las personas dentro de un entorno interactivo, analizando detalladamente sus procesos de pensamiento. La discusión grupal estimula a los participantes a compartir y debatir, incluso sobre temas considerados tabú, enriqueciendo el estudio con una amplia variedad de testimonios.

Aunque existen técnicas similares a los grupos focales, cada una tiene sus particularidades y es más adecuada para ciertos tipos de investigación. Por ejemplo, la observación directa se prefiere para analizar roles sociales dentro de organizaciones, mientras que los grupos focales son idóneos para investigar actitudes y experiencias. Las entrevistas individuales son útiles para profundizar en biografías y los cuestionarios para recoger datos cuantitativos. En contraste, los grupos focales se especializan en examinar la formación y operación de ideas en contextos culturales específicos, destacando su capacidad para entender cómo se construyen las opiniones colectivas.

La técnica de grupos focales prioriza la expresión verbal para capturar cómo los individuos piensan, sienten y experimentan la vida dentro de un grupo. Estos se organizan siguiendo protocolos de investigación específicos que incluyen temas, preguntas, objetivos claros, y justificaciones (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). La selección de participantes y la logística de las sesiones son cuidadosamente planeadas, considerando el acceso y la comodidad del lugar de encuentro, equipado idealmente con medios para la observación y registro audiovisual, para fomentar un ambiente propicio para la discusión.

El moderador juega un papel crucial en guiar la conversación, promoviendo la participación equitativa y explorando temas significativos para los participantes. Un buen moderador debe conocer el contexto de los participantes, fomentar descripciones detalladas y estar abierto a nuevas ideas que surjan, manteniendo siempre un ambiente respetuoso y positivo. Este profesional debe tener habilidades para estructurar el diálogo, ser claro y sencillo en su expresión, y mostrar empatía y sensibilidad.

Antes de comenzar, se establecen normas claras sobre el proceso y la participación. El uso de una guía de entrevista con preguntas abiertas ayuda a cubrir los temas relevantes, independientemente del orden en que se aborden. Al concluir la sesión, se agradece a los participantes y se les informa sobre la posibilidad de futuros contactos. La grabación de la sesión se respalda de inmediato, y luego se transcribe literalmente para su análisis posterior, transformando el diálogo en un documento listo para ser examinado en ausencia de los participantes.

Atendiendo a las cuestiones planteadas, este estudio explora el impacto emocional y psicológico en padres de niños diagnosticados con cáncer, enfocándose en sus experiencias personales, estrés, apoyo social, emociones y estrategias de afrontamiento.

Los objetivos planteados son los siguientes:

1. Identificar los principales desafíos emocionales y psicológicos enfrentados por los padres.
2. Examinar el papel del apoyo social en el proceso de afrontamiento.
3. Comprender las estrategias de afrontamiento empleadas por los padres.

3. METODOLOGÍA

Para realizar este estudio se utilizó un diseño cualitativo de grupo focal, compuesto por padres de niños con cáncer. El análisis del discurso realizado posteriormente permitió identificar temas recurrentes relacionados con sus experiencias.

El estudio del análisis del discurso (AD) se ha establecido firmemente dentro de las Ciencias Humanas y Sociales como una metodología de investigación cualitativa, enfocada en el paradigma interpretativo (Santander, 2011). Esta técnica se distingue por su capacidad para observar, generar y analizar datos, lo que refleja su complejidad inherente. El AD examina cómo el lenguaje y otros signos no solo expresan ideas sino también moldean la realidad social, sugiriendo que el discurso tiene un papel activo en la configuración de las relaciones y vínculos sociales (Abela, 2002). Este enfoque ha ganado relevancia en la psicología en las últimas dos décadas, transformando el AD de una herramienta marginal a una perspectiva frecuentemente utilizada (Vallés, 2000). La aplicación del AD a este contexto particular es innovadora, proporcionando insights valiosos sobre las dinámicas de grupo y las emociones expresadas, lo que podría complementarse con estudios cuantitativos posteriores para una comprensión más profunda de su impacto (Antaki et al., 2003).

Este grupo focal contó con la participación de 6 personas, 5 madres y un padre, además de una psicóloga y una enfermera, con una duración total de 2 horas y fue realizado en noviembre de 2023.

Este proyecto cuenta con las valoraciones de los Comités Éticos de la Universidad del Atlántico Medio y del Hospital Reina Sofía de Córdoba. El tratamiento de los datos contará con todas las garantías de confidencialidad, protección de datos e integridad física y emocional de todos los participantes.

Definición de las variables del AD:

La determinación de las variables en el análisis de discursos es un componente crucial del proceso, aunque no se siga una metodología uniforme para su implementación. Esta fase busca identificar y entender las dimensiones que serán examinadas en las narrativas de los participantes recogidas durante el grupo focal. El propósito es clarificar los elementos de análisis y determinar las expresiones específicas que necesitan ser cuantificadas en el discurso analizado.

La definición de las variables fue la siguiente:

Estrés

El estrés se refiere a la respuesta física y emocional ante cualquier demanda o desafío. Puede ser causado por eventos tanto positivos como negativos y afecta a individuos de manera diferente. El estrés crónico puede tener efectos negativos en la salud física y mental.

Apoyo Social

El apoyo social implica la percepción y realidad de ser cuidado, tener asistencia disponible de otras personas, y pertenecer a una red social. Incluye apoyo emocional, instrumental, informativo y de valoración, siendo crucial para enfrentar el estrés y las adversidades.

EMOCIONES

Las emociones son respuestas complejas a estímulos internos o externos que afectan tanto a estados psicológicos como físicos. Incluyen una amplia gama de sentimientos como alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y disgusto, y juegan un papel importante en la toma de decisiones y en las interacciones sociales.

AFRONTAMIENTO

El afrontamiento se refiere a las estrategias y tácticas que las personas utilizan para manejar las demandas internas o externas que son percibidas como onerosas o que exceden los recursos personales. Incluye métodos adaptativos y desadaptativos, variando en efectividad según el contexto y el individuo.

Tras concluir el grupo focal, se procedió a analizar las verbalizaciones de los participantes mediante la transcripción del grupo y la cuantificación de declaraciones asociadas a categorías clave que serían las variables previamente definidas. Este proceso permitió clasificar la información recopilada bajo estas variables, asegurando tanto la saturación como la calidad de los datos obtenidos. Para el análisis de contenido cualitativo, se optó por una aproximación deductiva, enfocándose en identificar en el discurso aquellas verbalizaciones que correspondían con las categorías previamente establecidas. A continuación en el apartado de resultados, se presentan ejemplos de las verbalizaciones que reflejan las variables definidas en este estudio.

4. RESULTADOS

Se identificaron cuatro temas principales: estrés, apoyo social, emociones y afrontamiento. Cada uno refleja aspectos significativos de la experiencia parental ante el cáncer infantil, destacando la importancia de estrategias adaptativas y el valor del apoyo recibido.

> **Estrés:** "el momento de la llegada al hospital y el momento en el que estás esperando a que te digan el diagnóstico es terrible", “a mí me produjeron más estrés sobre todo el momento de la llegada al hospital y el momento en el que estás esperando a que te digan el diagnóstico", "eso

a mí a día de hoy todavía tengo estrés, voy para dos años, pero me cuesta todavía el quedarme tranquila", refleja el alto nivel de estrés relacionado con la incertidumbre del diagnóstico y el tratamiento. Otras verbalizaciones en este sentido son las siguientes: "Los primeros días fueron un torbellino de emociones y miedo, no sabía cómo iba a ser capaz de manejarlo todo", "la incertidumbre de no saber qué pasará mañana me mantiene en constante estrés", "cada vez que tenemos una cita médica, siento un nudo en el estómago", "La carga de trabajo y las responsabilidades en casa se han duplicado, es agotador", "Me preocupa no estar a la altura de las circunstancias, esa presión es constante".

Apoyo social: "*para mí ha sido un apoyo fundamental hablar contigo"* refiriéndose a la psicooncóloga, muestra la importancia del apoyo social formal e informal en el bienestar de los padres. Otras verbalizaciones serían las siguientes: *"el apoyo familiar tanto de la abuela incluso de algunas tías mías", "si no hubiera sido por ellos…"* refiriéndose al apoyo de familiares en el cuidado de otros hijos. Otras verbalizaciones relacionadas con el apoyo social son las siguientes: *"Mis amigos han estado enviándome mensajes de ánimo, eso me ayuda a seguir adelante", "La comunidad en línea ha sido un salvavidas, encontrar a otros en situaciones similares me ha dado fuerzas", "Poder hablar con mi pareja abiertamente sobre mis miedos me ha ayudado mucho", "Las visitas de mis padres, aunque breves, son momentos de respiro", "El equipo médico no solo nos ha apoyado médicamente, también emocionalmente".*

Emociones: *"verlo siempre con una sonrisa que tenía y las ganas que tenía siempre de jugar"* refiriéndose al hijo, captura la variedad de emociones, desde la angustia hasta la esperanza que los padres experimentan durante el proceso. Otro ejemplos son los siguientes: *"Hay días en los que me siento incapaz de levantarme de la cama", "La alegría de los pequeños progresos nos llena de esperanza", "El miedo a lo desconocido es una constante batalla interior", "Siento una mezcla de gratitud y tristeza muy intensa", "La impotencia de no poder hacer más es terrible".*

Afrontamiento: "el no pensar en que en el futuro pueda haber una recaída o que vaya a salir mal algo…", "intentar aprovechar pues que ahora estoy con él que pasamos casi 24 horas juntos", "el disfrutarlo al máximo no pensar en el futuro porque el futuro no se sabe" ilustra las estrategias de afrontamiento empleadas por los padres, como el enfoque en el presente y evitar pensamientos negativos sobre el futuro. Otras verbalizaciones relacionadas con el afrontamiento son las siguientes: "He empezado a meditar para encontrar algo de paz interior", "Buscar información y entender mejor la situación me ayuda a sentir que controlo más", "Nos hemos organizado en casa para distribuir mejor las tareas", "He tenido que aprender a pedir ayuda, no puedo con todo".

5. DISCUSIÓN

Los participantes expresaron niveles significativos de estrés relacionados con el tratamiento y la incertidumbre del pronóstico de sus hijos. La importancia del apoyo social, tanto formal como informal, emergió como un factor crucial en su bienestar psicológico. Las emociones variaron desde la angustia hasta la esperanza, reflejando la complejidad de su jornada.

El estrés emerge como una respuesta común ante situaciones de incertidumbre y desafío, reflejando la tensión emocional y física que experimentan los individuos frente a circunstancias que perciben como amenazas a su bienestar o estabilidad. Las narrativas individuales destacan cómo el estrés no solo se manifiesta en preocupaciones y ansiedad sobre el futuro, sino también en la carga que representan las responsabilidades diarias amplificadas por la situación en cuestión.

El apoyo social se revela como un pilar fundamental para la resiliencia y el bienestar emocional. La importancia del soporte de familiares, amigos y profesionales de la salud se destaca como un recurso crítico que ofrece consuelo, práctico y emocional, facilitando un entorno en el que los individuos se sienten comprendidos, valorados y menos aislados en sus luchas.

Las emociones descritas abarcan un espectro amplio, desde la ansiedad y el miedo hasta la esperanza y la gratitud, reflejando la complejidad de la experiencia humana frente a la adversidad. Estas emociones son indicativas de las profundas luchas internas que enfrentan los individuos, así como de los momentos de alegría y fortaleza que surgen incluso en circunstancias difíciles.

El afrontamiento, por su parte, se entiende como el conjunto de estrategias utilizadas para manejar el estrés y las emociones asociadas a la situación vivida. Desde la práctica de la meditación hasta la búsqueda activa de información y el establecimiento de rutinas de cuidado personal, estas estrategias no solo son diversas sino también dinámicas, adaptándose a las necesidades y circunstancias particulares de cada persona.

La interacción entre estas variables sugiere un proceso continuo y multifacético de adaptación y crecimiento personal. La manera en que los individuos experimentan el estrés y las emociones, buscan y reciben apoyo social, y emplean estrategias de afrontamiento no solo refleja sus vulnerabilidades sino también su capacidad para encontrar resiliencia y significado en medio de la adversidad.

El afrontamiento y el apoyo social son factores clave que pueden mejorar la calidad de vida de los padres que tienen hijos diagnosticados con cáncer, afectando tanto la percepción del estrés como la calidad de vida. Los padres que perciben altos niveles de apoyo social experimentan una menor percepción del estrés, lo cual es crucial para el desarrollo de estrategias efectivas de afrontamiento frente a las adversidades cotidianas asociadas a la enfermedad de sus hijos. Además, se observó que una mayor percepción de apoyo social se podría asociar con un aumento de las verbalizaciones relacionadas con emociones de valencia más positiva y con estrategias de afrontamiento más adaptativas.

Analizar el apoyo social y el estrés a través de las distintas verbalizaciones proporciona una comprensión más profunda de cómo estos elementos interactúan y afectan la calidad de vida. Esta información es muy valiosa para el diseño de intervenciones terapéuticas más efectivas y la mejora de los protocolos psicosociales, con el fin de optimizar el apoyo brindado a las familias afectadas por el cáncer infantil. Entender la importancia del apoyo social en el manejo del cáncer infantil y su relación con el estrés y el afrontamiento de los padres es fundamental para desarrollar estrategias terapéuticas que reduzcan el estrés y mejoren la calidad de vida.

En el núcleo de estas experiencias, yace una profunda interconexión entre el bienestar individual y el soporte comunitario. Las narrativas personales resaltan la importancia de reconocer y validar las emociones, promover redes de apoyo sólidas y desarrollar habilidades de afrontamiento adaptativas como elementos esenciales para navegar por las complejidades de la vida. Así, esta conclusión no solo subraya la necesidad de abordajes holísticos y empáticos en contextos de cuidado y apoyo sino también destaca la resiliencia humana y la capacidad de

transformar las adversidades en oportunidades para el crecimiento personal y colectivo.

6. CONCLUSIONES

El estudio subraya la necesidad de intervenciones psicosociales dirigidas a apoyar a los padres de niños con cáncer, enfatizando la importancia del apoyo social y el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas. Futuras investigaciones deberían profundizar en programas de apoyo específicos que puedan facilitar la gestión del estrés y promover el afrontamiento adaptativo de estos padres.

El análisis de cómo los participantes expresan sus experiencias dentro del grupo focal sugiere que esta técnica pueden ser una herramienta valiosa. Los grupos focales ofrecen un espacio para la expresión emocional, y el relato más personal de los participantes pudiendo reflexionar sobre aspectos como el apoyo social, las emociones y el estrés ante la situación vivida y el afrontamiento ante dicha situación.

Los beneficios observados indican que los grupos focales pueden ayudar a conocer mejor la realidad de estas familias, evitando el aislamiento social y la represión emocional. Al convertirse los padres en participantes activos, ganan control sobre sus vidas, enfrentan desafíos y brindan apoyo a otros, transformando su experiencia personal en una fuente de ayuda mutua.

Este estudio, de carácter preliminar, busca analizar esta experiencia de grupo focal como recurso para estas familias, advirtiendo que, debido a su naturaleza cualitativa y la limitada muestra, los resultados no son generalizables. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de un enfoque cuantitativo para examinar más a fondo las variables relevantes.

La investigación destaca el impacto positivo del apoyo social como mitigador del estrés y promotor de la salud. A pesar de sus limitaciones, este estudio motiva a seguir investigando, considerando la inclusión de más variables en estudios futuros.

El empleo de una metodología deductiva en el análisis de contenido cualitativo permitió identificar cómo las verbalizaciones de los

participantes se alineaban con las categorías establecidas a priori, reflejando directamente los objetivos de la investigación. Esta aproximación metodológica demostró ser efectiva en el desentrañamiento de los discursos de los participantes en el grupo focal. La selección de fragmentos representativos para la explicación del análisis subraya la riqueza y profundidad de los datos recopilados, ofreciendo una ventana al impacto significativo del cáncer infantil en la calidad de vida y el bienestar emocional de los padres.

Los hallazgos del estudio resaltan la importancia e idoneidad de herramientas como el grupo focal, que sirven de espacios críticos para la expresión emocional y el relato y vivencia personal. Al facilitar un entorno en el que los participantes pueden explorar y compartir sus experiencias, estos grupos indirectamente también promueven la validación de las emociones, el apoyo mutuo y la comprensión, elementos esenciales para el afrontamiento de la enfermedad.

En conclusión, la investigación proporciona evidencia convincente sobre el valor de los grupos focales como estrategia efectiva para conocer de cerca esta realidad. Al analizar las verbalizaciones de los participantes, el estudio no solo destaca la utilidad de estos grupos en términos metodológicos, sino que también sugiere direcciones futuras para la investigación y la práctica clínica, enfatizando la necesidad de intervenciones focalizadas que reconozcan la complejidad del proceso de afrontamiento del cáncer infantil y promuevan estrategias de afrontamiento adaptativas. La continua exploración y comprensión de las dinámicas de las familias son fundamentales para mejorar la eficacia de estas intervenciones, contribuyendo significativamente al campo de la psicooncología y el bienestar emocional de los padres.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a todas las madres y padres participantes en el grupo focal. Al Hospital Reina Sofia de Córdoba por la colaboración.

A la Universidad del Atlántico Medio por el soporte prestado a este estudio a través de los incentivos para proyectos de investigación emergentes.

8. REFERENCIAS

Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Sevilla.

Alderfer, M. A., Long, K. A., Lown, E. A., Marsland, A. L., Ostrowski, N. L., Hock, J. M. y Ewing, L. J. (2010). Psychosocial adjustment of siblings of children with cancer: a systematic review. Psycho-oncology, 19(8), 789-805. https://doi.org/10.1002/pon.1638

Antaki, C., Billig, M., Potter, J. y Edwards, D. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 14-35.

Christofferson, J. L., Okonak, K., Kazak, A. E., Pierce, J., Kelly, C., Schifano, E., Sciolla, J., Deatrick, J. A. y Alderfer, M. A. (2020). Family consequences of potentially traumatic pediatric medical events: Implications for trauma-informed care. Journal of Family Psychology, 34(2), 237–246. https://doi.org/10.1037/fam0000597

Die-Trill, M. (1993). Efectos psicosociales del cáncer en el enfermo pediátrico y su familia. Primeras jornadas internacionales de atención multidisciplinar al niño con cáncer, 97-114.

Fernández, B., Pascual, C. y Yélamos, C. (2006). Cáncer infantil. Guía de apoyo para padres. Madrid: AECC.

Fuemmeler, B. F., Brown, R. T., Williams, L. y Barredo, J. (2003). Adjustment of children with cancer and their caregivers: moderating influences of family functioning. Families, Systems, & Health, 21(3), 263-276. https://doi.org/10.1037/1091-7527.21.3.263

Grau, C. (1993). La integración escolar del niño con neoplasias. Barcelona: CEAC.

Grau, C. (2002). Impacto psicosocial del cáncer infantil en la familia. Educación, Desarrollo y Diversidad, 5, 67-87.

Grau, C. y Espada, M. C. (2012). Percepciones de los padres de niños enfermos de cáncer sobre los cambios en las relaciones familiares. Psicooncología, 9(1), 125-136. https://doi.org/10.5209/rev_ PSIC. 2012.v9.n1.39142

Grau, C. y Fernández, M. (2010). Familia y enfermedad crónica pediátrica. Anales del sistema sanitario de Navarra 33 (2), 203-212. Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.

Grootenhuis, M. A., Last, B. F. y Kinderzieken-huis, E. (1997). Adjustment and coping by parents of children with cancer: A review of literature. Support Care Cancer, 5, 466-488. https://doi.org/10.1007/s005200050116

Gudmundsdottir, E., Schirren, M. y Boman, K.K. (2010). Psychological resilence and longterm distress in Swedish and Icelandic parents´adjustment to childhood cancer. Acta Oncologica, 50, 373-80. https://doi.org/10.3109/0284186X.2010.489572

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica, 2(5), 55-60.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. Bmj, 311(7000), 299-302.

López-Ibor, B. (2009). Aspectos médicos, psicológicos y sociales del cáncer infantil. Psicooncología, 6(2-3), 281-284.

Martínez-Miguélez, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. REDHECS: Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social, 6(11), 6-27.

Norberg, A. L. y Boman, K. K. (2013). Mothers and fathers of children with cancer: los of control during treatment and posttraumatic stress at later follow-up. Psycho-Oncology, 22(2), 324-329. https://doi.org/10.1002/pon.2091

Patterson, J. M., Holm, K. E. y Gurney, J. G. (2004). The impact of childhood cancer on the family: A qualitative analysis of strains, resources, and coping behaviors. Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer, 13(6), 390-407. https://doi.org/10.1002/pon.761

Samson, K., Rourke, M. T. y Alderfer, M. A. (2016). A qualitative analysis of the impact of childhood cancer on the lives of siblings at school, in extracurricular activities, and with friends. Clinical Practice in Pediatric Psychology, 4(4), 362–372. https://doi.org/10.1037/cpp0000161

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. Cinta de moebio, (41), 207-224.

Sloper, P. (2000). Predictors of distress in parents of children with cancer: A prospective study. Journal of pediatric psychology, 25(2), 79-91. https://doi.org/10.1093/jpepsy/25.2.79

Valles, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social (pp. 177-234). Madrid: Sintesis Editorial.

Vrijmoet-Wiersma, C.M., Van-Klink, J.M., Kolk, A.M., Koopman, H.M., Ball, L.M. y Maarten-Egeler, R. (2008). Assessement of parental psychological stress in pediatric cancer: a review. Journal of Pediatric Psychology, 33, 694-706. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn007

Young, B., Dixon-Woods, M., Findlay, M. y Heney, D. (2002). Parenting in a crisis: conceptualising mothers of children with cancer. Social science & medicine, 55(10), 1835-1847. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00318-5

DESAJUSTE AFECTIVO Y CUIDADO EMOCIONAL DEL DOCENTE, DESDE EL PUNTO DE VISTA COMPETENCIAL

ELIGIA ROSA RODRÍGUEZ-RIVERO
Universidad de La Laguna

CARMEN MERCEDES HERNÁNDEZ-JORGE
Universidad de La Laguna

GISELA MASIP CALAVERA
Universidad de La Laguna

1.- INTRODUCCIÓN

Una dificultad relacionada con la comprensión de la situación del personal docente es el modo en que esta se ve afectada por los factores estructurales de una sociedad o sistema determinados, a saber, el acceso a cualificaciones para la enseñanza, la pertinencia del desarrollo profesional continuo, la seguridad laboral, la configuración de las políticas nacionales, que influyen, incluso impactan mutuamente con la situación del personal docente, de modo que esta última siempre se encuentra en un estado de evolución, tensión y complejidad (Thompson, 2021) (Torres, 2017). Recientemente, el *International Barometer on Education Personnel's Health and Well-being* ha detectado un cierto debilitamiento de la salud psicológica de los docentes en algunos países, probablemente como resultado de la crisis sanitaria y sus consecuencias, si bien considera que todavía no es preocupante, lo que indica la fortaleza de los profesionales educativos, a pesar de la falta de ajuste emocional.

Cuando hablamos de ajuste emocional nos acercamos más al término "bienser" que al de bienestar (Rodríguez, 2014) y nos estamos refiriendo al nivel de equilibrio que sostiene un individuo con respecto al nivel de intensidad, duración y vivencia subjetiva de sus experiencias emocionales, que se produce como efecto de la capacidad del sujeto

para sentirse a sí mismo, para manejar emociones y sentimientos y para establecer vínculos afectivos con los otros, así como la forma de afrontar situaciones adversas, y que tiene como consecuencia un estado de satisfacción psicológica.

La salud emocional no es solo la ausencia de enfermedad, implica también capacidades y destrezas nuevas, como el autoconocimiento, la regulación emocional, la capacidad de crear y mantener vínculos y la flexibilidad para adaptarse a los cambios (Dávila Ramírez et al., 2023), destrezas que van desarrollando los docentes a lo largo de su carrera profesional, y que conforman las competencias socio emocionales.

Viac y Fraser (2020) definen el bienestar del personal docente como "sus respuestas a las condiciones cognitivas, emocionales, sanitarias y sociales relacionadas con su trabajo y su profesión" (p. 18). Un bienestar deficiente en el profesorado puede tener efectos negativos en la eficacia de su práctica y en los resultados del alumnado (Viac y Fraser, 2020). Los docentes recién llegados a la profesión también han sido reconocidos como un grupo particularmente vulnerable (Cobos-sanchiz et al, 2022) (Saloviita y Pakarinen, 2021) que necesita apoyo específico para desarrollar sus competencias y la confianza en la enseñanza (Perry den Brok et al., 2017; Harmsen et al., 2018; OCDE, 2016).

El objetivo de este artículo de revisión teórica es fundamentar el desajuste afectivo y cuidado emocional del profesorado, desde un punto de vista competencial, con el fin de acotar el campo de investigación a un concepto de bienestar discreto y psicoeducativo en contextos de prevención.

2.- DEL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (MAYER Y SALOVEY, 1997) A LA VISIÓN EDUCATIVA DE LA EMOCIONALIDAD COMPETENTE (RODRÍGUEZ, 2018).

Los términos educación emocional e inteligencia emocional han comenzado a formar parte del lenguaje y la comunicación no solo en el contexto educativo sino también en la población general (Kostiv y Rodríguez-Hernández, 2022).Y es que, las emociones están presentes en nuestro día a día, siendo una parte integral del bienestar personal que,

además, posee capacidad predictiva sobre diferentes aspectos como el aprendizaje o las interacciones interpersonales (Becker et al., 2014).

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio es el ajuste/desajuste emocional, al realizar esta revisión teórica, es esencial que presentemos la perspectiva desde la que estamos mirando las emociones y aunque todavía se echa en falta una "teoría de campo unificada", parece que comienza a haber un cierto acuerdo entre neurofisiólogos, neurólogos y etólogos respecto al equipo emocional preprogramado propio de la especie (Tizón, 2020). El conjunto emocional preprogramado en nuestra especie, desde la perspectiva de Panksepp (2012) y otros neurocientíficos de la emoción, estaría formado por los siguientes sistemas emocionales (véase figura 1) (Tizón, 2018-2020; Panksepp y Biven, 2012; Tizón, 2020).

FIGURA 1. *La dotación emocional ineluctable del sapiens sapiens. Tizón J.L. (2020).*

Sistemas emocional básicos	Función	Ineluctabilidad de las emociones: Somos seres.
Indagación-seeking	Búsqueda de recursos, vinculación con el mundo.	Nacidos para indagar: Born to seek
Ira-rage	Defensa social, defensa individual, generar energía para el ataque.	Nacidos para atacar/defender.
Miedo-fear	Prepararse ante las amenazas a la integridad organísmica.	Nacidos para temer.
Deseo-lust	Procreación (y preservación de la especie). Placer y lazos sociales. Dominación social.	Nacidos para amar/vincular.
Cuidado-crianza. Apego-Care	Preservación de la vida y de la especie.	Nacidos para cuidar (y que nos cuiden).
Tristeza.Duelo. Ansiedad de separación-Panic	Evitar la separación del objeto de apego. Mantener apego. Lograr el apoyo social.	Nacidos para penar.
Alegría-Juego-Play	Lazos sociales. Aprendizajes. Cognición social y empatía.	Nacidos para jugar.
Emociones sensoriales:asco, sed,hambre, dolor…	Preservación metabólica del organismo.	Nacidos para necesitar.
Emociones del Self: Vergüenza, culpa, orgullo..	Organización de una identidad y una personalidad.	Nacidos para diferenciarnos.

Cada vez que se pone en marcha una emoción, se activa su particular síndrome general de adaptación (SGA), su asiento corporal (neuro-endocrino-inmunitario, psicológico y visceral). Y si bien nosotros queremos abordar aspectos del desarrollo competencial que contribuyan al ajuste emocional del profesorado, en contextos educativos y preventivos, no podemos ignorar que se comienza a considerar, en contextos clínicos, que la base de la psicopatología de los estados de ansiedad, es más una consecuencia del funcionamiento emocional o modulación emocional defectuosa que la supuesta aparición de la ansiedad por sí misma. Es esa modulación inadecuada lo que hace que predominen demasiado las emociones "desagradables", o bien, que esas vivencias "desagradables" no queden suficientemente compensadas o transformadas (Talarn et al., 2013). Desarrollar formas efectivas de apoyar el bienestar de los docentes a largo plazo es fundamental para mantener una fuerza laboral de alto rendimiento y cuidar la red de apoyo psicosocial que representan las escuelas y sus comunidades educativas (Jennings et al., 2009).

Así mismo, en nuestra revisión, encontramos que el modelo de Mayer y Salovey (1997) cuenta con más de doce mil citaciones (Extremera et al., 2016), muy por encima del resto de modelos, por lo que será nuestra referencia teórica. Este es un modelo de capacidad dado que se centra en la interacción entre emoción y procesos

cognitivos. Desde su perspectiva, la inteligencia emocional representa la capacidad de razonar válidamente con las emociones y de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento. De manera que las personas puedan adaptarse de forma eficaz en el entorno que les rodea (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). De modo que, las habilidades mentales permiten utilizar la información que les proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo. Para estos autores (Mayer y Salovey, 1997), la Inteligencia Emocional (IE) se compone de cuatro aspectos interrelacionados que son (véase figura 2).

a) La percepción y expresión emocional: capacidad para percibir, identificar, valorar y expresar las emociones.
b) La facilitación emocional del pensamiento: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

c) La comprensión emocional: capacidad para comprender y analizar las emociones.
d) La regulación emocional: capacidad para moderar y manejar la reacción emocional ante una situación intensa, ya sea de carácter agradable o desagradable de manera eficaz.

FIGURA 2. *Modelo de I.E. de Mayer y Salovey (1997)*

Teniendo como referencia este modelo comprensivo, aportamos nuestra visión educativa de la Emocionalidad Competente dentro de un enfoque más general de formación socio afectiva de la persona (Rodríguez, 2014; Rodríguez, 2018), recogido en la figura 3.

FIGURA 3. Visión educativa de la Emocionalidad Competente (Rodríguez, *2011)*

a. La Conciencia Emocional como competencia procesual que afecta a las otras tres, y que implicaría:

– Capacidad de autopercepción emocional, de percibir las señales corporales de las propias emociones, de traducir estas a sentimientos etiquetados y de su expresión a través del lenguaje.
– Capacidad para percibir las emociones de los demás, identificarlas y valorarlas, así como para discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.
– Capacidad de reconocer y validar nuestras emociones como propias, sin disociarnos cuando son desagradables.
– Capacidad para comprender y analizar las emociones (análisis causal y consecuencial), así como interpretar su significado y extraer conclusiones sobre su sentido respecto a la experiencia propia.
– Capacidad de responsabilizarnos de nuestras experiencias emocionales y sus consecuencias.

b. La Regulación Emocional, que garantiza la modulación de las emociones a través de:

– Capacidad de autocontrol impulsivo: tolerancia a la frustración, diferir satisfacción de necesidades, superación de dificultades.

– Capacidad para distanciarse de una emoción, sin reprimirla ni disociarse de ella.

– Capacidad de ajuste de nuestras emociones y de expresión abierta de sentimientos, es decir, gestionar termostáticamente la vivencia emocional.

c. El Reciclaje Emocional, centrado en la modificación de emociones y que conlleva:

– Capacidad de *sentipensar*, para utilizar los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas; para tener en cuenta los estados afectivos de forma que ayuden a la toma de decisiones, a direccionar nuestros procesos cognitivos focalizándolos en lo realmente importante, de manera que propicien el pensamiento creativo.
– Capacidad para cambiar un sentimiento indeseable a través de su sustitución o compensación.
– Capacidad para transformar las experiencias emocionales desadaptativas en sentimientos adaptativos.

d. La Vinculación Emocional, que posibilita la proyección de nuestras emociones más allá de nuestra experiencia personal, vinculándonos afectivamente con los demás, a partir de empatía, comunicación emocional y compromiso emocional, lo desarrollaremos en el apartado sobre capacidades de crear y mantener vínculos (Rodríguez,2014).

Cuando nos planteamos las competencias emocionales del profesorado como factores de protección, lo hacemos en una triple vertiente, por un lado, hacia sí mismos, para poder autocuidarse como profesionales de la educación en tiempos inciertos, desde una ética del cuidado (Vázquez y Escámez, 2010), entendiendo el desajuste emocional como consecuencia de las deficientes competencias emocionales de los docentes. Por otro lado, hacia el alumnado, cuestionando el término de *ser competente emocional* (Sánchez-Álvarez et al., 2023) ¿Qué destrezas concretas les hacen ser más competentes? ¿Predominan los docentes emocionalmente competentes? ¿Acaso sus conocimientos, vivencias,

experiencias personales y profesionales los pueden llevar a ser capaces de enseñar a otros a adquirir herramientas, estrategias y comportamientos emocionalmente competentes? Y finalmente, como tercer vértice, debemos recoger y expresar el momento actual que se vislumbra en la institución educativa después de la pandemia, **la escuela como comunidad de cuidados para el aprendizaje**. Definida por Rodríguez (2024) como las escuelas del corazón o emocreativas, porque están llevando a la práctica su compromiso con lo esencial, es decir, con los quienes (las personas), incrustando entre su condición comunitaria y el fin de la institución escolar (el aprendizaje), un cómo fundamental: el CUIDADO (Rodríguez-Hernández y Batista-Espinosa, 2024). En esta perspectiva queremos reflejar el papel de la escuela como factor de contención proporcionado por el contacto con "los buenos maestros" y por la "buenas experiencias" de aprendizaje y cuidado emocional, que a través de los procesos de cognición social propiciarían un aprendizaje competencial en el alumnado (Baterman y Fonagy, 2006; Lasa, 2020).

3.- RESULTADOS.

3.1.- AJUSTE EMOCIONAL COMO CAPACIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

En nuestro objetivo de acotar un espacio concreto de interés investigador, vamos a partir de algunas revisiones sistemáticas realizadas en los últimos años y que dan cuenta del creciente interés por definir, conceptualizar y establecer acuerdos para avanzar en la investigación de las competencias socioemocionales. Lozano-Peña et al. (2021) realizan una revisión sistemática con un enfoque de revisión teórica crítica, que nos va a permitir definir competencia y adoptar un modelo teórico de partida y decidir sobre los instrumentos de medida (Lozano-Peña et al., 2021) a emplear en nuestra investigación.

Según la evolución de la definición de competencias socioemocionales, la más reciente, se expresa de la siguiente manera; es la gestión eficaz de las experiencias sociales y emocionales intrapersonales e interpersonales de forma que fomenten el bienestar propio y el de los demás. La competencia socioemocional se pone en práctica mediante la

satisfacción de las necesidades psicológicas básicas socioemocionales, las motivaciones y los comportamientos de los individuos (Lozano-Peña et al., 2021).

En relación a los instrumentos de medida observamos que es altamente citado el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Mayer y Salovey et al. (1995) como medida de autoinforme de la Inteligencia Emocional, emplearemos el TMMS-24, adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) (Puertas et al., 2018) que recoge los factores siguientes:

1. Atención emocional, cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada. Esta dimensión presenta una relación de U invertida con el ajuste psicológico, y pasado cierto umbral, demasiada atención a las emociones puede ser más bien un problema que una ventaja personal (Lischetzke, 2003).
2. Claridad de sentimientos, la persona conoce bien sus propios estados emocionales y los comprende. En la revisión sistemática que realizan Puertas et al. (2018) encuentran que un óptimo equilibrio de las dimensiones de inteligencia emocional fomentaría (i) la percepción como reto ante el estresor (Mikolajczak y Luminet, 2008), (ii) la selección y adopción de estrategias de afrontamiento por aproximación (Austin et al., 2010; Matthews et al.,2017) y (iii) el correcto ajuste emocional de la persona (Davis y Nichols, 2016).
3. Reparación emocional, cuando una persona es capaz de regular sus estados emocionales y transformar en alguna medida sus emociones menos placenteras. Otra investigación que examinaba el papel de la inteligencia emocional auto informada sobre la afectividad y el optimismo en la predicción de los síntomas depresivos y el florecimiento, se descubrió que la inclusión de la inteligencia emocional aumenta los modelos de predicción para ambos índices de ajuste psicológico. Específicamente, se encontró que los adultos con capacidad para comprender sus emociones tenían más probabilidades de informar menos síntomas depresivos (Davis y Nichols, 2016; Vázquez y Escámez, 2010).

En *La Sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*, Antonio Damasio (2018) describe que, en el cuerpo y en las emociones, lo que captamos es la música, o la «sensación de lo que ocurre», la cual se reproduce luego en la mente y en los pensamientos. Si separamos la mente del cuerpo y el pensamiento de las emociones, podemos razonar de forma deductiva y resolver problemas lógicos, pero perdemos la habilidad de darnos cuenta de nuestra experiencia y de movernos por la esfera social del ser humano (Damasio, 2018). Y es en ese entrelazar de lo intrapersonal hacia lo interpersonal que nos acercamos a la competencia empática. En nuestra identificación de instrumentos de medida útiles a nuestra investigación, seleccionamos también la Escala de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1983; Mestre et al., 1999) como medida de empatía e inteligencia interpersonal (Escrivá et al., 2004; Müller et al.,2020). La característica más destacada de este instrumento, según Escrivá, Navarro y García (2004), es que permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática, las subescalas Toma de perspectiva (PT) y Fantasía (FS) evalúan los procesos más cognitivos, la puntuación, en Toma de perspectiva indica "los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana", la subescala de Fantasía evalúa, "la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias". Las subescalas de Preocupación empática (EC) y Distrés o malestar personal (PD) "miden las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros". En una investigación en la que se aplicaba un programa de competencias socioemocionales en profesores en formación, se observaron cambios significativos en las escalas de Fantasía y preocupación empática (Feshbach y Feshbach, 2013). En un reciente metaanálisis sobre artículos que relacionaban empatía y burnout en profesionales sanitarios se encontraron correlaciones entre los componentes de la empatía y el burnout, de manera que el agotamiento emocional correlacionaba positivamente con las subescalas de malestar personal y preocupación empática. En la discusión se apunta al papel central de la toma de perspectiva frente a la fusión del yo-otro y su relación con el agotamiento (Delgado et al., 2023).

En una reciente investigación de Cejudo y López (2017) los maestros opinan que las características personales relacionadas con la IE que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente son en este orden: gestión emocional de los demás, habilidades de relación y control de la impulsividad (Cejudo Prado y López Delgado, 2017). Todas ellas han sido clasificadas por Brasseur et al. (2013) como dimensiones de la IE de carácter interpersonal. Por otro lado, los docentes opinan que las características personales que pueden ser menos necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente son en este orden: percepción emocional propia, regulación emocional propia y gestión del estrés. Todas ellas han sido clasificadas por Brasseur et al. (2013) como dimensiones de la IE de carácter intrapersonal (Braseur et al., 2013). Este patrón se ha observado previamente en otra muestra de maestros (Golombek y Doran, 2014; Pertegal-Felices et al., 2016). Lo realmente interesante es que los docentes con alta IE rasgo manifestaron un mayor reconocimiento de la importancia de los factores intrapersonales: regulación emocional propia, en control de la impulsividad y en gestión del estrés que sus colegas con niveles bajos de IE. En este punto queremos recordar la aportación de Martin M. Broadwell en su artículo *Teaching for Learning* en The Gospel Guardian (1969) siguiendo el modelo de competencia consciente, y es que en bajos niveles competenciales e inconsciencia se desconoce la existencia de esas habilidades o la necesidad de aprenderlas.

3. 2.- AJUSTE EMOCIONAL COMO CAPACIDADES PARA CREAR Y MANTENER VÍNCULOS.

Quizás lo más importante es que la enseñanza es inherentemente un esfuerzo interpersonal y afectuoso, más que simplemente personal (Noddings, 1996), partiendo de esta realidad cotidiana en las aulas, tener en cuenta las competencias socioemocionales como la capacidad de crear y mantener vínculos emocionales se convierte en el foco principal.

En relación con las razones personales por las que decidieron ser docentes, las alternativas mayoritarias hacen referencia al gusto por la enseñanza (25 %) y a la vocación (20 %). En relación con el tiempo que llevan dedicados a la enseñanza, se observa que los docentes que llevan

menos de 10 años, priorizan al alumnado frente a las razones vocacionales, siendo precisamente en estos primeros años donde aumenta la probabilidad de abandonar la profesión ¿Es posible que la falta de competencias emocionales en docentes noveles les haga más vulnerables si tenemos en cuenta sus motivaciones de relación con el alumnado?

El vínculo emocional puede entenderse como una forma de responsabilidad y compromiso emocional del profesorado al alumnado. El compromiso emocional docente es un constructo psicoeducativo, de reciente validación, que se encuentra relacionado con la IE, cuando es entendida como competencia emocional, es el Compromiso Emocional Docente (CED) (Kostiv, 2021; Kostiv y Rodríguez-Hernández, 2022). Se define empíricamente como un vínculo emocional que establece el/la docente con su alumnado, a partir de una serie de manifestaciones conductuales y verbales que implican afecto y preocupación hacia éste distribuidas en cuatro dimensiones: Proactividad Amorosa, Compasión Docente, Compromiso Instruccional y Afectividad Comunicativa (Kostiv, 2021). Se evalúa a través del Cuestionario de Compromiso Emocional docente (CUCODE), siendo un concepto de carácter competencial que debe ser entendido como un "saber hacer" socio afectivo del profesorado, en la línea de lo que plantea Gallagher et al. (2019),de enseñar a construir relaciones positivas con el alumnado (Gallagher et al., 2019)De acuerdo con los resultados obtenidos, y en consonancia con los objetivos de esta investigación, podríamos concluir que si el docente se vincula afectivamente con su alumnado sin la protección de las competencias que le ayuden a afrontar el desgaste emocional que ello provoca, podría desembocar en una mayor tendencia al trastorno mental. Sin lugar a dudas, se puede afirmar que los procesos emocionales de alumnos y profesores están presentes en el aula, cuyas relaciones interpersonales pueden generar crecimiento en ambas partes, aunque también sufrimiento y desgaste en alguna de ellas o en ambas (Kostiv, 2021; Yu et al., y Puertas-Molero et al., 2020).

Apoyando este planteamiento de las consecuencias menos favorables del vínculo profesor-alumno, nosotros mismos hemos encontrado, en una investigación realizada con docentes en activo lo que hemos denominado la "parte oscura" del amor educativo, en cuanto la relación entre

el compromiso emocional que ejerce el profesorado y su tendencia a desarrollar trastornos emocionales. Nuestros datos nos indican que cuando las competencias de comprensión y regulación emocional están ausentes, el profesorado tiende a un mayor desajuste afectivo (Chinea, 2020).

La ética del cuidado parte de una comprensión del mundo en términos de red interpersonal en la que los individuos se reconocen mutuamente responsables, lo que se traduce en un compromiso de ayuda hacia los otros (Gilligan,1982). Sacar a la luz el valor del cuidado y de la empatía es «la liberación más radical de la historia de la humanidad», liberación moral y psíquica, pues también los problemas psicológicos surgen cuando la gente no puede decir lo que siente. Siguiendo a Gilligan (2013) que nos plantea un camino de vuelta a la capacidad de amar, y por tanto de cuidar, cuidarnos en contextos educativos puede ser adquirir competencias socioemocionales que expandan nuestra empatía y comunicación emocional, que aumente la calidad de las relaciones interpersonales, adquiriendo también destrezas en atención emocional, regulación emocional y comprensión emocional. Y siendo aún más explícita, define las competencias en cuestión: Las actividades propias del cuidado —escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto— son actividades relacionales y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto (Gilligan, 2013).

3. 3.- Ajuste emocional como capacidades para adaptarse a los cambios.

En el informe de Educo Barómetro, El profesorado en España en 2023 (SM, 2023) dos de cada cinco docentes afirman vivir su trabajo con cierto distanciamiento e indiferencia, lo que se refleja en que el 47 % se mantiene en una posición neutral ante la posibilidad de abandonar la docencia, lejos del 78 % que se mostraba contrario hace quince años. Esta pérdida de motivación se refleja en el porcentaje de docentes que han experimentado apatía (33 %), agotamiento (37 %) o ansiedad y depresión (39 %). Entre el colectivo de docentes que llevan entre 21 y 30 años en la profesión, se encuentra el mayor porcentaje de ilusión, pero

también de cansancio. Los docentes son fundamentales para la transformación social, ya que son agentes directos para ayudar a los ciudadanos (Schaack et al., 2020) a enfrentar con urgencia los desafíos de una sociedad vulnerable y las adversidades sistémicas que presenta este contexto de creciente complejidad. La motivación juega un papel modulador en la elección de la profesión, así como en la permanencia en la misma, en la mejora y adquisición de nuevos aprendizajes y habilidades, e incluso en la adaptación emocional (Bardach et al., 2021). Nos parece fundamental incluir variables motivacionales junto a las variables sociales y emocionales para abarcar todo el espectro socio afectivo del maestro en su elección, formación y permanencia en la profesión, nos importan tanto los quiénes como los cómo, dado el aspecto afectivo-volitivo que tienen las motivaciones en momentos de cambio.

Partiendo de un modelo empírico generado y validado por nuestro equipo de investigación, emplearemos el instrumento de medida Cuestionario de Motivaciones docentes (CUMODE). El modelo empírico al que llegamos indica que las motivaciones docentes tanto de los docentes en activo como en formación se organizan en torno a tres grandes factores, que coinciden con las tres categorías teóricas de las que partimos. En concreto, son los siguientes: como primer factor tenemos el que denominamos "realización docente", que incluye incentivos asociados a la misión educativa que define la enseñanza y que, por tanto, está orientado a la superación de los estudiantes y a lograr su aprendizaje integral (cognitivo, emocional y moral). También incluiría aspectos vocacionales, como la satisfacción de poder ejercer la profesión docente y hacerlo participando en proyectos colectivos. Un segundo factor que denominamos "bienestar profesional", que está integrado por aspectos relacionados con las garantías laborales que hacen posible la docencia, como la estabilidad laboral, el salario, y disponibilidad horaria o festivos. Finalmente, tenemos una tercera categoría de incentivos que cubren necesidades afiliativas, lo denominamos: "vinculación social", compuesto por aspectos que tienen que ver con la satisfacción que los docentes obtienen de su relación con aquellos con quienes interactúan en el sistema escolar: estudiantes, sus familias y sus colegas. Nuestra hipótesis es que, es, efectivamente, el peso que ejercen las motivaciones

y su falta de relación (en el caso de los docentes en activo) con el bienestar profesional y la poca relevancia dada a la red de apoyo de los vínculos interpersonales las que hacen que los docentes sean emocionalmente más vulnerables, especialmente aquellos orientados a su función educativa de ayudar y promover a sus estudiantes (Rodríguez-Rivero et al., 2023 y Díaz et al., 2021).

En España, una reciente investigación de Díaz (2021), que trata sobre la relación entre Competencias emocionales y resiliencia en docentes, concluye, que el profesorado debe estar formado y ser resiliente para lograr una inclusión educativa, lo que implica ser competente emocionalmente (Díaz et al.,2021 y Duncan-Villareal et al,2022). Sin lugar a dudas, es la adaptación a los cambios la que nos acerca más a esa posible variable latente relacionada con aspectos transformadores o creativos que nos puede permitir el "reciclaje emocional" para poder adaptarnos y recuperar la homeostasis emocional y vivencial.

Según el último informe de la Unesco, *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* (2015) Los cambios del mundo actual se caracterizan por nuevos niveles de complejidad y contradicción. Estos cambios generan tensiones para las que la educación tiene que preparar a los individuos y las comunidades, capacitándolos para adaptarse y responder. "Una auténtica educación es aquella que forma los recursos humanos que necesitamos para ser productivos, seguir aprendiendo, resolver problemas, ser creativos y vivir juntos y con la naturaleza en paz y armonía" (Bokova, 2015). En dicho informe no se especifican las competencias necesarias del profesorado para afrontar tales desafíos inminentes, en un momento donde aún no habíamos experimentado la crisis sanitaria. En sólo cinco años, el Common Worlds Research Collective de la UNESCO presenta un documento de investigación sobre la Educación (2020), donde plantea un cambio completo de paradigma pasando de la premisa de: *aprender sobre el mundo para actuar sobre él, a* ***aprender a transformarse con el mundo que nos rodea***. En dicho documento de investigación, se plantean siete declaraciones visionarias para 2050 que implican asumir el reto y reconfigurar fundamentalmente el papel de la educación y la escolaridad para: *Reimaginar y reaprender radicalmente nuestro lugar y nuestra agencia en el mundo* (Unesco,

2020). Mantenemos nuestros interrogantes sobre los maestros, agentes directos de tales expectativas reflejadas en declaraciones visionarias a veinticinco años, sus competencias blandas y su ajuste afectivo para acometer tales retos colectivos.

4.- CONCLUSIONES

En el presente artículo de revisión se presentan suficientes evidencias empíricas, junto a las correspondientes definiciones teóricas, que nos permiten delimitar el objeto de estudio con el que hemos encabezado nuestro discurso *Desajuste afectivo y cuidado emocional del docente, desde un punto de vista competencial*, diferenciándonos de conceptos limítrofes y profusamente investigados como es el burnout y el malestar docente, y limitándonos al concepto desajuste/ajuste emocional, para situarnos en la adquisición de habilidades, valores, conocimientos y en definitiva competencias, y por tanto, en aquellas destrezas blandas que sí se pueden aprender y entrenar siendo docentes en formación o en activo.

Entendemos que es posible un modelo de ajuste emocional de los docentes, donde el compromiso emocional (proactividad y compasividad amorosa) y las motivaciones docentes (de vinculación social y de realización personal) se puedan transformar en capital psicológico profesional del profesorado, cuando van unidas a la adquisición de competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, comprensión emocional) y dónde algún elemento de transformación emocional (reciclaje emocional) podría activar el ajuste afectivo en aquellos maestros emocionalmente competentes.

Desde una perspectiva emocreativa relacionaríamos la pedagogía del cuidado con un constructo teórico en el que venimos investigando desde hace ya tiempo: el Amor educativo competente (Rodríguez, 2018). Por este nos referimos a una competencia compleja, por tanto, un “saber hacer”, que implica conectar emocionalmente con nuestro alumno, desde una perspectiva educativa para favorecer el aprendizaje y desarrollo personal. Es decir, supone un sentimiento transformador (el amor) asociado a una finalidad educativa (ayudar a aprender) y una puesta en práctica que garantiza la consecución del objetivo

(competencia), incluye las competencias propias de la Comunicación emocional, la empatía y la vinculación emocional (Rodríguez, 2018). Aludiendo a nuestras emociones básicas de amar y vincular, necesitaremos comunicarnos efectiva y afectivamente para lograr soluciones a los retos de la educación y como dice Damasio (2018), las imágenes nos permiten también inventar nuevas acciones para aplicarlas a situaciones novedosas y para montar planes de acciones futuras, pero antes de que eso ocurra necesitaremos poder regular nuestros miedos y desconfianzas, compartir nuestros sentires, resolviendo nuestras distancias en claustros docentes cansados y golpeados por la pandemia y las múltiples exigencias burocráticas. Las competencias emocionales de los maestros permitirán la capacidad creativa de transformar y de combinar imágenes de acciones y escenarios capaces de afrontar múltiples adversidades, como hemos comprobado durante los últimos años (pandemia, crisis volcánica, incendios, inclusión educativa con escasos recursos).

Si abordamos el ajuste/desajuste afectivo del profesorado incluyendo una mirada más amplia, podemos darnos cuenta que las decisiones que el profesorado toma en cuestión de estrategias y respuestas emocionales están limitadas por las opciones que ofrece el propio sistema de formación como docentes, y que éstas están determinadas por las oportunidades de desarrollo dispuestas por aspectos estructurales (Padilla y Carmona, 2022).

5. REFERENCIAS

Austin, E. J., Saklofske, D. H., y Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. Australian Journal of Psychology, 62(1), 42-50. https://10.1080/00049530903312899

Bateman, A. y Fonagy, P. Mentalización based treatment for bordeline personality disorder: A practical guide, Oxford England, Oxford University press, 2006.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. Teaching and Teacher Education, 43, 15-26. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002.

Bokova, I. (2015) Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Informe de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. PloS one, 8(5), e62635. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635

Cejudo Prado, J., y López Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. Psicología Educativa, 23(1), 29-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6261140.

Chinea, M. (2020). Salud mental y competencias emocionales en los docentes. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Fernando Pessoa. Santa Mª de Guía. Islas Canarias. España

Cobos-Sanchiz, David, López-Noguero, Fernando, Gallardo-López, José A., & Martín, Mariel C. (2022). Incidencia del agotamiento en los docentes universitarios: estudio de caso en una universidad española. Formación universitaria, 15(2), 83- 92. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200083

Common Worlds Research Collective, 2020. Aprender a transformarse con el mundo: educación para la supervivencia futura. Investigación y Prospectiva en Educación – Documento de trabajo 28. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923_spa

Damasio, Antonio (2018). La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Booket, Barcelona, 2018.

Dávila Ramírez, J. R., Huertas Martínez, J. A., y Leal Soto, F. A. (2023). Estructura psicológica del bienestar docente: Justificación de un modelo situado. Revista De Psicodidáctica. https://10.1016/j.psicod.2023.11.001

Davis, MH (1983). Medición de las diferencias individuales en empatía: evidencia de un enfoque multidimensional. Revista de Personalidad y Psicología Social, 44 (1), 113–126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Davis, SK y Nichols, R. (2016). ¿Tiene la inteligencia emocional un lado "oscuro"? Una revisión de la literatura. Fronteras en Psicología, 7, artículo 1316. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01316

Delgado, N., Delgado, J., Betancort, M., Bonache, H., y Harris, L. T. (2023). What is the Link Between Different Components of Empathy and Burnout in Healthcare Professionals? A Systematic Review and Meta-Analysis. Psychology research and behavior management, 16, 447–463. https://doi.org/10.2147/PRBM.S384247

Díaz, L., Torres, L., y Méndez, A. (2021). Relación entre la competencia emocional y la resiliencia de los docentes: actitud hacia la educación inclusiva. Revisión sistemática. Estudios sobre innovación e investigación educativa. Editorial DYKINSON, https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=793073

Duncan-Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. Investigación Valdizana, 16(3), 131-141. https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457

Educo Barómetro. El profesorado en España 2023. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/educobarometro-2023/

Escrivá, VM, Navarro, MDF y García, PS (2004). La medida de la empatía: Análisis del Índice de Reactividad Interpersonal.Psicotema, 16 (2), 255–260.

Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L., y Pena Garrido, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. Journal of Parents and Teachers, (368) pp. 67–72. https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6(15), pp.421. 436. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289

Feshbach, Norma Deitch y Seymour Feshbach, 'Empathy and Education', en Jean Decety y William Ickes (eds), The Social Neuroscience of Empathy (Cambridge, Massachusetts, EE.UU., 2009; edición en línea, MIT Press Scholarship Online, 22 de agosto de 2013). https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008, consultado el 13 de febrero de 2024

Gallagher, Kelsey; Jones, Tiara; Landrosh, Nicole; Abraham, Samuel y Gillum, Deborah. (2019). College Students' Perceptions of Stress and Coping Mechanisms. Journal of Education and Development, v.3. 25 https://doi.org/10.20849/jed.v3i2.600

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological Theory and women's development. Harvard University Press.

Gilligan, C. (2013). Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas La ética del cuidado. Nº 30 (2013) Edita: Fundació Víctor Grífols i Lucas. c/ Jesús i Maria, 6 - 08022 Barcelona fundació.grifols@grifols.com www.fundaciogrifols.org ISBN 978-84-695-8257-2 Depósito Legal: B. 19.846-2013. https://www.fundaciogrifols.org/es/-/30-the-ethic-of-care.

Golombek, P., y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. Teaching and Teacher Education, 39, 102- 111. https://10.1016/j.tate.2014.01.002.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. y van Veen, K. (2018). La relación entre las causas del estrés de los profesores principiantes, las respuestas al estrés, el comportamiento docente y el desgaste. Docentes y enseñanza: teoría y práctica, 24 (6), 626–643. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404.

International Barometer on Education Personnel's Health and Well-being 2021.

Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Kostiv, O. (2021). El compromiso emocional docente: Validación del constructo y estudio de sus relaciones con otras variables psicoeducativas. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna. San Cristóbal de La Laguna. Islas Canarias. España.

Kostiv, O., y Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. Escritos De Psicología - Psychological Writings, 15(2), 171–181. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14775

Lasa, A., Mensaje en tiempos virales. Carta de opinión, Madrid, SEPYNA, 2020. https://www.sepyna.com/.

Lischetzke, T., y Eid, M. (2003). Is Attention to Feelings Beneficial or Detrimental to Affective Well-Being? Mood Regulation as a Moderator Variable. Emotion, 3(4), 361–377. https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.4.361

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., y Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. Sustainability, 13(21), 1-26. https://doi.org/10.3390/su132112142.

Matthews, Gerald & Zeidner, Moshe & Roberts, Richard. (2017). Emotional Intelligence, Health, and Stress. https://www.researchgate.net/publication/313836524_Emotional_Intelligence_Health_and_Stress

Mayer, JD y Salovey, P. (1997) ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y DJ Sluyter (Eds.), Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas pp. 3–34. Libros básicos, 1997.

Mestre, Vicenta; Pérez-Delgado, Esteban; Frías-Navarro, Dolores y Samper, Paula. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. Psicología Moral y Crecimiento Personal. 181-190. https://www.researchgate.net/publication/281730005_Instrumentos_de_evaluacion_de_la_empatia.

Mikolajczak, M. y Luminet, O. (2008). Rasgo de inteligencia emocional y evaluación cognitiva de eventos estresantes: un estudio exploratorio. Personalidad y diferencias individuales, vol. 44, 1445-1453.

Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T. V., Rasmusson, M., Jugović, I., Nielsen, B. L., Rozman, M., Ojsteršek, A., & Jurko, S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. Educational Research Review, 29, 100304. https://10.1016/j.edurev.2019.100304.

Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. Cambridge Journal of Education, 26(3), 435-447. https://10.1080/0305764960260311.

OCDE (2016). Nota País. España. Panorama de la Educación 2016. http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/IndicadoresInternacionales/OCDE.html

Padilla, J. y Carmona, M. 2022. Malestamos. Cuando estar mal es un problema colectivo. Capitán Swing, p.39.

Panksepp, J. y Biven, L. The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions, Nueva York, Norton Company, 2012, pp. 51-64.

Palomera, Raquel y Briones, Elena y Gómez-Linares, Alicia y Vera, Jesús. (2017). Filling the Gap: Improving the Social and Emotional Competencies of Pre-Service Teachers. Journal of Psycho Didactics. 22. https://10.1387/RevPsicodidact.16282.

Perry den Brok, Theo Wubbels y Jan van Tartwijk (2017) Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands, Teachers and Teaching, 23:8, 881-895, https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859.

Pertegal-Felices, ML, Castejón-Costa, JL, y Martínez Ruiz, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. Educación XX1, 14 (2), 237-260. [fecha de Consulta 16 de Marzo de 2024]. ISSN: 1139-613X. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618742010.

Puertas-Molero, Pilar, Zurita-Ortega, Félix, Chacón-Cuberos, Ramón, Castro-Sánchez, Manuel, Ramírez-Granizo, Irwin, y González-Valero, Gabriel. (2020). Emotional intelligence in the field of education: a meta-analysis. Anales de Psicología, 36(1), 84-91. Epub 07 de diciembre de 2020.https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901.

Puertas, P., Ubago, J., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., & González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29(2), 128-142. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157.

Rodríguez, A. (2018). Educa EMOción. La Escuela del Corazón. Santillana ACTIVA. Madrid, 2018.

Rodríguez, A. (2014). Gastronomía para aprender a ser feliz. Desclée de Brouwer. Bilbao, 2014.

Rodríguez-Hernández, Antonio y Batista Espinosa, Francisco. (2024). La emoralidad. Una perspectiva psicoeducativa y emocreativa de la relación entre los valores y las emociones. Revista Boletín Redipe. https://www.researchgate.net/publication/378674471_La_emoralidad_Una_perspectiva_psicoeducativa_y_emocreativa_de_la_relacion_entre_los_valores_y_las_emociones [accessed Mar 16 2024].

Rodríguez-Rivero, ER; Rodríguez Hernández, AF; Hernández-Jorge, CM; Duarte-Lores, I. El porqué de la profesión docente: validación de un modelo estructural de motivaciones docentes. Science Education 2023, 13, 815. https://doi.org/10.3390/educsci13080815.

Saloviita, T. y Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organization-level variables Teaching and Teacher Education 97(5):103221. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221.

Sánchez-Álvarez, N., Chang, EC, Rey, L., y Extremera, N. (2023). Examinar la validez incremental de la inteligencia emocional autoinformada sobre la afectividad positiva y negativa y el optimismo disposicional en la predicción del ajuste psicológico a lo largo de la edad adulta. Personalidad y diferencias individuales. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112218.

Schaack, D.; Le, V.; Stedron, JM. Cuando el cumplimiento no es suficiente: agotamiento de los docentes de la primera infancia e intenciones de rotación desde una perspectiva de demandas laborales y recursos. Educación Temprana. Desarrollo. 2020, 31, 1011–1030. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:221521095.

Talarn, A.; Sáinz, F. y Rigat, A. Relaciones, vivencias y psicopatología. Las bases relacionales del sufrimiento mental excesivo, Barcelona, Herder, 2013.

Thompson, G. (2021) La situación personal y la profesión docente en el mundo. https://www.ei-ie.org/es/item/25403:la-situacion-del-personal-y-la-profesion-docente-en-el-mundo-2021. 2021_EI_Research_StatusOfTeachers_ES.pdf.

Tizón, J. L. Apuntes para una psicopatología basada en la relación (vol. 1, Psicopatología general; vol. 2, Relaciones dramatizadas, atemorizadas y racionalizadoras; vol. 3, Relaciones emocionalizadas, intrusivas, actuadoras y operatorias). Barcelona, Herder, 2018-2020.

Tizón, J. L. Salud emocional en tiempos de pandemia. Barcelona, Herder, 2020, pp.86-94.

Torres, J. A. R. (2017). "El bienestar emocional del docente". Revista de Educación Inclusiva, 9(v. 2). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/59.

Vázquez Verdera, Victoria, y Escámez Sánchez, Juan. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. Revista electrónica de investigación educativa, 12(spe), 1-17. Recuperado en 27 de enero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300001&lng=es&tlng=es.

Viac, C., y Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis for PISA and TALIS. https://www.researchgate.net/publication/369062179_Teachers'_well-being_A_framework_for_data_collection_and_analysis_for_PISA_and_TALIS/citations

Yu, MVB, Johnson, HE, Deutsch, NL y Varga, SM (2018). "Ella me llama por mi apellido": Explorando las percepciones de los adolescentes sobre las relaciones positivas entre docentes y estudiantes. Revista de investigación sobre adolescentes, 33 (v. 3), 332-362. https://doi.org/10.1177/0743558416684958.

LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL COMO COMPETENCIA DOCENTE PARA LA MEJORA DEL CLIMA DE AULA

GISELA MASIP CALAVERA
Universidad de La Laguna

CARMEN M. HERNÁNDEZ-JORGE
Universidad de La Laguna

ELIGIA ROSA RODRÍGUEZ RIVERO
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La vinculación que se establece entre el docente y su alumnado es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nosotros hemos denominado esta vinculación "Amor Educativo Competente". Este concepto se define como un "sentimiento transformador (el amor) asociado a una finalidad educativa (docente) y una puesta en práctica que garantiza la consecución del objetivo (Rodríguez, 2018, p. 97)". Por tanto, el <amor educativo competente> permite la aproximación necesaria entre profesorado y alumnado (interacción) para que se produzca el diálogo, favoreciendo la creación de vínculos afectivos y facilitando que el profesorado pueda sentirse estimulado y motivado en sus clases (Kostiv, 2022).

Esta vinculación entre docente y alumnado se realiza mediante la comunicación, que supone un proceso bidireccional, propositivo, multidimensional y con consecuencias en las relaciones (Hernández-Jorge y De la Rosa, 2017). Es decir, un proceso que se establece entre el binomio docente-alumnado, con propósitos (objetivos e intenciones) claros por parte del profesorado, que se traducen en aspectos verbales, no verbales, informativos y relacionales y que tiene consecuencias positivas o negativas en el alumnado en función de los comportamientos que despliega el docente.

En concreto, este amor educativo competente se traduce en un repertorio de conductas amplias y flexibles, que incluyen, fundamentalmente, el diálogo como base de la comunicación emocional que ejecuta el docente con su alumnado, confiriéndole un aspecto competencial y que se basa en habilidades concretas que la propician. Así pues, el diálogo es la base para la comunicación en un proceso de interacción en el que el profesor o profesora influye de forma positiva en sus estudiantes (De Almeida *et al.*, 2022).

Esta competencia comunicativa se circunscribe en la interacción profesorado-alumnado, de la cual existe amplia evidencia de la influencia que ejerce en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sehnem *et al.*, 2021). En este proceso, el profesorado incorpora estrategias pedagógicas y promueve la interacción en el aula, creando un ambiente propicio para la formación integral del alumnado (De Almeida *et al.*, 2022). En la misma línea, Rojas (2023) plantea que una interacción comunicativa facilita el proceso educativo de la siguiente manera:

> La disposición del docente para la construcción y uso de un espacio para el aprendizaje en el aula, de manera presencial, tiene mucha correspondencia con la forma como logra comunicarse con sus alumnos, un hecho que bien puede ubicarse en las aulas de una escuela, una secundaria o una universidad. Si existe un distanciamiento afectivo o indiferencia en el aula que no permite una adecuada interacción comunicativa, el proceso educativo se verá sensiblemente afectado con resultados acorde a la falta de interés por convivir más allá de la circulación de contenido, es por ello que las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes son más que eso; son indudablemente posibilidades de acercamiento que minimizan el autoritarismo, la jerarquía, el intelectualismo y la falta de empatía que los alumnos perciben del docente (Rojas, 2023, p. 22).

Así pues, una adecuada interacción docente-alumnado es clave para crear un vínculo afectivo y a su vez, influir de forma positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que también parece importante es que el docente posea competencias socioemocionales, ya que podrían ayudar a establecer estos vínculos positivos y, por tanto, una comunicación emocional adecuada del docente para su alumnado. Al respecto sabemos que cuando el docente desarrolla competencias socioemocionales ayuda al estudiantado a que las establezca también, mejorando además el clima del aula (Jennings

et al., 2017). De esta manera, el docente puede propiciar un buen ambiente escolar, el cual proporciona a los alumnos y alumnas bienestar, niveles más altos de competencia social y menos situaciones de conflicto entre sus compañeros y compañeras (Ferreira *et al*., 2020).

Por tanto, parece que el docente puede ser modelo para sus estudiantes, ya que, estos observan su manera de proceder para manejar distintas situaciones emocionales como la frustración, expresar su de disconformidad de forma asertiva, mantener el autocontrol en clase, fijar la atención en aquello que es más importante (a pesar de los diferentes distractores), expresar emociones como la tristeza ante ciertos eventos o cambiar de estrategia cuando algo no funciona.

Por tanto, las competencias socioemocionales del docente y la comunicación emocional que éste establece con su alumnado ayudan a establecer vínculos entre ellos, lo que puede propiciar, entre otros aspectos, un clima de aula adecuado para el aprendizaje. Este artículo pretende plantear un modelo en el que se pongan de manifiesto estos nexos en un modelo integrado.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es ofrecer un modelo teórico sobre la influencia de la comunicación emocional del docente en el clima del aula.

3.- METODOLOGÍA

Para conseguir el objetivo del presente trabajo se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica. Esta revisión ha permitido dilucidar las aportaciones actuales sobre la comunicación emocional docente para la mejora del clima de aula.

La metodología utilizada consiste en la revisión de artículos científicos e informes de diferentes bases de datos y repositorios institucionales, el acopio, discriminación y procesamiento de la información.

Los términos de búsqueda han sido: comunicación emocional, competencia docente, inteligencia emocional, empatía, compromiso docente,

escucha activa, clima de aula. Y las bases de datos utilizadas han sido: Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), Scielo (Scientific Electrónic Library Online), ERIC (Institute of Education Sciencies), Google Scholar, Scopus.

4.- RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la revisión de la bibliografía nos han permitido plantear los siguientes epígrafes en los resultados. En primer lugar, la comunicación emocional y su relación con variables psicoeducativas como la empatía, el compromiso docente y la inteligencia emocional. En segundo lugar, la comunicación emocional como un proceso en el que interviene la actitud proactiva del docente, su manera de mostrarse con autenticidad y su capacidad para escuchar al otro de forma activa, todo ello, para crear un vínculo afectivo con su alumnado. En tercer lugar, el efecto de la comunicación emocional en el clima de aula en lo que refiere a la conducción del grupo por parte del profesor o profesora y a la cohesión de los compañeros y compañeras del grupo clase.

4.1. Comunicación emocional, variables psicoeducativas (empatía, compromiso, inteligencia emocional/rasgo) y clima de aula.

En este apartado se expone cómo la empatía, el compromiso emocional docente y la inteligencia emocional (variables psicoeducativas), se relacionan o influyen en el clima del aula.

4.1.1. Comunicación emocional, empatía y clima de aula

La comunicación emocional requiere de empatía, el rol del docente implica establecer conexiones emocionales con sus estudiantes a través de las experiencias que comparte con ellos, por lo tanto, la empatía es una habilidad que permite al docente, percibir las necesidades, los sentimientos y potencialidades de su alumnado y por consiguiente, una mejor comprensión de su comportamiento (Saltos *et al.*, 2020).

Para ello, es necesario que el docente ponga en práctica estrategias didácticas adecuadas con el propósito de crear espacios educativos que, a su vez, favorezcan un ambiente escolar sano. En este sentido,

Hernández *et al.* (2019) realizaron una investigación orientada a determinar la influencia de la empatía en la construcción de un ambiente escolar en el que era necesario reducir la violencia en el aula. El profesorado utilizó estrategias didácticas como, por ejemplo, permitir a los estudiantes identificar la problemática, utilizar acciones frente a la solución de ésta y facilitar actividades que permitieran experimentar empatía en diferentes componentes sociales. Los resultados evidencian una disminución en los índices de maltrato verbal y físico dentro de la población estudiada.

En la misma línea, Orozco (2021) realizó una investigación con el objetivo de analizar el valor predictivo que tienen la inteligencia emocional, la empatía y el buen trato sobre la agresión física en adolescentes. El estudio concluye que las competencias sociales y emocionales, orientadas a la regulación de las emociones y la atención de las necesidades del otro, son recursos que influyen en la manera de responder al conflicto en los adolescentes.

Sin embargo, parte del alumnado, si bien es conocedor de que la empatía le permite reconocer, aceptar e identificarse con las manifestaciones emocionales de los demás, en el momento de reaccionar ante los mismos, en ocasiones responde con actitudes de hostilidad (Hernández *et al.*, 2019). De tal forma, Orozco (2021) plantea que es probable que, cuando el adolescente comprende lo que el otro siente, pero no logra desarrollar una respuesta afectiva acorde, presenta menor disposición a resolver conflictos de manera prosocial y mayor riesgo de respuestas como la agresión física.

Por lo tanto, es necesario formar al alumnado de forma explícita en la empatía como competencia para que pueda darse un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo. Saltos *et al.* (2020) plantean que "la empatía debería ser direccionada como una estrategia positiva y favorable para iniciar un oportuno desarrollo integral de los estudiantes desde el sistema educativo, generando un entorno de compañerismo y conexión con los demás (pág.37)". En definitiva, la existencia de competencias positivas, predicen un mejor clima de aula y, concretamente, la empatía se relaciona con menos agresividad (Sidera *et al.*, 2019).

4.1.2. Comunicación, inteligencia emocional y clima de aula

En la actualidad y de forma mayoritaria, las investigaciones en torno a las competencias socioemocionales se han sustentado principalmente en la teoría de la inteligencia emocional, en esta misma línea, se ha desarrollado la conceptualización de la comunicación emocional docente.

Fernández y Extremera (2005) en su trabajo "La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey", aportan una definición de Inteligencia Emocional:

> Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 5, citado por Fernández y Extremera, 2005).

La comunicación emocional se entiende como una competencia de la dimensión interpersonal de la inteligencia que aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje, permite que el docente pueda establecer vínculos emocionales con el alumnado. El docente observa y valora el estado emocional del alumnado (percepción y expresión emocional), lleva a cabo una respuesta educativa congruente (facilitación emocional) y, contextualiza su intervención (comprensión emocional) para generar una respuesta que ayuda a cambiar y modificar el estado emocional de la clase a través de la regulación emocional (Berrocal y Cabello, 2021). En este sentido, los centros educativos pueden incorporar acciones para mejorar el aspecto de la inteligencia emocional en el alumnado y favorecer actitudes que mejoran la convivencia, en beneficio del desarrollo personal y de la sociedad (Vergaray *et al*, 2021). En conclusión, se trata de alcanzar un estado de bienestar a partir del desarrollo de competencias socioemocionales en las personas (Fernández Berrocal et al., 2023).

En relación con el alumnado, aquellos que presentan niveles más altos de inteligencia emocional son capaces de regular mejor las emociones desagradables propias del contexto escolar, como la ansiedad, el aburrimiento o la decepción (Perpiñà *et al.*, 2021). También se ha encontrado que los alumnos y alumnas que puntúan alto en inteligencia emocional son evaluados y evaluadas por su profesorado como escolares más propensos a

comportamientos prosociales y de ayuda con resto de compañeros y compañeras (Jennings y Greenberg, 2009; Extremera *et al.*, 2019).

Al mismo tiempo, en la medida que el alumnado desarrolla habilidades comunicativas es más competente para cooperar, trabajar en grupo, participar, formar parte de un equipo, resolver conflictos y valorar las tareas de los demás. Así pues, un buen desarrollo en la escuela de estas competencias (inteligencia emocional y comunicación interpersonal) puede ayudar a desenvolverse bien en entornos de colaboración, tales como las metodologías por proyectos o el aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Las relaciones interpersonales y las amistades entre los compañeros y compañeras del aula se van conformando a través de comportamientos de acercamiento, entendimiento, apego, bondad y sensibilidad hacia los demás. Así, los estudiantes con niveles más elevados de inteligencia emocional informan que sus relaciones sociales son de mayor calidad y puntúan más alto en escalas de sensibilidad interpersonal y empatía. Parece obvio que las habilidades de cooperación se convierten en básicas dentro del contexto escolar (Perpiñà *et al.*, 2021), ya que es el contexto de interacción social por excelencia, incluso, es más importante relacionarse asertivamente con los demás para lograr el éxito que competir con ellos (Pérez, 2020).

Por tanto, la gestión emocional adecuada juega un papel vital en la vida social del alumnado y favorece las conductas prosociales en clase.

4.1.3. Comunicación, compromiso docente y clima de aula

Ávalos y Sotomayor (2012) afirman que el compromiso docente es un aspecto que va casi siempre acompañado de elementos emotivos unidos con sentimientos de satisfacción o insatisfacción, según el grado de afinidad entre lo esperado y lo que realmente ocurre en la realidad.

> La percepción relativamente constante de satisfacción genera a su vez, nuevas energías traducidas en lo que los profesores llaman motivación por el trabajo. Por el contrario, la percepción relativamente continuada de insatisfacciones disminuye el grado de motivación. A su vez, el compromiso constituye una manera racional de asentar la fidelidad a una misión asumida, no sólo cuando las cosas marchan bien sin también cuando esto no ocurre (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 14).

Por tanto, el compromiso docente es una variable que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, citamos, por ejemplo, la investigación realizada por Sehnem, *et al* (2021) en la que se plantea que la comunicación, la afectividad y el compromiso del docente con el alumnado son aspectos fundamentales en esta relación. La conclusión fundamental es que el compromiso docente es una variable que influye en la relación con el alumnado, ya que profesorado es un modelo de referencia en el estudio y aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, Froment y Gutiérrez (2022) realizaron un estudio sobre las percepciones de los estudiantes en relación con las conductas de los docentes en el aula. Los resultados mostraron que el compromiso docente, es una variable que predice la motivación académica de los estudiantes, por consiguiente, las implicaciones prácticas del estudio sugieren enriquecer la labor docente mediante la gestión de la credibilidad del profesorado para que los estudiantes estén comprometidos, satisfechos y motivados en el aula. Además, el compromiso del profesorado y el estudiantado se ve afectado por el comportamiento y liderazgo colaborativo del docente, el cual es necesario para generar un clima escolar más positivo (Hamzah Ibrahim y Ghavifekr, 2018).

4.2. La comunicación emocional como un proceso (proactividad, apertura y escucha activa) para la mejora del clima de aula

La dimensión emocional de la comunicación conlleva la exteriorización de los sentimientos que son construidos en la relación entre las personas, también implica un carácter competencial que le confiere el matiz de "saber hacer" de tipo socioafectivo y permite construir relaciones positivas entre las personas. En el ámbito escolar, esta comunicación competencial permite la creación intencional de vínculos para el respeto y la colaboración en el aula, que surge de la reciprocidad, la comunicación y el afecto (Sehnem *et al.*, 2021).

En este contexto de reciprocidad, la comunicación emocional docente se desarrolla a través de tres procesos: la proactividad comunicativa, apertura y autenticidad, y escucha activa (Hernández-Jorge *et al.*, 2022). La proactividad comunicativa, es un proceso que permite mantener cercanía con las demás personas, entender sus emociones y

situaciones, generar un clima cálido en la relación interpersonal, mantener actitud de respeto y tolerancia, mostrar atención y preocupación por la persona con la que se comunica y tener una predisposición a escuchar activamente.

La apertura y autenticidad hace referencia a ofrecer información personal, expresar las propias necesidades y emociones, manifestarse abiertamente sin engaños, tener expresividad con el rostro y mantener la congruencia entre el lenguaje verbal y no verbal a través de la expresión facial. Finalmente, la escucha, implica el uso de estrategias de escucha activa, como parafrasear, realizar preguntas para recabar información sobre la situación de la otra persona y, por habilidades externas de escucha como mirar, asentir y no interrumpir.

La escucha activa es importante en este intercambio, que no es solo de información, sino también de emociones, donde se producen aprendizajes colaborativos y cooperativos, pero para eso es importante el establecimiento, además, de relaciones empáticas y conducta asertiva (Sardiñas *et al*., 2020). Además, es necesario saber escuchar y comprender a la otra persona, respetando sus convicciones al mismo tiempo que uno mismo se mantiene con sus creencias y valores (Sehnem *et al.*, 2021). Igualmente, quienes se relacionan con una persona asertiva obtienen una comunicación clara, se sienten respetados y permiten que el otro se sienta bien con ellos (Castro y Calzadilla, 2021).

Así pues, la revisión bibliográfica evidencia que, para generar un clima de aula óptimo, es fundamental que el profesorado tenga las competencias emocionales de empatía, una adecuada inteligencia emocional, compromiso emocional con el estudiantado y una comunicación basada en aspectos emocionales.

4.3. Efecto de la comunicación emocional en el clima de aula

El clima escolar es un constructo multidimensional, determinado por la seguridad, las relaciones, el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, la estructura y funciones de la organización y las acciones de mejora en las instituciones. Estas dimensiones son relativamente estables en el tiempo e influyen en el desarrollo personal de las partes

implicadas en ese contexto (Ainley y Carstens, 2018; Gordeeva *et al*., 2018). Al mismo tiempo, las experiencias personales y escolares que el estudiantado percibe como agradables, contribuyen positivamente en su visión del clima escolar y bienestar social (Conderman *et al*., 2013).

Tomamos de referencia la definición de clima de clase de Martínez-Muñoz (1996) porque se centra en las dos dimensiones que caracterizan el grupo, el seguimiento por parte del profesor y la cohesión de los compañeros y compañeras de la clase:

> La percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan, sobre todo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados (Martínez-Muñoz, 1996, p 421).

Por lo que respecta a la medición del clima de clase, existen diferentes instrumentos y recursos, siendo los cuestionarios y las escalas los más abundantes y de complejidad diversa. En coherencia a la definición aportada, destacamos la Escala Breve de Clase (EBCC) por su sencillez y economía metodológica ya que, al ser un cuestionario breve, facilita la colaboración de docentes y para su cumplimentación. La escala ha sido validada por Gonzalez y Alzina (2013) y nos permite medir dos dimensiones que forman parte de la dinámica del grupo-clase. Una es la conducción del grupo de clase por parte del docente y otra la cohesión del grupo por parte del alumnado que forma parte de este.

4.3.1. La conducción del grupo

Según Gonzalez y Alzina (2013), la conducción del grupo es un factor de carácter vertical, en el sentido de que parte del docente y se dirige a su alumnado, y se refiere a la manera en que el profesorado influye en el desarrollo de la clase a través de la calidad de su relación con el estudiantado (mostrar actitud de respeto al profesor, mantener una buena relación con el profesor), del orden y organización (mantener el orden en clase, percibir el control de la clase hasta el final) y orientación a la tarea (tener claro lo que hay que hacer, empezar a trabajar sin demorarse en el tiempo, percibir el silencio necesario para avanzar en la asignatura).

Al respecto, es importante tomar conciencia de la fragilidad del clima o ambiente del aula y de la importancia de las habilidades que el docente utiliza para generarlo ya que la comunicación educativa es intercambio de información, además intercambio de emociones, sentimientos, ponerse en el lugar del otro, comprender conductas y crear espacios para conversaciones espontáneas, desde el respeto, la cortesía, la colaboración, la cooperación y el entendimiento (Sardiñas *et al*., 2020).

Así pues, la comunicación emocional, es una de las habilidades que, en la medida que es asertiva, influye de forma positiva en las relaciones interpersonales y en la convivencia del alumnado (Castro y Calzadilla, 2021) además, contribuye a solucionar los conflictos que se presentan en la comunidad educativa (Sardiñas *et al.,* 2020). Un aspecto importante, que resaltan algunos autores, es el uso de emociones agradables como por ejemplo la alegría, que forman parte de la interacción docente-estudiante y de la dinámica del grupo-clase, a este respecto, Fernández-Poncela (2019) destaca la importancia del humor ya que favorece, entre otros aspectos, la creación de un ambiente positivo, mayor cohesión de grupo, conexión y sentido de pertenencia, comunicación, escucha, comprensión, calidez y alegría.

En definitiva, en el proceso de interacción entre el profesorado y alumnado surge el intercambio de información a partir de la creación de un clima psicológico favorable, el reforzamiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de la convivencia escolar (Sardiñas *et al*., 2020). Establecer un clima positivo de aula en base a estrategias que acerquen la figura de profesores y alumnos ayudándoles a establecer vínculos emocionales que hagan que los alumnos se sientan más satisfechos e involucrados en las clases ayudará a generar emociones agradables, lo que podría tener consecuencias positivas, académicas y personales (Fierro-Suero *et al*., 2021).

4.3.2. La cohesión del grupo

Según Gonzalez y Alzina (2013), la cohesión del grupo es un factor dinámico y horizontal entre los componentes de un grupo y se refiere al grado de satisfacción que experimentan los miembros del grupo de pertenencia, (estar a gusto en clase, poder intervenir sin problemas) y

de estar involucrados en los objetivos que persigue el grupo clase. También, a la cohesión entre iguales (tener un buen ambiente en clase, ayudarse unos a otros).

En aulas con ambientes positivos de aprendizaje es más probable que se generen relaciones de amistad, seguridad y compañerismo. Estos elementos son vitales para el desarrollo afectivo, social y académico de cualquier estudiante (Jennings y Greenberg, 2009). En definitiva, generar climas de aulas positivos tiene beneficios en las relaciones afectivas entre los agentes involucrados en el proceso educativo (Fierro-Suero *et al*, 2021).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de lo que se ha aportado hasta aquí, trataremos de avanzar hacia un modelo teórico que pueda explicar las relaciones entre la vinculación y comunicación emocional del profesorado con el fomento de un clima de aula adecuado y que se recoge en la figura 1.

Tal como hemos planteado la vinculación que establece el profesorado con su alumnado en las aulas influye, en el clima o ambiente que se da en las mismas. Por tanto, una vinculación positiva podría generar un clima de aula positivo y favorecedor del aprendizaje; mientras que una falta de vinculación podría generar un clima inhibidor de aprendizaje. Por tanto, el clima del aula es generado por la acción directa del profesorado a través de la conducción de grupo que establece y de la cohesión que tiene su alumnado como grupo.

Esta vinculación positiva parte, a su vez, del compromiso emocional del docente con sus estudiantes, de la empatía que genera con ellos y ellas y de las competencias en gestión emocional que desarrolla, tanto cuando percibe sus emociones como cuando las comprende y regula.

Finalmente, esta vinculación se desarrolla a través de la comunicación emocional; es decir, cuando el docente es proactivo a la hora de comunicarse, se manifiesta con apertura y autenticidad y cuando establece la competencia de escucha activa.

Consideramos necesario llevar a cabo una línea de investigación que ponga a prueba el modelo teórico en distintos contextos y espacios educativos. Si esto fuera así, sería necesario generar procesos de intervención con los enseñantes que permitan mejorar la vinculación de los docentes con sus estudiantes a través de su comunicación emocional. De

esta manera se podrán generar espacios y contextos, en los que prevalezca un clima adecuado de aula para favorecer el proceso de aprendizaje y la convivencia.

FIGURA 1. *La comunicación emocional docente como competencia para la mejora del clima de aula. La comunicación emocional docente se enmarca en el ámbito de la inteligencia emocional, requiere de compromiso y es empática. Se manifiesta de forma proactiva, con autenticidad y desde la escucha activa lo que permite crear un vínculo de calidad entre el profesorado y alumnado que repercute de forma positiva en el clima de aula, tanto en la conducción como en la cohesión del grupo-clase*

Fuente: Elaboración propia

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento a la labor que realiza el profesorado comprometido, que se ocupa y preocupa de crear vínculos de calidad educativa a través de la forma en cómo se comunica con cada alumno y alumna según sus necesidades, creando así oportunidades de aprendizaje en un contexto de bienestar emocional.

7. REFERENCIAS

Ainley, J., y Carstens, R. (2018). Marco conceptual de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2018.

Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. Perspectiva Educacional, formación de profesores, 51(1), 57-86.

Castro Miranda, G., y Calzadilla Vega, G. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación. Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación, 12(3).

Conderman, G., Walker, D. A., Neto, J. R., & Kackar-Cam, H. (2013). Student and teacher perceptions of middle school climate. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 86(5), 184-189

De Almeida Rezende, Rita de Cássia, y Caliman, Geraldo. (2022). Interacción, diálogo y prácticas pedagógicas en el bachillerato. ALTERIDAD. Revista de Educación, 17(1), 103-13. https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.08

Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. Ansiedad y estrés, 11, 101-122.

Extremera Pacheco, N., Mérida López, S., y Sánchez Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. Voces De La educación, 74–97. Recuperado a partir de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213

Fernández Berrocal, P., y Cabello, R. (2021). La Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional.

Fernández Berrocal, P., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., y Megías-Robles, A. (2023). Treinta y tres años de investigación en Inteligencia Emocional. Escritos De Psicología - Psychological Writings, 16(1). https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16844

Ferreira, M., Martinsone, B. y Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. Journal of Teacher Education for Sustainability, 22(1), 21-36. https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003

Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado (The influence of the classroom climate on the student´s emotions).

Froment, F., y Gutiérrez, M. D. B. (2022). La predicción de la credibilidad docente sobre la motivación de los estudiantes: el compromiso y la satisfacción académica como variables mediadoras. Revista de Psicodidáctica, 27(2), 149-157.

Gonzalez, L., y Alzina, R. B. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. Isep Science, (5), 62-77.

Hamzah, D. S., Ibrahim, M. S., Ghavifekr, S. (2018). Change orientation and organizational climate: Experience from Malaysian primary schools. Malaysian Online Journal of Educational Management, 6(2), 83 -108. https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no2.5

Hernández-Jorge, C.M., Rodríguez-Hernández, A.F., Kostiv, O., Domínguez-Medina, R., Hess-Medler, S., Capote, M.C., Gil-Frías, P, y Rivero, F. (2022). La Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la Perspectiva Docente (D-ECREA). Psicología Educativa, 28(1), 61-19. https://doi.org/10.5093/psed2021a5

Hernández Jorge, C. M., y Rosa, C. M. D. L. (2017). Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras. Apuntes de Psicología, 35 (2), 93-104.

Hernández Perdomo, J. E., López Leal, R. S., y Caro, O. (2019). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. Educación Y Ciencia, (21), 217–244. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9407

Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). El aula prosocial: competencia social y emocional del maestro en relación con los resultados de los estudiantes y el aula. Revisión de Investigación Educativa, 79(1), 491-525.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R.,... y Greenberg, M. T. (2017). Impactos del programa CARE for Teachers en la competencia social y emocional de los maestros y en las interacciones en el aula. Revista de psicología educativa, 109(7), 1010.

Kostiv, O., y Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. Escritos de Psicología (Internet), 15(2), 171-181.

Martínez Muñoz, M. (1996). El clima de clase. En Manual de orientación y tutoría (1 ed., pp. 413-425).

Pérez Sandoval, E. (10 de febrero de 2020). ¿Cómo desarrollar la empatía en nuestros estudiantes? Recuperado el 12 de mayo de 2020, de Observatorio: https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/como-desarrollar-la-empatia-en-estudiantes

Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., y Serrat Sellabona, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. Revista De Educación, 395. Recuperado a partir de https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90454

Rodríguez, A. (2018). EducaEMOción. La escuela del corazón. Madrid: Santillana Activa.

Rojas Duno, R. (2023). El docente comunicador: un enfoque intersubjetivo desde la pedagogía del emocionar. Metrópolis | Revista De Estudios Universitarios Globales, 4(2), 16-47. Recuperado a partir de https://metropolis.metrouni.us/index.php/metropolis/article/view/121

Saltos, E. R. R., Martínez, M. E. M., y Gámez, M. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Dominio de las Ciencias, 6(3), 23-50.

Sardiñas González, Y., Domínguez García, I., y Reinoso Cápiro, C. B. (2020). La comunicación educativa: su desarrollo en el profesor de secundaria básica. Varona. Revista Científico Metodológica, (71), 18-24.

Sehnem Heck, Gabriela, Schneider, Camila, Güntzel Ramos, Maurivan, & Prado Amaral-Rosa, Marcelo. (2021). The teacher-student relationship and its influence in the teaching and learning process. Revista de estudios y experiencias en educación, 20(42), 137-149. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042sehnem8

Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., y Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. Universitas Psychologica, 18(4), 1-14.

Vergaray Solís, R. P., Farfán Pimentel, J. F., y Reynosa Navarro, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo, 6(2), 19-24. Recuperado a partir de https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/288

HABILIDADES SOCIALES QUE EMPLEAN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR A PARTIR DEL MODELO DE GOLSTEIN COMO PARTE DE SU FORMACIÓN INTEGRAL

WILLEBALDO MORENO MÉNDEZ
Universidad Nacional Autónoma de México

CARMEN LILIA SÁNCHEZ GONZÁLEZ
Universidad Nacional Autónoma de México

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo, fenómenos como la globalización, la mayor interdependencia mundial, la problemática cultural, política y ambiental; las formas en que la sociedad se ha organizada para la producción, venta y consumo de bienes y servicios; las características del mercado laboral en todas sus vertientes; el valor que ha adquirido el "saber" en la era del conocimiento; la generación y transmisión de la información; el desarrolla de nuevas tecnologías; y la no existencia de barreras para para transmisión del conocimiento, han marcado nuevas pautas que obliga a que las instituciones educativas de nivel superior se vean obligadas a replantear su papel y misión en la educación. Repensar y establecer nuevas prioridades para su desarrollo futuro, que ha significado ampliar y diversificar la oferta educativa; revisar y actualizar de forma permanente el saber educativo adecuando la currículo a las necesidades y exigencias del desarrollo del conocimiento y del mercado laboral, de manera que los planes y programas de estudio mantengan su vigencia, pertinencia y relevancia en la vida de la sociedad, lo que coadyuvará al mejoramiento de los múltiples planos y niveles de la persona y su realidad. (UNESCO, 1998).

La educación superior hoy día, tiene, entre otros propósitos, promover una formación que permita la adquisición de conocimientos prácticos,

habilidades y competencias que fortalezcan la comunicación, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, que permita la vinculación del saber y la ciencia en la solución de problemas de la vida; promoviendo una educación para toda la vida, con un enfoque humanista, vinculada con la sociedad; es decir, una formación integral, que encuentra su fundamento en un deber de la educación superior. (Pensado y Ramírez, 2017).

Hoy día existe una necesidad imperante de que los estudiantes no sólo aprendan teorías y leyes, y conceptos, entre otros saberes, es exigible que también se promueva en ellos la adquisición de habilidades y competencias que posibilite el que asuman una actitud responsable, desde la metacognición, hacia su propia formación, pero de una forma integral, en la que se incluyan aspectos relacionados con su vinculación e integración en la sociedad.

La formación profesional actual exige individuos que deben desarrollar y dominar un amplio conocimiento de las habilidades sociales, ya que éstas, son herramientas fundamentales para llevar a cabo un adecuado ejercicio profesional. Entendiendo que las habilidades sociales coadyuvan a mejorar las capacidades profesionales y personales, y contribuyen a gestionar las emociones y las conductas interpersonales posibilitando que los individuos mantengan relaciones y comunicaciones interpersonales más sanas y duraderas.

Al respecto, Luna (2011), menciona la necesidad de que la formación universitaria debe ser integral para que los estudiantes egresen con un panorama amplio de la realidad que les toca vivir, más allá de una visión reducida de su especialidad que muchas veces impide ver la problemática social que vivimos.

Y en el mismo sentido y como complemento a una formación integral, Escobar, Franco y Duque, 2010), confirman que la formación profesional integral es un proceso de desarrollo continuo de todas las capacidades humanas, y que esta, la formación integral, deberá concebirse y entenderse como todas aquellas actividades, conductas y comportamientos que abonan a la preparación continua y permanente de los humanos, para ofrecer no sólo conocimientos, sino actitudes, aptitudes y valores propios de la cultura; habilitarlos y permitirles desempeñarse apropiadamente en el mundo de la vida.

De modo tal que, el indagar acerca del saber de cuáles y en que medida los estudiantes universitarios ejercitan, en el mejor de los casos, las habilidades sociales que coadyuvan a su formación integral, posibilitará diseñar e implementar estrategias de diseño curricular enfocadas a fomentar, fortalecer y potenciar no sólo la formación disciplinar, sino, además, la formación de habilidades sociales que mejore la calidad de su formación, y, por ende, la calidad de su perfil profesional

1.1. Formación integral

Además de las misiones tradicionales de enseñanza, formación, investigación y estudio, que siguen siendo fundamentales, se destaca la importancia de la misión educativa de la educación superior, la que consiste en favorecer el desarrollo integral de las personas con el fin último de formar seres comprometidos, responsables y pertinentes que puedan impactar en la mejora de su futuro y la sociedad (UNESCO, 1998)

Por lo mismo, se debe procurar el perfil humanista de la educación superior, con base en el cual debe orientarse a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples desafíos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad. (UNESCO, 2008).

A partir de Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, se proclamó que…

> "en una sociedad cambiante es necesaria una formación integral, general y profesional, que propicie el desarrollo de la persona como un todo y favorezca su crecimiento personal, su autonomía, su socialización y la capacidad de convertir en valores los bienes que la perfeccionan" (UNESCO, 2008).

1.2. Habilidades Sociales

La habilidad social, se entiende como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras (García & Del Arco, 2005).

Las habilidades sociales que posee un individuo son el conjunto de comportamientos conductuales y su capacidad para aplicarlas. Las conductas le ayudarán a resolver una situación social de manera efectiva, a expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos en consecuencia y de acuerdo con la situación que el individuo esté viviendo en un momento dado, respetando los derechos de los demás, es decir, lo que es aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está (Pereira & Del Prette, 2005).

Las habilidades sociales tienen gran importancia en la vida de las personas, debido a que la mayor parte del tiempo los individuos se encuentran realizando algún tipo de interacción social (familia, amigos, pareja, compañeros de trabajo, ente otros). Por ello, se espera que las relaciones sociales sean, en la mayoría de los casos, positivas, ya que estas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal.

En este sentido, las habilidades sociales que posee una persona le permiten evaluar sus fortalezas y debilidades con respecto a identificar cuál es su comportamiento, en cuanto a manejo, en sus relaciones interpersonales determinando su nivel de competencia, lo que le permitirá una mejor integración social (Pacheco, 2009; Rosa et al, 2002)

Existen diversos criterios acerca de la naturaleza de las habilidades sociales.

> "El concepto se emplea con frecuencia en la literatura psicológica y pedagógica actual, pero su estudio constituye aún un problema de discrepancias científicas en los puntos de vistas de los autores, debido a que no todos definen el concepto en términos similares, no coinciden plenamente sobre cuáles deben ser sus componentes, ni acerca de los requisitos y condiciones fundamentales para tener en cuenta para su formación y desarrollo" (Herrera, 2012).

1.2.1. Habilidades sociales en la educación

> "En 1993, la División de Salud Mental, de la Organización Mundial de la Salud (OMS), lanzó la Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas. El propósito de esta actuación era difundir mundialmente la enseñanza de un grupo genérico de diez destrezas psicosociales, consideradas relevantes en la promoción de la competencia psicosocial de niñas, niños y jóvenes, como lo son: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones

> interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos al igual que el manejo de tensiones y estrés" (en Montoya & Muñoz, 2009).

Al respecto, autores como Verdugo (1994) y Caballo (2008), mencionan que la enseñanza, ejercicio y fortalecimiento de las habilidades sociales debe iniciar desde la enseñanza básica en las instituciones educativas, ya que el desentenderse del proceso de socialización de los estudiantes seguro conducirá a que estos pierdan su propia identidad, asimismo, los autores mencionan, que la educación actual se ha centrado más en los aspectos de enseñanza de los conocimientos disciplinares relegando u olvidándose de la dimensión social y afectiva de los estudiantes.

1.2.2. Enseñanza y habilidades sociales

La capacidad que tiene cada individuo para relacionarse con otros individuos ha sido estudiada y aplicada en el área educativa, por lo que existen diversas investigaciones pedagógicas donde se ha hablado sobre el problema de la formación y desarrollo de las habilidades sociales como parte esencial de la enseñanza. "En ellas se ha investigado sobre las estrategias más eficientes para poder formarlas y saber en qué momento se puede considerar que están formadas en el nivel que se desea" (Flores & Ramos, SF). Asimismo, la capacidad de potencializarlas permite a los estudiantes comprender la importancia de emplearlas para su propio desarrollo cognoscitivo.

Las habilidades sociales en el ámbito escolar tienen gran importancia debido a que, si bien el conocimiento técnico o académico es importante, el saber cómo vincularse con el compañero, saber negociar, enfrentar un fracaso o liderar un grupo, entre otras situaciones, resulta imprescindible para el crecimiento personal y profesional. (Torbay, Muñoz y Hernández, 2001; Rosa et al, 2002; Pereira y Del Prette, 2003)

Sin embargo, existen factores personales que pueden alterar dicho crecimiento personal, como son los factores cognitivos, afectivos, conductuales e incluso la propia percepción (autoestima), entre otros, los cuales determinan en gran medida la conducta social de un individuo. Estos factores pueden ser modificados gradualmente con la educación o las

vivencias cotidianas, en este sentido, aprender y desarrollar las habilidades sociales en estudiantes durante su trayectoria académica, es medular para promover en ellos, a través de conocer sus fortalezas y debilidades sociales, relacionarse de una mejor manera con sus semejantes.

En este sentido, el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes es relevante para poder intervenir en lo anterior y lograr concientizar a una determinada población, manejando las relaciones interpersonales, ya que, probablemente, una persona que no ha desarrollado correctamente sus habilidades sociales reciba menos refuerzos, mediante halagos, expresión de sentimientos, entre otras, por parte de otras personas que se encuentran en su entorno, lo que podría "verse reflejado, no solo en una falta de integración social, sino, también, en su aprovechamiento escolar, debido a una falta de motivación" (Roca, 2004; Lacunza, Castro & Contini, 2009).

1.3. Modelo de Habilidades Sociales de Goldstein

Goldstein (1978), definió a las habilidades sociales, "como la capacidad de un individuo de integrar aspectos conductuales, cognitivos y afectivos, integrando así las tres dimensiones del ser humano". De este modo, las clasificó en 6 categorías:

- **Habilidades sociales básicas:** aquellas que habilitan a una persona para, durante un primer contacto con otra, mantener una conversación fluida y amigable, de forma educada y respetuosa.

- **Habilidades avanzadas:** habilidades que desarrolla una persona para relacionarse satisfactoriamente, respetando los principios de convivencia socialmente aceptados, en entornos sociales diferentes.

- **Habilidades relacionadas con los sentimientos:** aquellas que habilitan a una persona para, a partir del auto reconocimiento, expresar sus sentimientos y aceptar la demostración de los sentimientos de los demás, sin importar las circunstancias.

– **Habilidades alternativas a la agresión:** promueven la habilidad en las personas para desarrollar el autocontrol y la preocupación por los demás, ante situaciones complicadas.

– **Habilidades para hacer frente al estrés:** habilidades que capacitan a las personas para responder de manera positiva y asertiva ante momentos de crisis, lo que habilita a las personas para desarrollar mecanismos de afrontamiento apropiados.

– **Habilidades de planificación:** todas aquellas habilidades que posibilitan que una persona tome decisiones pertinentes para la solución de problemas de su vida personal y de su entorno, a partir del establecimiento objetivos de desarrollo personal, familiar y profesional.

TABLA 1. *Modelo de habilidades sociales de Goldstein*

HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	**HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS**	**HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS**
Interacción con los demás Externar cumplidos Agradecer favores Iniciar una conversación Ayudar a que otros se conozcan Saber escuchar Mantener una conversación Formular preguntas	Pedir explicaciones Poder de convencimiento Pedir ayuda Participación Dar instrucciones Seguir instrucciones Ofrecer disculpas Respetar principios socialmente establecidos	Expresar sentimientos Manejar el enfado de otros Expresar emociones Conocer los propios sentimientos Comprender los sentimientos de los demás Manejo del miedo Autorecompensarse Autocontrol
HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN	**HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS**	**HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN**
Majeo de problemas Defender los derechos propios y de los demás No involucrarse en problemas Compartir con los demás Ayudar a los demás Saber negociar Manejo de situaciones complejas Discernir sobre la causa de un problema	Sobrellevar problemas escolares Manejo de conversaciones difíciles Saber responder ante una queja Manejo de la vergüenza Manejo del fracaso Tomar decisiones propias ante la presión de otros Saber negociar ante la presión de otras personas Prepararse para situaciones difíciles	Tomar decisiones realistas Establecer cumplir objetivos Saber buscar e integrar información Conocimiento de las habilidad y capacidades propias Concentrarse en una tarea a la vez Resolver problemas según su importancia Tomar decisiones eficaces Saber planear

Fuente. Torbay, Muñoz y Hernández (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional.

2. OBJETIVOS

- Identificar las principales habilidades sociales que emplean los estudiantes durante su formación profesional integral.
- Identificar el nivel de uso (bueno, regular o malo) que presentan los estudiantes por grupo de habilidades sociales.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio prolectivo, transversal y descriptivo, realizado en el año 2022, y para el cual se aplicó un instrumento con 48 ítems, tipo escala Likert, adaptado de la Escala de Habilidades Sociales, propuesta por A. Goldstein (1978), estructurado en 6 categorías de análisis: básicas, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente al estrés y de planificación, y por 8 variables para cada categoría.

La muestra, aleatoria simple por conveniencia, se integró por 200 estudiantes de los cuatro años de la carrera de Cirujano Dentista de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la UNAM.

Para su análisis los resultados se organizaron por frecuencias y porcentajes. Para identificar las habilidades sociales que más emplean los estudiantes se tomaron en cuenta los porcentajes más altos obtenidos por habilidad.

Por otra parte, para determinar el nivel de posesión o uso de cada una de las habilidades por parte de los estudiantes, de acuerdo con el Modelo de Goldstein, los resultados, porcentajes obtenidos, se analizaron a partir de una escala de evaluación de calidad con los siguientes rubros: porcentajes con valores de 0% a 59%, obtuvieron un valor de uso de **malo**; porcentajes de 60% a 79%, obtuvieron un valor de uso de **regular**; y porcentajes de 80% a 100%, obtuvieron un valor de uso de **bueno**.

4. RESULTADOS

Categoría: Habilidades Sociales Básicas

El gráfico 1, muestra las principales habilidades que emplean lo estudiantes durante su formación. Es de llamar la atención que habilidades como la de formulación de preguntas no sea una de las principalmente empleadas.

El promedio general de las habilidades sociales básicas fue de 64%.

Con relación al nivel de uso (Tabla 2), la mayoría muestra un nivel regular. Se evidencia que no se presenta ninguna habilidad en el nivel de uso bueno, y sí tres en el malo.

Es de llamar la atención que en ninguna habilidad se haya tenido un dominio bueno por parte de los estudiantes; lo cual es preocupante, ya que se supone que las habilidades básicas habilitan a los estudiantes para interactuar con sus docentes, con los pacientes y, sobre todo, con sus pares.

GRÁFICO 1. *Principales habilidades sociales básicas que emplean los estudiantes*

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. *Nivel de uso de las habilidades sociales básicas*

TIPO DE HABILIDAD	NIVEL DE USO
Interacción con los demás	Regular
Externar cumplidos	Malo
Agradecer favores	Regular
Iniciar una conversación	Malo
Ayudar a que otros se conozcan	Regular
Saber escuchar	Regular
Mantener una conversación	Regular
Formular preguntas	Malo

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA: HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS

El Gráfico 2, muestra las habilidades que emplean con mayor frecuencia los estudiantes. Es de llamar la atención que habilidades como participación, dar y seguir instrucciones, y, respetar principios socialmente establecidos, no aparezcan como las más empleadas, lo cual si es preocupante ya que dichas habilidades son básicas para poder interactuar en cualquier nivel de forma positiva.

El promedio alcanzado por esta categoría fue de 71%.

GRÁFICO 2. *Principales habilidades sociales avanzadas que emplean los estudiantes*

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al nivel de uso (Tabla 3), los estudiantes ubican el ejercicio de las habilidades de esta categoría entre bueno y regular, lo cual muestra que sí están habilitados para pedir explicaciones u ofrecer disculpas, pero, sobre todo, para pedir ayuda ante situaciones apremiantes, lo cual es bueno en el ambiente estudiantil. Aunque existen dos habilidades con nivel de uso malo.

TABLA 3. *Nivel de uso de las habilidades sociales avanzadas.*

TIPO DE HABILIDAD	NIVEL DE USO
Pedir explicaciones	Bueno
Poder de convencimiento	Regular
Pedir ayuda	Bueno
Participación	Regular
Dar instrucciones	Malo
Seguir instrucciones	Regular
Ofrecer disculpas	Bueno
Respetar principios socialmente establecidos	Malo

Fuente: Elaboración propia

Categoría: Habilidades Sociales Relacionadas con los Sentimientos

El Gráfico 3, muestra que los estudiantes ejercitan habilidades que les ayudan a expresar sus sentimientos y reconocerlos en los demás, lo cual es bueno para poder interactuar en el ámbito educativo.

El promedio alcanzado por esta categoría fue de 69%.

Respecto al nivel de uso (Tabla 4), los estudiantes emplean las habilidades de esta categoría en el nivel regular. Lo cual es preocupante, sobre todo en el ambiente escolar ya que, no tendrían la capacidad para enfrentar y afrontar situaciones que generan emociones fuertes en los estudiantes como el bulling, la reprobación o inclusive el acoso.

***GRÁFICO 3**. Principales habilidades sociales relacionadas con los sentimientos que emplean los estudiantes*

Fuente: Elaboración propia

***TABLA 4.** Nivel de uso de las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos*

TIPO DE HABILIDAD	NIVEL DE USO
Expresar sentimientos	Regular
Manejar el enfado de otros	Regular
Expresar emociones	Regular
Conocer los propios sentimientos	Regular
Comprender los sentimientos de los demás	Regular
Manejo del miedo	Malo
Autorecompensarse	Bueno
Autocontrol	Malo

Fuente: Elaboración propia

Categoría: Habilidades Alternativas a la Agresión

El Gráfico 4, muestra las principales habilidades alternativas a la agresión que manejan los estudiantes. Las cuales se relacionan, principalmente, con el manejo de problemas.

El promedio alcanzado por esta categoría fue de 80%.

Con relación al nivel de uso (Tabla 5), los estudiantes mostraron un nivel de manejo bueno, lo cual es muy positivo. El que hoy día los estudiantes estén habilitados para un manejo adecuado de las agresiones

o las injusticias, o también muestren sentimientos empáticos ante las injusticias y la intención de poder ayudar a los demás, contribuye a crear y mantener ambientes positivos y sanos en las escuelas.

***GRÁFICO 4**. Principales habilidades sociales relacionadas con alternativas a la agresión.*

Fuente: Elaboración propia

***TABLA 5.** Nivel de uso de las habilidades sociales relacionadas con alternativas a la agresión*

TIPO DE HABILIDAD	NIVEL DE USO
Manejo de problemas	Bueno
Defender los derechos propios y de los demás	Bueno
No involucrarse en problemas	Bueno
Compartir con los demás	Bueno
Ayudar a los demás	Bueno
Saber negociar	Regular
Manejo de situaciones complejas	Regular
Discernir sobre la causa de un problema	Malo

Fuente: Elaboración propia

Categoría: Habilidades para hacer Frente al Estrés

En el Gráfico 5, se puede observar que las principales habilidades que manejan los estudiantes en esta categoría se relacionan, principalmente, con el manejo de situaciones difíciles con otras personas. Sin embargo, habilidades más de tipo personal, como el manejo de la vergüenza y el fracaso, no son empleadas de manera frecuente.

Esta categoría obtuvo un promedio de utilización del 73%.

Por otra parte, con relación al nivel de uso de las habilidades para el control del estrés (Tabla 6), los estudiantes mostraron un manejo entre regular y bueno; lo cual se manifiesta positivamente para hacer frente de una mejor manera a todas las situaciones escolares y familiares que les generan estrés. Sin embargo, es preocupante que las habilidades de manejo de la vergüenza y el fracaso tengan un nivel de usos malo.

***GRÁFICO 5**. Principales habilidades sociales para hacer frente al estrés.*

Fuente: Elaboración propia

***TABLA 6.** Nivel de uso de las habilidades sociales para hacer frente al estrés*

TIPO DE HABILIDAD	NIVEL DE USO
Sobrellevar problemas escolares	Regular
Manejo de conversaciones difíciles	Bueno
Saber responder ante una queja	Bueno
Manejo de la vergüenza	Malo
Manejo del fracaso	Malo
Tomar decisiones propias ante la presión de otros	Regular
Saber negociar ante presión de otras personas	Bueno
Prepararse para situaciones difíciles	Regular

Fuente: Elaboración propia

Categoría: Habilidades de Planificación

En términos generales los resultados (Grafico 6) muestran un nivel bajo de empleo, parte de los estudiantes, de las habilidades de planificación.

El promedio de uso de las habilidades de esta categoría alcanzó el 62%.

En cuanto al nivel de uso por habilidad (Tabla 7), en términos generales, los estudiantes evidenciaron un manejo malo de estas habilidades. Lo cual es preocupante dado que, al menos en este rubro, los estudiantes muestran que no tienen claridad en sus objetivos, no saben buscar información adecuada, y, por lo tanto, no toman decisiones eficaces, no saben planear, es decir, siguen siendo codependientes y poco autogestivos con su aprendizaje.

***GRÁFICO 6**. Principales habilidades sociales para la planificación*

Fuente: Elaboración propia

***TABLA 7.** Nivel de uso de las habilidades sociales relacionadas con la planificación*

TIPO DE HABILIDAD	NIVEL DE USO
Toma de decisiones realistas	Regular
Establecer y cumplir objetivos	Malo
Saber buscar e integrar información	Bueno
Conocimiento de las habilidades y capacidades propias	Regular
Concentrarse en una tarea a la vez	Malo
Resolver problemas según su importancia	Malo
Tomar decisiones eficaces	Malo
Saber planear	Regular

5. DISCUSIÓN

Como se puede observar, de acuerdo con los resultados mostrados, la categoría de habilidades sociales de planificación es la que menor valor de uso obtuvo (62%). Por otra parte, la categoría que más valor de uso obtuvo fue la de habilidades alternativas a la agresión (80%). Las categorías restantes obtuvieron un valor de uso entre 64% y 71%.

Haciendo un análisis por habilidad individual, no por categoría, las habilidades que más valor de uso presentaron fueron las siguientes.

No involucrarse en problemas (90%) y manejo de problemas (85%), correspondientes a la categoría Habilidades Alternativas a la Agresión. Saber negociar ante presión de otras personas (88%), correspondiente a la categoría Habilidades para hacer frente al estrés. Autorrecompensarse (88%), que corresponde a la categoría Habilidades Relacionadas con los Sentimientos. Ofrecer disculpas (85%), correspondiente a la categoría de Habilidades Avanzadas.

Por otra parte, al llevar a cabo una comparación entre los resultados de otros estudios realizados por otros investigadores se encontró lo siguiente.

En el estudio realizado por Alquinga et al (2023), para evaluar habilidades sociales en estudiantes en una universidad de Quito, Ecuador, se encontró que todas las habilidades mostraron un “deficiente” nivel de manejo. Lo cual no es coincidente con los resultados de nuestro estudio, ya que la única categoría de habilidades que mostró un nivel malo de majeo fue la de planificación.

Por otra parte, en un estudio realizado por Ochoa et al (2020), de la Universidad de Nayarit, se encontró que las habilidades sociales que tienen un mejor manejo por parte de los estudiantes de la carrera de psicología son las de planificación. Resultados que no coinciden con los nuestros, ya que precisamente como ya se mencionó, este grupo de habilidades son las que tuvieron el menor nivel de posesión en nuestro estudio.

Finalmente, se puede mencionar que, en términos generales, los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, UNAM, poseen un nivel aceptable, entre bueno y regular, en el manejo y posesión de la mayoría de las habilidades en todos todas las categorías

analizadas; lo que los habilita para enfrentar y afrontar los retos que se les presentan durante su formación profesional, y, muy probablemente, los que se les presenten durante su práctica profesional.

6. CONCLUSIONES

Las habilidades que ejercitan con mayor frecuencia los estudiantes no necesariamente corresponden al mejor nivel de uso, es decir, **bueno.**

El mayor número de habilidades que ejercitan los estudiantes, se ubican en el nivel de uso, **regular**.

Solo el grupo de habilidades sociales de planificación muestra, en términos generales, un nivel de uso **malo**.

Se puede considerar que un estudiante aun y cuando posee las habilidades estudiadas, no es el más hábil por sí mismo, sino aquel que es capaz de percibir y elegir los comportamientos adecuados para cada situación que se le presente en la vida cotidiana y durante su formación académica, demostrando que las habilidades sociales positivas pueden servir como apoyo hacia circunstancias negativas que pueda presentar un estudiante.

Realizar estudios de este tipo permite, a corto plazo, tener conocimiento del perfil interpersonal de los estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista y de esta manera, poder plantear la necesidad de incluir el entrenamiento de habilidades sociales específicas que menos dominen durante la carrera, y a largo plazo, es para formar a futuros profesionales con los cuales se puedan emplear estrategias que mejoren tanto su calidad humana como su calidad profesional.

7. REFERENCIAS

Alquinga, N. C., Morales, C. F., Abata, DG, & Valencia, M. J. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de segundo de bachillerato en una institución educativa de Quito - Ecuador. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 10542-10556. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5239

Caballo V.E. (2008). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI España. 1 (24), 1-110.

Escobar, M., Franco, Z. & Duque, J. (2010). La formación integral en la educación superior, significado para los docentes como actores de la vida universitaria. Elehutera, 69-89. http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4_4.pdf

Flores, N., Ramos, M.G. (SF). Enseñando Habilidades Sociales en el Aula. Puentes para Crecer. Facultad de Psicología. UNAM. p 17-21.

García, N., Del Arco, C.R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Pepsic. 11(11), 63-74.

Goldstein, A. (1978). Escala de Habilidades Sociales. Recuperado de: https://www.orientacionandujar.es/.../CUESTIONARIO-HABILIDADES-SOCIALES.d...

Herrera, T.B. (2012). ¿En qué consiste realmente el desarrollo integral del alumno de educación superior? Revista COEPES. 2 (10), 20-35.

Lacunza, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contexto de pobreza. Revista de psicología. 1(27), 6-28.

Luna, G. (2011). Responsabilidad del docente universitario. Didac 58, 36-40. Recuperado de: http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=2&id_articulo=35

Montoya, I., Muñoz, I., (2009). Habilidades para la vida. Unidad de Prevención Comunitaria del Ayuntamiento de Requena. Rev, COMPARTIN. Revista de Formación de Profesores. RFP N° 4. Recuperado de: http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf

Ochoa, A., Sánchez, M., Puga, W., & Téllez, RM. (2020). Análisis de habilidades sociales en estudiantes de psicología, agosto-diciembre 2017. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 23, (2).

Pacheco, M.I. (2009). Efecto de un taller de habilidades sociales en el comportamiento asertivo de niños y niñas de la 1er etapa de educación básica. Rectorado académico decanato de posgrado e investigación. (1), 1-88.

Pensado, M.E., Ramírez, Y. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. Universidad Veracruzana. IIESCA, 21/11/2017. Recuperado de: https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf

Pereira, Z., Del Prette, A. (2003). Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación. Revista Evaluar. 2003: 1(3), 45-63. Recuperado de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/609/578

Roca, E. (2014). Como mejorar tus habilidades sociales. ACDE. 1(4), 1-27.

Rosa, IE., Inglés, JC., Olivares, J., Espada, PJ., Sánchez, MJ. & Méndez, X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de menos a más. Psicología conductual. 3(10), 543-561.

Torbay, A., Muñoz, MC., Hernández, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales. Qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional. Aula abierta, Nº 78, págs. 1-18. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209144

Verdugo, M. (1994). Evaluación y clasificación. En M.A. Verdugo (Dir.), Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Final, París.

UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Historia de la Educación Latinoamericana, Cartagena de Indias, Colombia, 145-158

EXPLORANDO EL VÍNCULO EMOCIONAL: EMPATÍA Y RESPUESTAS EMOCIONALES DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS A CAMPAÑAS DE SEGURIDAD VIAL

LOURDES FERNÁNDEZ HIPÓLITO
Universidad Rey Juan Carlos

DOLORES LUCÍA SUTIL MARTÍN
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales se caracterizan por ser un conjunto de cualidades psicológicas individuales que se reflejan en comportamientos, pensamientos y sentimientos consistentes (Maldonado & Mayorga, 2022). Estas cualidades son adquiridas a través de las relaciones interpersonales y el aprendizaje tanto formal como informal (De Fruyt et al., 2015); y configuran la forma en que comprendemos, exteriorizamos y gestionamos tanto las emociones personales como las ajenas (Romo & Montes, 2018).

En las últimas décadas la importancia de poseer habilidades socioemocionales competentes ha aumentado en el entorno laboral y, consecuentemente, los graduados universitarios se ven desafiados con crecientes demandas en términos de cómo gestionan su propio comportamiento en el trabajo y cómo se relacionan con otras personas dentro del entorno laboral (Danner et al., 2021). Estas nuevas exigencias se reflejan en las 10 habilidades más importantes del 2025 según el Foro de Davos (World Economic Forum, 2020):

1. Pensamiento analítico e innovación
2. Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje
3. Resolución de problemas complejos
4. Pensamiento crítico y análisis

5. Creatividad, originalidad e iniciativa
6. Liderazgo e influencia social
7. Uso, seguimiento y control de la tecnología
8. Diseño y programación de tecnología
9. Resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad
10. Razonamiento, resolución de problemas e ideación

Por ello, el dominio de las habilidades socioemocionales no solo pronostica éxito en el desempeño académico, sino también en la consecución de puestos de trabajo.

Dentro del conjunto de habilidades socioemocionales se encuentra la empatía. Esta habilidad se define como la capacidad de percibir, entender y valorar tanto la perspectiva como las respuestas cognitivas y emocionales ajenas ante una situación particular (Romo & Montes, 2018).

La empatía desempeña un papel fundamental en el futuro laboral de las personas, influyendo de manera positiva en los siguientes aspectos según Fernández-Pinto et al. (2008):

- Liderazgo: Fomenta relaciones sólidas y genuinas entre líderes y empleados, aumentando la confianza y el compromiso.
- Comunicación: Promueve el intercambio de ideas y la resolución de problemas.
- Toma de decisiones: Optimiza la toma de decisiones al considerar las emociones y perspectivas de los involucrados.
- Habilidades interpersonales: Desarrolla relaciones más positivas y productivas entre los empleados.
- Trabajo en equipo: Mejora la calidad del trabajo en equipo al fomentar la comprensión mutua, la confianza y la cooperación entre los miembros del equipo.

Esta habilidad socioemocional, según señalan Fernández-Pinto et al. (2008), es un constructo complejo que integra aspectos afectivos y cognitivos. Por un lado, se manifiesta como una respuesta emocional espontánea frente a las vivencias de otros, mientras que, por otro, implica

la capacidad de comprender y adoptar perspectivas diferentes a las propias, como indican Muñoz-Zapata & Chaves-Castaño (2013).

En términos más detallados, la propuesta de modelo teórico de empatía de Fernández-Pinto et al. (2008), escogida para el presente trabajo, propone que la dimensión cognitiva de la empatía se desglosa en dos componentes fundamentales, la Adopción de Perspectivas y la Comprensión Emocional: la primera se refiere a la habilidad de ponerse en el lugar del otro y entender su punto de vista, mientras que la segunda implica la capacidad de comprender las emociones de los demás.

Por otro lado, la dimensión afectiva propuesta en el modelo de los mismos autores incluye el Estrés Empático y la Alegría Empática: el Estrés Empático se relaciona con la capacidad de sintonizar con las emociones negativas de otras personas; en contraste, la Alegría Empática implica la capacidad de compartir las emociones positivas de los demás.

La empatía está estrechamente relacionada con la conducción responsable, y, en consecuencia, con la seguridad vial. Un estudio de Castro y Diéguez (2012) ha evidenciado que la empatía influye de manera positiva en la siniestralidad, siendo los conductores más empáticos los que menos accidentes tienden a sufrir. Este estudio revela además que la empatía está asimismo relacionada con la cantidad de amonestaciones, ya que es más fácil que un conductor no empático pierda puntos del carné de conducir. Además, los resultados obtenidos por Castro y Diéguez (2012) sugieren que las personas empáticas no es que se limiten a seguir estrictamente las normas, sino que tienen más en cuenta las repercusiones de sus actos tanto para ellos mismos como para los demás.

Basándonos en lo expuesto, la presente investigación se revela como un tema de gran interés para profundizar en los niveles de empatía entre los estudiantes universitarios, así como en la importancia de fortalecerlos. Este interés no se limita únicamente a la preparación para su futuro desempeño laboral, sino que también se extiende a la influencia que la empatía tiene en campos tan diversos como el marketing de seguridad vial y de tráfico.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Explorar la relación entre el grado de distintos niveles de empatía y la presencia de emociones en los jóvenes universitarios.

2.2. Objetivos específicos

- Determinar cómo la visualización del spot de concienciación en seguridad vial afecta emocionalmente a los jóvenes universitarios, identificando las emociones que emergen con predominancia.
- Medir los niveles de empatía de los participantes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Sujetos

A través de un proceso de reclutamiento basado en la metodología de muestreo de bola de nieve, se ha reclutado finalmente un grupo significativo de 23 estudiantes que están actualmente cursando el primer año de la asignatura de Marketing y Técnicas de Comunicación Interpersonal. Estos estudiantes provienen tanto del Grado de Marketing como del Doble Grado de Marketing e Ingeniería de Servicios. Su participación voluntaria como sujetos en el estudio ha sido fundamental para el desarrollo y la conclusión de la investigación que constituye el objeto principal de este estudio.

3.2. Instrumentos

Con el fin de medir la empatía se empleó un instrumento de evaluación específico llamado Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Este test, compuesto por 33 elementos, está diseñado para proporcionar una evaluación detallada de los aspectos cognitivos y afectivos de la empatía en los individuos. Al utilizar el TECA, se analiza la capacidad de los participantes para adoptar perspectivas y comprender las emociones de los demás, así como su respuesta emocional ante situaciones de

sufrimiento y alegría. Además de ofrecer una visión profunda de estos aspectos, el TECA proporciona una puntuación global de empatía, lo que facilita la predicción de la disposición de una persona para mostrar empatía en una variedad de contextos emocionales. Este enfoque integral permite una evaluación exhaustiva de la empatía en el estudio, proporcionando información valiosa para comprender cómo los individuos responden emocionalmente a diversas situaciones emocionales.

Con el propósito de generar emociones en los sujetos participantes del estudio, se utilizó el spot de seguridad vial "David y Juan, 5 años juntos #Contigo, #TodosLosDíasDeTuVida", que trata sobre la historia de David y Juan, dos amigos que una noche, después de haber bebido, tuvieron un accidente en moto en el que Juan perdió la vida; y tras 5 años David sigue atormentado por la culpa y el recuerdo de su amigo. La elección se fundamentó en la similitud demográfica entre los interlocutores y la audiencia objetivo, ya que todos formaban parte de la comunidad universitaria en calidad de estudiantes.

Por último, se empleó el software iMotions en su versión 9.4 junto con una variedad de herramientas específicas con el fin de capturar las respuestas emocionales de los participantes de manera exhaustiva:

- GSR (Respuesta Galvánica de la Piel): Gracias al aparato Shimmer 3 1DF4, esta herramienta registra los cambios inconscientes en la excitación emocional en los participantes. La GSR mide la conductancia eléctrica de la piel, que puede variar en respuesta a estímulos emocionales, proporcionando así una medida objetiva de la reacción emocional de los individuos.

- Análisis de Microexpresiones Faciales: Esta técnica consiste en la detección y análisis de microexpresiones faciales, que son expresiones emocionales sutiles y breves que pueden revelar emociones genuinas, utilizando el software AFFDEX. Mediante la detección de puntos de referencia en el rostro, y los movimientos de los músculos faciales, se identifican y miden diferentes tipos de emociones experimentadas por los participantes, así como la duración de estas respuestas emocionales frente a estímulos específicos. Con el fin de obtener tales

mediciones, el proceso llevado a cabo por el software AFFDEX es el siguiente:

4. Detección facial: AFFDEX utiliza algoritmos para identificar y seguir los rostros en tiempo real, localizando puntos clave como los ojos, la nariz y la boca.

5. Análisis de expresiones faciales: Una vez detectados los rostros, el software analiza las expresiones faciales utilizando algoritmos de visión por computadora y aprendizaje automático para identificar y clasificar diferentes microexpresiones faciales.

6. Interpretación de resultados: Una vez completado el análisis, AFFDEX proporciona resultados que incluyen información sobre las microexpresiones detectadas, como duración, intensidad y emoción asociada. Estos resultados pueden presentarse en forma de gráficos, tablas o informes para su interpretación.

– Eye Tracking (Seguimiento Ocular): Esta herramienta permite rastrear y registrar los movimientos oculares de los participantes mientras visualizan el video utilizando el aparato Tobii x2-30 Compact. El eye tracking proporciona información sobre qué elementos específicos del video desencadenan respuestas emocionales.

3.3. Procedimiento

1. Etapa de reclutamiento: El procedimiento para reclutar participantes en esta investigación comenzó con la organización de una sesión informativa dirigida a varios alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos. Durante esta sesión, se les informó sobre la oportunidad de participar voluntariamente en un estudio sobre seguridad vial.

   Una vez que los estudiantes estuvieron debidamente informados, se les ofreció la oportunidad de participar y se les proporcionó una descripción detallada del estudio, incluyendo sus objetivos, procedimientos y posibles riesgos y beneficios en un consentimiento informado para revisar y firmar en caso de

aceptar participar en la investigación. Este formulario les garantizaba que su participación sería voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin penalización alguna. Además, se enfatizó la confidencialidad y el anonimato de su información personal en el mismo.

Para preservar aún más la privacidad de los participantes, se les asignó un identificador anónimo único que se utilizaría en lugar de sus datos personales en todos los registros relacionados con el estudio. Este paso adicional aseguró que los datos recopilados fueran tratados de manera confidencial y que la identidad de los participantes permaneciera protegida en todo momento.

2. Primera parte del estudio: Una vez reclutados los participantes, se procedió a la aplicación del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). La aplicación del TECA se llevó a cabo de forma individual, en un ambiente tranquilo y libre de distracciones, dentro de las instalaciones de la Universidad Rey Juan Carlos. Los participantes fueron instruidos sobre el procedimiento y se les brindó el tiempo necesario para completar el test, asegurando así un registro preciso de sus respuestas.

3. Segunda parte del estudio en el laboratorio: Una vez completada la administración del test, los participantes fueron conducidos de manera individual al laboratorio Brain Research Lab para siguiente fase del estudio. En este punto, se implementaron una serie de procedimientos meticulosamente planificados para garantizar la precisión y la integridad de los datos recopilados:

– Identificación y preparación: Al ingresar al laboratorio, a cada participante se le identificó con el ID anónimo, utilizado en todo momento para asociar los datos recopilados con la identidad del participante de manera exclusivamente interna. Una vez identificados, los participantes fueron conducidos al ordenador donde se presentaría el spot a visualizar y las herramientas de medición de emociones necesarias para el estudio. Se les volvió a proporcionar instrucciones claras sobre el

procedimiento a seguir y se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas y datos recopilados.

- Calibración de las herramientas de medición: Tras la identificación y preparación, se llevó a cabo un proceso de calibración que implicó el seguimiento de puntos con la mirada, una técnica precisa que permitió ajustar y configurar adecuadamente el dispositivo de seguimiento ocular.
- Colocación de electrodos de GSR: Posteriormente, a cada sujeto se le colocaron electrodos en la mano contraria a su mano dominante para medir la respuesta galvánica de la piel.
- Visualización del spot de seguridad vial: Por último, los participantes procedieron a visualizar el spot de seguridad vial en el ordenador frente a ellos. Durante esta fase, se registraron tanto las respuestas emocionales inconscientes como las respuestas fisiológicas medidas a través de los electrodos de GSR.

4. RESULTADOS

Una vez completada la recolección de datos, el análisis cualitativo se llevó a cabo con el fin de explorar las interrelaciones entre la empatía y las emociones detectadas durante la visualización del spot de seguridad vial. Este proceso comenzó con la corrección meticulosa de todos los tests TECA.

Posteriormente, los sujetos fueron categorizados en tres grupos distintos en función de su nivel de empatía: alto, medio y bajo. Esta clasificación permitió la comparación entre los distintos perfiles empáticos y sus respuestas emocionales frente al estímulo visual.

Utilizando los algoritmos de análisis proporcionados por el software especializado, se procedió a la extracción de las emociones detectadas en cada uno de los grupos de sujetos. Este proceso automatizado garantizó la objetividad y consistencia en la identificación y cuantificación de las emociones expresadas durante la visualización del spot de seguridad vial.

El análisis cualitativo de los datos permitió una exploración detallada de las tendencias y patrones emergentes en la respuesta emocional de los participantes.

4.1. Resultados del test de empatía TECA

Según los resultados del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) y su interpretación (Tabla 1), se encontró que:

- En primer lugar, se identificó que el 17% de la población estudiada, exhibió un nivel de empatía alto. Estos individuos se encuentran entre el percentil total 70 y el 93, por lo que destacan por su habilidad para conectar emocionalmente con los demás, evidenciando una capacidad excepcional para comprender y compartir experiencias.

- En contraste, la mayoría de los participantes, que representan el 61% de la muestra, demostraron un nivel de empatía medio, entre los percentiles 31 y 69. Este hallazgo sugiere que la empatía en este grupo se presenta de manera más equilibrada y adaptable, pudiendo variar en intensidad según el entorno y las circunstancias específicas.

- Por último, se observó que el 22% de la muestra, demostró un nivel de empatía bajo, entre el percentil 7 y 30. Este resultado señala la presencia de un grupo minoritario de individuos que enfrentan dificultades significativas para comprender y responder a las emociones y necesidades de los demás.

TABLA 1. *Niveles de empatía identificados en la población estudiada, junto con el porcentaje de la muestra que exhibió cada nivel y los rangos de percentiles correspondientes*

Nivel de Empatía	Porcentaje de la Muestra	Percentil
Alto	17%	70 - 93
Medio	61%	31 - 69
Bajo	22%	7 - 30

Fuente: elaboración propia

Continuando con los resultados obtenidos, se focalizó la atención en las reacciones emocionales manifestadas por los participantes durante la visualización del spot de seguridad vial.

4.2. Resultados emocionales en los participantes

4.2.1. Emociones en personas con alta empatía

Un primer análisis reveló que los universitarios con altos niveles de empatía experimentaron principalmente alegría en cuatro partes específicas del video y sorpresa en tres partes específicas, a pesar de que el contenido del video busca transmitir emociones negativas (figura 1). Sin embargo, es importante señalar que estas respuestas emocionales de alegría y sorpresa fueron bastante sutiles, ya que todas las áreas de emoción registraron una intensidad de 1 sobre 10.

FIGURA 1. Análisis cualitativo de emociones detectadas en los sujetos con alta empatía a lo largo del spot

. Fuente: Elaboración propia con software iMotions.

La emoción de alegría apareció en secciones del spot donde el con-ductor expresa en que condición iba conduciendo el vehículo y cuál es su situación después de sufrir el accidente con mensajes como "Fui yo quien cogió la moto borracho y..." o "Además, ya no llama nadie" (Figura 2).

FIGURA 2*. Fotogramas dónde habla el conductor y se detecta alegría en los sujetos con empatía alta*

Fuente: Elaboración propia con software iMotions

Además, se identificó la emoción de alegría en dos momentos del spot, donde el individuo fallecido en el accidente de tráfico responde con mensajes como "cuéntale la entrevista del otro día" o "bueno, yo tampoco acabé la carrera" a las palabras del conductor (Figura 3).

FIGURA 3. *Fotogramas dónde habla el fallecido y se detecta alegría en los sujetos con empatía alta*

Fuente: Elaboración propia con software iMotions

FIGURA 4. *Fotograma donde se registra sorpresa en los sujetos con empatía alta*

Fuente: Elaboración propia con software iMotions.

Por otra parte, la emoción de sorpresa se registró en secciones del spot donde el conductor describe su situación después del accidente utilizando frases como "Últimamente no paro de pensar en por qué él y no yo" y "Me llamaron para preguntarme que por qué (no acabé la carrera)". Los sujetos también experimentaron sorpresa cuando el fallecido le dice "cuéntale, no sé, lo de la entrevista del otro día" cuando el conductor expresa que no sabe de qué hablar con Lucía, su amiga o pareja (Figura 4).

4.2.2. Emociones en personas con empatía media

Siguiendo el análisis, se reveló que los universitarios con niveles medios de empatía experimentaron únicamente tristeza en la última parte del vídeo (figura 5). Esta respuesta emocional que se registró fue de baja intensidad, es decir, un valor de 1 sobre 10.

FIGURA 5. *Análisis cualitativo de la emoción detectada en los sujetos con empatía media a lo largo del spot*

Fuente: Elaboración propia con software iMotions

La tristeza registrada coincide con la última parte del spot, donde una voz en off presenta el mensaje “cuando matas a alguien en la carretera, lo matas todos los días de tu vida” (figura 6). Este hallazgo sugiere cierta conexión emocional entre los sujetos con empatía media y el mensaje final del spot de seguridad vial.

FIGURA 6. *Fotograma donde se registra tristeza en sujetos con empatía media*

Fuente: Elaboración propia con software iMotions

4.2.1. Emociones en personas con baja empatía

Por último, se reveló que los universitarios con niveles bajos de empatía experimentaron alegría en tres segmentos del vídeo (figura 7). No obstante, es fundamental destacar que la respuesta emocional de alegría fue muy discreta, pues todas las áreas emocionales evaluadas presentaron una intensidad de 1 sobre 10.

***FIGURA 7**. Análisis cualitativo de emoción detectada en los sujetos con baja empatía a lo largo del spot.*

Fuente: Elaboración propia con software iMotions

La emoción de alegría se manifestó en diversas partes del anuncio, especialmente cuando el conductor expresaba sus sentimientos tras sufrir el accidente. Frases como "últimamente no paro de pensar en por qué él y no yo" y "además, ya no llama nadie" causaban esta emoción en sujetos con baja empatía (Figura 8). Además, esta misma emoción surgió mientras la voz en off al final del anuncio mencionaba "cuando matas a alguien en la carretera..." (Figura 8).

***FIGURA 8**. Fotogramas donde se registra alegría en sujetos con niveles bajos de empatía.*

Fuente: Elaboración propia con software iMotions

5. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio revelaron una distribución heterogénea de los niveles de empatía entre los participantes, lo que proporciona una comprensión profunda de cómo esta habilidad socioemocional afecta las respuestas emocionales a mensajes de seguridad vial.

Al analizar las reacciones emocionales específicas durante el visionado del spot, se encontraron patrones distintos según el nivel de empatía. Aquellos con altos niveles de empatía predominantemente experimentaron emociones positivas como la alegría y la sorpresa, aunque estas respuestas fueron sutiles y matizadas. La tendencia observada en estos participantes podría sugerir un fenómeno interesante en cuanto a cómo estas personas procesan y responden a estímulos emocionales. Aunque el contenido del video busca transmitir emociones negativas relacionadas con un accidente de tráfico, la aparición de emociones positivas en individuos con alta empatía podría indicar una capacidad innata para buscar y encontrar aspectos positivos incluso en situaciones trágicas. Esta tendencia sugiere la importancia de considerar cómo la empatía puede modular la experiencia emocional y cómo esto puede influir en la percepción y la respuesta a estímulos emocionales complejos.

Por otro lado, los participantes con niveles medios de empatía expresaron ligeramente tristeza, especialmente hacia el final del spot, donde se transmitió un mensaje emotivo sobre las consecuencias devastadoras de los accidentes de tráfico. Esta respuesta sugiere una sensibilidad emocional más moderada pero aún significativa hacia el contenido del video.

Finalmente, aquellos con bajos niveles de empatía también experimentaron alegría, aunque de manera discreta. Esta respuesta emocional sugiere una desconexión emocional con el contenido del spot, incluso en situaciones de tragedia, lo que refleja la dificultad de estos individuos para comprender y conectar con las emociones de los demás.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio revelan que las emociones experimentadas por los universitarios al visualizar el spot de seguridad vial

fueron percibidas como sutiles. Este hallazgo sugiere una posible deficiencia en la optimización del spot para transmitir de manera efectiva el mensaje deseado. La falta de una respuesta emocional más intensa podría comprometer significativamente la capacidad del spot para generar conciencia y promover comportamientos seguros en la carretera.

No obstante, los hallazgos subrayan la importancia crítica de considerar el nivel de empatía de la audiencia al diseñar mensajes de seguridad vial. Además, ofrecen una comprensión valiosa de cómo esta habilidad socioemocional influye en las respuestas emocionales a la información presentada. Es fundamental reconocer la diversidad de reacciones emocionales que pueden surgir en diferentes grupos de personas, lo que proporciona perspectivas esenciales para futuras investigaciones en este campo.

Por lo tanto, los resultados de la presente investigación sientan las bases para el desarrollo de estrategias de seguridad vial personalizadas que tengan en cuenta el perfil emocional de los conductores. Al adaptar los mensajes y las intervenciones según el nivel de empatía de la audiencia, se puede aumentar la efectividad de las campañas de concienciación y promover comportamientos seguros en la conducción de manera más precisa y dirigida.

En cuanto a sus implicaciones en el ámbito educativo, la comprensión de cómo la empatía puede influir en la percepción y, por ende, en la respuesta emocional de los estudiantes universitarios, podría propiciar el desarrollo de actividades educativas que fomenten el crecimiento de la empatía. La integración de la educación en empatía también puede contribuir al fortalecimiento de las habilidades sociales entre los estudiantes. Al aprender a empatizar con los demás, los estudiantes también pueden mejorar su capacidad para comunicarse eficazmente, resolver conflictos y trabajar en equipo, habilidades de gran relevancia no solo en el contexto de la seguridad vial, sino también en su futuro desempeño laboral.

6.1. Futuras investigaciones

En futuras investigaciones, se propone realizar un análisis exhaustivo del spot seleccionado con el objetivo de indagar las razones subyacentes por las cuales los receptores no logran captar el mensaje emocional

que se pretende transmitir. Este estudio se llevará a cabo mediante el empleo la herramienta AUDEERING, un software de análisis de voz integrado en la plataforma iMotions. AUDEERING se distingue por su capacidad para examinar y evaluar los diversos matices y características de la voz humana, como por ejemplo la detección de patrones específicos de entonación, ritmo, intensidad y otras variables vocales que pueden influir en la percepción emocional por parte de los receptores, permitiendo así una comprensión más profunda de la expresión emocional en el discurso.

Mediante este enfoque será posible examinar de manera objetiva cómo se manifiestan las emociones en el discurso verbal del spot publicitario, así como identificar posibles discrepancias entre la intención emocional del mensaje y su interpretación por parte del público objetivo. Esta investigación no solo ayudará a profundizar en nuestra comprensión de los mecanismos de comunicación emocional en el ámbito publicitario, sino que también ofrecerá una visión valiosa para el diseño y la ejecución de estrategias de comunicación más efectivas y persuasivas.

Por otro lado, se plantea la realización de una investigación más exhaustiva con el fin de proporcionar una explicación más detallada de los resultados obtenidos hasta el momento. En este contexto, se contempla la inclusión del cuestionario "Big Five", una herramienta ampliamente reconocida y validada para la evaluación de la personalidad según los cinco grandes factores: Energía, Afabilidad, Tesón, Apertura mental y Estabilidad emocional. El uso de este cuestionario permitirá explorar cómo las diferencias individuales en estos rasgos pueden influir en la percepción y comprensión de los mensajes emocionales en contextos publicitarios.

Además del cuestionario "Big Five", se llevará a cabo un análisis detallado de los diferentes componentes cognitivos y afectivos de la empatía. Para ello, se emplearán herramientas y técnicas validadas para evaluar tanto la empatía afectiva como la empatía cognitiva, con el fin de recoger los distintos aspectos de esta habilidad socioemocional.

Al integrar lo anterior con los resultados ya obtenidos, se espera obtener una comprensión más completa y matizada de los factores individuales

que influyen en la percepción y la respuesta a los mensajes emocionales. Así se podrá contribuir a la ampliación del conocimiento teórico sobre la comunicación emocional en contextos publicitarios y al diseño y la implementación de estrategias de marketing más efectivas y dirigidas a audiencias específicas. Por otro lado, esta comprensión puede ser de ayuda para el diseño de entornos de aprendizaje más inclusivos y receptivos, donde se reconozcan y se tengan en cuenta las diferencias individuales en la percepción y procesamiento emocional.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Universidad Rey Juan Carlos por otorgarme el contrato predoctoral que ha hecho posible la realización de este trabajo de investigación. Este apoyo financiero ha sido fundamental para facilitar mi dedicación exclusiva a este proyecto y para avanzar en mi formación académica.

Además, me gustaría también expresar mi agradecimiento a Dolores Lucía Sutil Martín, directora y tutora de mi tesis, que ha sido una inspiración y guía excepcional en la realización de este trabajo. Su dedicación y experiencia han sido fundamentales para cada etapa de este proyecto de investigación.

8. REFERENCIAS

Romo, M. G. A. & Montes, J. F. C. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. Directorio, 8(31), 41.

Danner, D., Lechner, C. M., & Spengler, M. (2021). Do we need socio-emotional skills?. Frontiers in Psychology, 12, 723470.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 24(2), 284-298.

Muñoz-Zapata, A. P., & Chaves-Castaño, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco?. Katharsis, (16), 123-146.

World Economic Forum, J. (2020). The future of jobs report 2020. Retrieved from Geneva.

Castro, J. F., & Diéguez, E. D. (2012). La empatía y su influencia en la conducción. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, con la colaboración de Gabinet Ceres.

Maldonado, L. D., & Mayorga, R. S. (2022). Habilidades socioemocionales. Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos.

De Fruyt, F., Wille, B., John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 8(2), 276–281.

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN EN INGENIERÍA PARA LA SOSTENIBILIDAD: UN MÓDULO EXPERIENCIAL

GEMMA TEJEDOR
Institut de Ciència i Tecnologies de la Sostenibilitat
Universitat Politècnica de Catalunya

JORDI SEGALÀS
Institut de Ciència i Tecnologies de la Sostenibilitat
Universitat Politècnica de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más consciente de la importancia de adoptar prácticas sostenibles, la educación emerge como un pilar fundamental para el desarrollo de competencias que permitan afrontar los retos de la sostenibilidad, como los acuciantes llamados Grandes Retos del siglo XXI: seguridad hídrica, alimentaria y energética, mejora de la atención sanitaria, mitigación del cambio climático y erradicación de la pobreza, entre otros. La urgencia de esta transición hacia la sostenibilidad no solo demanda conocimientos técnicos y científicos, sino también una profunda comprensión de las dinámicas humanas y sociales que sustentan los cambios necesarios. La educación en sostenibilidad enfrenta desafíos complejos que demandan enfoques transdisciplinarios y la capacidad de gestionar emociones diversas y, a menudo, conflictivas (Tejedor y Segalás, 2018). En este contexto, la inteligencia emocional juega un papel crucial, al ser una herramienta esencial para gestionar la incertidumbre, fomentar la empatía y promover la colaboración efectiva en proyectos de sostenibilidad. Sin embargo, a pesar de su relevancia, la integración de la inteligencia emocional en la educación para la sostenibilidad ha sido, hasta ahora, insuficientemente explorada y valorada.

La investigación de la socióloga e ingeniera Erin Cech añade una dimensión crucial a esta discusión, señalando el desapego de los estudiantes de ingeniería de las consideraciones de bienestar público durante su formación, un fenómeno problemático tanto en niveles ambientales como humanísticos. Se enfatiza la necesidad de que los ingenieros adquieran competencias especializadas para reflexionar sobre los aspectos sociales y la ecoeficiencia del impacto de su trabajo (Cech, 2014). Tradicionalmente, se ha esperado que los ingenieros se distancien emocionalmente de su labor, enfrentando problemas tecnológicos claramente definidos (Walther et al., 2012). Sin embargo, se argumenta la necesidad de un perfil de ingeniero consciente de los acontecimientos sociales y capaz de abordar los aspectos sociales de las tecnologías (De Graaff et al., 2005).

Este artículo presenta un módulo experiencial de inteligencia emocional, que se diseñó específicamente para estudiantes involucrados en la asignatura de Taller de Investigación-Acción, en el Máster de Ciencia y Tecnologías de la Sostenibilidad de la Universitat Politècnica de Catalunya. Aunque el artículo describe su implementación en el Máster de Ciencia y Tecnologías de la Sostenibilidad, el módulo se ha implementado también en la International Summer School - Transdisciplinarity methods and tools for dealing with sustainability and land use conflicts[5], escuela de verano co-organizada a por el Instituto de Ciencia y Tecnologías de la Sostenibilidad de la Universitat Politècnica de Catalunya (ISST UPC) y el Center for Technology and Society (ZTG) de la Technische Universität Berlin, en el marco del proyecto tdAcademy. La Summer School se llevó a cabo en Bad Freienwalde, una zona rural del noreste de Brandemburgo, Alemania. Los participantes fueron estudiantes de máster y doctorado, procedentes de diversas regiones geográficas del mundo, con formación disciplinar diversa, cómo carreras

[5] La segunda edición de la International Summer School - Transdisciplinarity methods and tools for dealing with sustainability and land use conflicts puede consultarse en: https://bit.ly/499G7NI, así como un informe final en: https://bit.ly/3Twg3GA

tecnológicas, pero también carreras humanistas, como sociología, ambientales o biológicas y carreras económicas.

La necesidad de este módulo surge de la observación directa de las emociones y desafíos enfrentados por los estudiantes al trabajar en proyectos transdisciplinarios de sostenibilidad. En general, estos tipos de proyectos o casos de estudio, se caracterizan por su alta complejidad, incertidumbre y también por la demanda de colaboración efectiva entre disciplinas y culturas diversas.

La frustración, la ansiedad y la confusión, frecuentemente experimentadas por los estudiantes, subrayan la necesidad de desarrollar habilidades emocionales que les permitan navegar estos desafíos de manera más efectiva. La introducción de un módulo de inteligencia emocional en el taller de investigación-acción en ciencia para la sostenibilidad responde a la necesidad de equipar a los estudiantes con herramientas para afrontar estas emociones de manera constructiva (Tejedor y Segalás, 2018). La frustración, ansiedad y confusión puede aparecer ante los llamados "wicked problems" (Seager et al., 2011) que podemos traducir cómo "problemas perversos" o mal definidos, con un alto grado de incertidumbre, estructura compleja y gran varianza de percepción; se sabe poco sobre el punto de partida o la situación actual, y más aún, no se conoce nada sobre la condición objetivo. En los enfoques transdisciplinares, tanto la identificación como la estructuración de los problemas se consideran partes integrantes de la investigación, orientándose hacia cuestiones y desafíos de relevancia social en lugar de adherirse estrictamente a las tradiciones científicas establecidas. En estos marcos, la definición y delimitación de las preguntas de investigación son aspectos cruciales. Sin embargo, es común que las partes implicadas en estos contextos de investigación transdisciplinar —tanto académicos como actores sociales— se presenten en la fase inicial con sus propias concepciones del problema. Este proceso de búsqueda de un consenso para la identificación y caracterización compartida del problema representa un desafío considerable, dando lugar a emociones dispares y a menudo difíciles de manejar (Tejedor y Segalás, 2018).

A través del módulo propuesto, buscamos abordar esta laguna, proveyendo a los estudiantes de herramientas y estrategias basadas en la

inteligencia emocional que les permitan no solo manejar sus emociones de forma constructiva, sino también mejorar su capacidad de liderazgo, colaboración y toma de decisiones en contextos de sostenibilidad. Este enfoque se alinea con la creciente evidencia que sugiere que la inteligencia emocional es un factor determinante para el éxito en el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el liderazgo en contextos tanto educativos como profesionales.

Aunque la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está siendo objeto de debate en el campo de la psicología, hay al menos un punto de acuerdo en el debate: la importancia de desarrollar las competencias emocionales, mediante la educación a lo largo de la vida. Este proceso educativo se nutre de un amplio marco teórico. En nuestro Módulo de Inteligencia emocional, tomamos como base la propuesta del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP - MIDE, Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona), que considera educar en 5 ámbitos diferentes (Bisquerra y Pérez, 2007):

- Tomar conciencia de las emociones propias y ajenas
- Ser capaz de gestionar y autogenerar emociones positivas
- Ser capaz de tener una actitud positiva responsabilidad y autoestima
- Ser capaz de mantener buenas relaciones con los demás
- Ser capaz de adoptar comportamientos adecuados y responsables para afrontar satisfactoriamente los retos cotidianos de la vida

Al integrar la inteligencia emocional en la educación para la sostenibilidad, aspiramos a cultivar una nueva generación de profesionales y líderes capaces de abordar los desafíos de la sostenibilidad con empatía, resiliencia y una sólida capacidad para trabajar de manera transdisciplinaria. Este artículo detalla la estructura, implementación y resultados preliminares del módulo de Inteligencia emocional, argumentando su valor y necesidad dentro de la formación académica en sostenibilidad, y proponiendo vías para su integración más amplia en los currículos educativos orientados hacia la sostenibilidad.

2. OBJETIVOS

El módulo experiencial de inteligencia emocional en la educación para la sostenibilidad se diseñó con múltiples propósitos interconectados, reflejando una visión integral de cómo la inteligencia emocional puede mejorar la formación académica y profesional de los estudiantes en contextos de sostenibilidad. El módulo apunta a fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes para mejorar su capacidad de colaboración transdisciplinaria, crucial en la resolución de problemas de sostenibilidad. Además, busca fomentar una mayor empatía y resiliencia ante los desafíos emocionales inherentes a proyectos reales de sostenibilidad (Tejedor y Segalás, 2018). El principal objetivo del módulo es dotar a los estudiantes de herramientas emocionales que les permitan gestionar eficazmente la incertidumbre y los desafíos inherentes a los proyectos transdisciplinarios de sostenibilidad. Los objetivos específicos del módulo se desarrollan a continuación.

El Objetivo Principal es fomentar el desarrollo integral de competencias emocionales**,** equipando a los estudiantes con un conjunto robusto de herramientas emocionales que mejoren su capacidad para enfrentar y gestionar las dinámicas complejas y, a menudo, emocionalmente desafiantes de los proyectos transdisciplinarios de sostenibilidad. Se pretende que, a través de la mejora de estas competencias emocionales, los estudiantes no solo se vuelvan más resilientes y adaptativos frente a la incertidumbre, sino también más capaces de liderar y colaborar eficazmente en entornos interdisciplinarios y multiculturales.

2.1. Objetivos Secundarios

- Mejorar la Comunicación y Colaboración Efectiva: Se busca promover una comunicación más empática y efectiva entre los estudiantes, fundamental para la colaboración exitosa en proyectos de sostenibilidad. A través del desarrollo de una mayor conciencia emocional y habilidades de regulación emocional, los participantes pueden aprender a expresar sus ideas y sentimientos de manera constructiva, así como a escuchar y responder a las emociones de los demás con comprensión y respeto.

- Incrementar la Resiliencia ante la Incertidumbre y los Desafíos: Dotar a los estudiantes de las capacidades para manejar de manera efectiva las emociones asociadas con la incertidumbre y los desafíos inherentes a los proyectos de sostenibilidad. Esto incluye la habilidad para permanecer motivados, mantener una perspectiva positiva y recuperarse de los reveses emocionales y los obstáculos que surgen en el trabajo transdisciplinario.

- Promover el Autoconocimiento y la Autorreflexión: Animar a los estudiantes a embarcarse en un viaje de autoexploración para descubrir sus propias emociones, motivaciones y respuestas emocionales. Se espera que este proceso de autorreflexión profundice su comprensión de sí mismos y de cómo sus emociones influyen en su trabajo y relaciones, contribuyendo a su crecimiento personal y profesional.

- Integración de Competencias Emocionales en la Formación en Sostenibilidad: Buscar la incorporación sistemática de la educación emocional en los currículos de sostenibilidad. Reconociendo que la sostenibilidad implica no solo aspectos técnicos y científicos, sino también interacciones humanas complejas, este objetivo apunta a enriquecer los programas académicos con módulos que preparen a los estudiantes para los aspectos interpersonales y emocionales de su futura práctica profesional.

Al alcanzar estos objetivos, el programa no solo pretende mejorar las habilidades interpersonales y emocionales de los estudiantes, sino también prepararlos para enfrentar los retos globales de la sostenibilidad con una base sólida en el entendimiento y la gestión de las emociones, tanto propias como de los demás.

3. METODOLOGÍA

El diseño y ejecución del módulo de Inteligencia Emocional se basó en un enfoque integrador y experiencial, destinado a fomentar el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes participantes en el Master en Ciencia y Tecnologías de la Sostenibilidad. El módulo fue

implementado como parte del Taller de Investigación-Acción, enfatizando el aprendizaje a través de la experiencia directa y la reflexión sobre esa experiencia, cómo parte de la propia metodología de investigación-acción. El enfoque metodológico, basado en la combinación de teoría y práctica, se orienta a maximizar el aprendizaje experiencial y asegurar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos sobre inteligencia emocional, sino que también desarrollen habilidades prácticas aplicables en sus futuros roles profesionales en el campo de la sostenibilidad.

3.1. Diseño del Módulo

El módulo combina teoría sobre inteligencia emocional con ejercicios prácticos de teatro terapéutico, orientados a explorar y desarrollar los cinco dominios de la competencia emocional: conciencia, regulación, autonomía emocional, competencia social, y habilidades para la vida y el bienestar.

El módulo se estructuró en un formato de sesión de 2,5 a tres horas, diseñada para cubrir los cinco dominios de competencia emocional, basados en la propuesta del GROP y explicados previamente en la introducción. La sesión combinó breves exposiciones teóricas con actividades prácticas y ejercicios de teatro terapéutico, proporcionando un espacio seguro para la exploración y expresión emocional.

La sesión teórica abordó diferentes, los amas relevantes de los cuales se listan a continuación: importancia de las competencias para la sostenibilidad en la educación superior y en particular, en la educación en ingeniería (Lambrechts et al., 2013; Tejedor et al., 2022); competencias clave para la sostenibilidad (Wiek et al, 2015; UNESCO, 2017); la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001); qué es la inteligencia emocional (Goleman, 1996; Mayer & Salovey 1997); dominios de la competencia emocional y niveles de adquisición (Bisquerra y Pérez, 2007). Por último se introdujeron las cuatro emociones básicas, a saber: alegría, tristeza, ira y miedo y finalmente se propuso a los participantes ejercitar la inteligencia emocional a través de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo), tal cómo se explicó a continuación. Se trasmitió la idea de intentar experimentarlas como procesos internos, que dan respuesta a un estímulo externo o interno y nos preparan para

emprender una acción. Dicha acción tiene la finalidad de que el organismo se pueda adaptar a su entorno y a las circunstancias que lo envuleven. Se invitó a los participantes a notar las respuestas fisiológicas que dichas emociones desencadenan y a percibir en qué medida dan lugar a interpretaciones y pensamientos.

3.2. Dinámicas Experienciales

A continuación se explicó la propuesta de desarrollo de las dinámicas experienciales del módulo. Las actividades fueron cuidadosamente seleccionadas para promover la percepción, expresión, comprensión y gestión de las emociones de forma constructiva. Se emplearon técnicas de teatro terapéutico para facilitar la exploración de las emociones en un contexto grupal, permitiendo a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre sus reacciones emocionales en situaciones simuladas que imitan los desafíos de los proyectos de sostenibilidad. Se invitó a los participantes a divertirse y se establecieron reglas de respeto y amabilidad. El taller se dividió en 3 partes: entrenamiento de la conciencia emocional, expresión emocional y regulación emocional. Una cuarta parte se desarrolló de forma transversal durante todo el módulo, a saber, la experimentación de la autonomía emocional y la competencia social. Al final del proceso se realizó una reflexión grupal. Una descripción de estas actividades incluye:

3.2.1. Dinámicas de Conciencia Emocional

Ejercicios enfocados en la identificación y reconocimiento de las propias emociones y las de los demás.

Nombre de la dinámica: Observación de la propia conciencia emocional (30 minutos, con música)

a. **PADRE** (5 minutos): Rol A: Debes hacer que B le escuche. Rol B: Ignora completamente a A. Cambio de rol con el cambio de canción

b. **CUADRADO** (5 minutos, con música inquietante): Grupos de 4-5 personas. Todo lo que es importante para ti está dentro del cuadrado: seres queridos, proyectos, sueños, valores...

Sólo dentro del cuadrado puedes conservarlos. Fuera, no puedes tener lo que quieres. Con el cambio de canción se reduce el cuadrado. Con el siguiente cambio de canción vuelve a reducirse.

c. **JOY** (5 minutos, con música alegre y rítmica): Camina por la sala moviéndote ampliamente, muestra agradecimiento a tus compañeros con el cuerpo, sin palabras.

d. **EL HILO** (3 minutos, con música melódica y profunda): Un hilo invisible tira de ti y te va llevando a una de las emociones que sentiste. Escoge la más presente. Sé sincero.

3.2.2. Dinámicas de Expresión Emocional

Dinámicas de comprensión y expresión de las propias emociones y de expresión empática de las emociones de los demás.

Nombre de la dinámica: Expresión y gestión emocional. Reproducir la emoción elegida (15 minutos)

- **RONDA 1** (5 minutos, sin música): Rol A: Expresa la emoción elegida; Rol B: Escucha activa, ayudando a profundizar en la expresión si es necesario.

- **RONDA 2** (5 minutos, con música tranquila): Rol B: Hace una escultura de la emoción expresada por A; Rol A: interactúa con la escultura ¿Cómo puede ayudarla a traspasar la emoción que está representando y llegar a una posición de estabilidad?

Se establecieron unas pautas de interacción: Intentar evitar abrazos o posiciones estáticas y difíciles de sostener; en caso necesario, establecer límites para el contacto, teniendo cuidado de no molestar a la otra perona; sin palabras.

3.2.3. Dinámicas de Regulación Emocional

Actividades destinadas a la percepción de emociones intensas, para ensayar la regulación de las mismas y la asertividad para gestionar las respuestas emocionales.

Nombre de la dinámica: Regulación emocional y asertividad. SI/NO con coraje (15 minutos, con música)

- **RONDA 1**: En parejas, rol A dice SI, rol B dice NO. Se responde, sin más preámbulos
- **RONDA 2**: Cambio de rol. Se responde con coraje, defiendiendo algo real, relevante, valioso e importante para uno mismo

3.2.4. Dinámicas de Autonomía Emocional y Competencia Social

A través de los juegos de roles y las dinámicas, se fomentó el desarrollo de habilidades para la autonomía emocional y la competencia social, esenciales para la colaboración efectiva y el liderazgo en contextos de sostenibilidad.

3.2.5. Dinámicas de reflexión

Se realizó una reflexión grupal en la que se invitó a los participantes a compartir algunas vivencias experimentadas: a) algo nuevo que habían identificado; b) algo que reconocían como una habilidad positiva; c) algo que les podría ayudar en su vida.

3.3. Reflexión y Feedback

Al final de todas las actividades se realizó una sesión de reflexión grupal, donde los estudiantes compartieron sus experiencias, aprendizajes y desafíos emocionales enfrentados durante las actividades. Esto no solo facilitó la comprensión profunda de los conceptos de IE, sino que también promovió la cohesión grupal y el apoyo mutuo. Se realizaron unas preguntas guía:

- ¿Somos capaces de ser conscientes de nuestras emociones?
- ¿Cómo gestionamos las emociones?
- ¿Qué estrategia funciona, para cada emoción, en el intento de atravesarla?

3.4. Evaluación

La evaluación del módulo se realizó mediante feedback directo de los participantes, enfocándose en la efectividad de las actividades para mejorar su comprensión y manejo de las emociones, así como en el impacto percibido en su capacidad para trabajar en proyectos de sostenibilidad.

4. RESULTADOS

La implementación del módulo de Inteligencia Emocional en la educación para la sostenibilidad reveló resultados significativos y prometedores en cuanto a la adquisición de habilidades emocionales por parte de los estudiantes y su aplicación en contextos de sostenibilidad. Los estudiantes expresaron una valoración positiva del módulo, subrayando su relevancia como herramienta clave para su crecimiento profesional y personal. Destacaron el enriquecimiento de su habilidad para gestionar emociones complejas y trabajar colaborativamente en contextos transdisciplinarios derivado de su participación en el módulo. Asimismo, resaltaron cómo el módulo les fue útil al abordar conflictos y momentos de frustración en sus proyectos, tal como señalan Tejedor y Segalás (2018). Los resultados se pueden categorizar en varios aspectos clave que reflejan los beneficios del módulo, que se exponen a continuación.

4.1. Desarrollo de competencias emocionales

A través de los ejercicios y actividades del módulo, los estudiantes informaron una mayor capacidad para identificar y etiquetar sus emociones, comprender las emociones de los demás y aplicar técnicas de manejo emocional en situaciones de estrés.

4.2. Mejoras en la competencia emocional individual

Los participantes mostraron un aumento notable en su conciencia emocional, siendo capaces de identificar y expresar sus emociones con mayor claridad y precisión. Reportaron una mejora en su habilidad para regular emociones negativas, como la frustración y la ansiedad, especialmente en situaciones de incertidumbre comunes en proyectos de sostenibilidad. La autonomía emocional también se vio reforzada, con

estudiantes mostrando mayor confianza en sus decisiones y en la gestión de sus respuestas emocionales.

4.3. Aumento de la resiliencia

Otro resultado significativo fue el aumento de la resiliencia entre los participantes. Los estudiantes reportaron sentirse más capacitados para enfrentar los desafíos y la incertidumbre típicos de los proyectos de sostenibilidad. La práctica de técnicas de regulación emocional y la experiencia de desarrollar situaciones desafiantes en un entorno controlado contribuyeron a este resultado, preparando a los estudiantes para manejar mejor las presiones en entornos reales.

4.4. Mejora en la colaboración y comunicación

También más allá de la propia percepción, los estudiantes declararon haber preferido realizar el módulo con anterioridad, para aplicar lo aprendido en la mejora en la colaboración y comunicación dentro de los equipos de trabajo. Los estudiantes destacaron una mayor empatía hacia los compañeros y los actores sociales involucrados en los proyectos, que probablemente repercutiría en una mayor capacidad para manejar situaciones complejas de manera constructiva. Esta mejora se atribuyó a la mayor comprensión de las dinámicas emocionales personales y grupales, lo que contribuiría a facilitar un entorno de trabajo más armónico y productivo.

4.5. Fortalecimiento de la dinámica grupal

La competencia social experimentó un impulso significativo, reflejado en una comunicación más empática y un mayor soporte entre pares. Los ejercicios grupales condujeron a un aumento en la cohesión del grupo y en la capacidad de trabajar juntos hacia objetivos comunes, reconociendo y valorando la diversidad emocional y cultural de sus miembros. Esto se tradujo en un ambiente de trabajo más colaborativo.

4.6. Aplicabilidad en contextos de sostenibilidad

Los estudiantes reportaron una aplicación práctica de las habilidades aprendidas en sus proyectos de sostenibilidad. La capacidad de

gestionar emociones complejas fue especialmente valorada en el manejo de las dinámicas de grupo y en la negociación de soluciones sostenibles ante problemas multifacéticos. La reflexión sobre la importancia de la inteligencia emocional en la sostenibilidad resaltó la conexión entre el bienestar emocional y la capacidad para liderar y participar en iniciativas de cambio sostenible.

4.7. Reflexión y autoconocimiento

La componente de reflexión incorporada en el módulo permitió a los estudiantes profundizar en el autoconocimiento y la autopercepción. A través de la discusión y el intercambio de experiencias, los participantes pudieron identificar patrones en su comportamiento emocional y compartir estrategias para la mejora continua. Este proceso de reflexión fue valorado como una herramienta esencial para el crecimiento personal y profesional.

4.8. Feedback positivo y sugerencias

El feedback de los estudiantes sobre el módulo fue en su mayoría positivo, destacando la relevancia y aplicabilidad de las competencias emocionales adquiridas. Sin embargo, también se sugirieron mejoras, como la inclusión de más sesiones prácticas y la ampliación de los temas tratados para abarcar más aspectos de la inteligencia emocional. Estas sugerencias serán consideradas en futuras iteraciones del módulo.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos subrayan la importancia crítica de integrar la Inteligencia Emocional en la educación para la sostenibilidad. La mejora en la competencia emocional individual no solo equipa a los estudiantes con herramientas para manejar su bienestar emocional, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos inherentes al trabajo transdisciplinario en sostenibilidad.

5.1. Implicaciones para la Educación en Sostenibilidad

La integración de la inteligencia emocional destaca por su potencial para transformar la manera en que los futuros profesionales abordan los

problemas de sostenibilidad. Equipar a los estudiantes con habilidades emocionales, permite navegar mejor la complejidad, la incertidumbre, y los conflictos, elementos omnipresentes en los esfuerzos de sostenibilidad. Esto sugiere un cambio paradigmático necesario en los currículos educativos, donde la formación emocional se convierte en un componente esencial de la educación en sostenibilidad.

5.2. Oportunidades y futuras direcciones de investigación

A pesar de los resultados positivos, la implementación de este tipo de módulos enfrenta desafíos, incluyendo la resistencia a la integración de contenidos emocionales en disciplinas tradicionalmente centradas en lo cognitivo-técnico. Sin embargo, la respuesta entusiasta de los estudiantes y los resultados observados abogan por una mayor inclusión de este tipo de formación. Existe una oportunidad significativa para investigar más a fondo cómo la inteligencia emocional puede ser integrada de manera efectiva en diferentes disciplinas y niveles educativos para fomentar una educación en sostenibilidad más holística y humana.

Este estudio abre varias vías para futuras investigaciones, incluyendo la evaluación a largo plazo del impacto de la formación en inteligencia emocional en la efectividad profesional y personal de los graduados en campos relacionados con la sostenibilidad. También sería relevante explorar cómo diferentes métodos y técnicas pueden ser adaptados para distintos contextos culturales y educativos, ampliando así la aplicabilidad y efectividad de la educación en inteligencia emocional para la sostenibilidad.

6. CONCLUSIONES

La implementación y evaluación del módulo de Inteligencia Emocional en el contexto de la educación para la sostenibilidad han proporcionado evidencias significativas sobre su valor y eficacia. A través de este estudio, hemos observado cómo la integración de la inteligencia emocional no solo mejora las competencias emocionales individuales de los estudiantes, sino que también enriquece la dinámica de trabajo en grupo y potencia la aplicación práctica de estos aprendizajes en proyectos de sostenibilidad. A continuación, se destacan algunas conclusiones clave del estudio.

El módulo de inteligencia emocional ha demostrado ser una herramienta efectiva para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Al mejorar la conciencia emocional, la regulación emocional, y la autonomía emocional, los participantes se sienten más capacitados para enfrentar desafíos, tanto dentro como fuera del ámbito académico. Estas habilidades son fundamentales para liderar y participar de manera efectiva en iniciativas de sostenibilidad, donde la gestión de las emociones y la empatía juegan un rol crucial en la negociación de soluciones y en el manejo de las relaciones interpersonales.

El enfoque experiencial y participativo del módulo ha facilitado un ambiente de aprendizaje colaborativo, promoviendo la comprensión y el respeto mutuo entre estudiantes de diversas disciplinas y culturas. Esta experiencia colectiva resalta la importancia de la competencia emocional en el fortalecimiento de la colaboración transdisciplinaria, crucial para abordar los complejos desafíos de la sostenibilidad.

Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de repensar los currículos de educación para la sostenibilidad para incluir de manera sistemática la formación en inteligencia emocional. Incorporar la inteligencia emocional como un componente integral de la educación no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los retos emocionales asociados a la sostenibilidad, sino que también los dota de habilidades esenciales para el liderazgo efectivo, la gestión de conflictos y la toma de decisiones consciente.

En futuras implementaciones del módulo, se adaptarán las actividades y los contenidos a las necesidades y contextos específicos de los participantes, permitiendo así una mayor identificación y compromiso con los mismos. Además, se sugiere realizar evaluaciones a largo plazo para medir el impacto de la formación en inteligencia emocional en la trayectoria profesional y personal de los graduados, así como explorar su efecto en la efectividad de proyectos de sostenibilidad en el mundo real.

Concluyendo, la integración de la inteligencia emocional en la educación para la sostenibilidad emerge como una estrategia poderosa y necesaria para formar a futuros líderes y profesionales capaces de enfrentar los retos de nuestro mundo con empatía, resiliencia y colaboración efectiva. Este estudio contribuye a la comprensión de cómo la

educación emocional puede y debe ser un pilar fundamental en la formación para la sostenibilidad, abogando por un cambio curricular que reconozca la importancia de las habilidades emocionales en la búsqueda de un futuro más sostenible y justo.

8. BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82

Cech, Erin A. (2014). Culture of Disengagement in Engineering Education? Science, Technology & Human Values 39, 42–72. https://doi.org/10.1177/0162243913504305

Gardner, H. (2001) La inteligencia reformulada. Barcelona, Paidós.

Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Barcelona, Kairós.

Graaff, E. De, Saunders-Smits, G.N., Nieweg, M.R. (2005). Research and Practice of Active Learning in Engineering Education. Amsterdam.

Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., and Gaeremynck, V. (2013) The integration of competences for sustainable development in higher education: An analysis of bachelor programs in management. J. Clean. Prod., 48, pp. 65–73.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Seager, T., Selinger E., Wiek, A. (2011). Sustainable Engineering Science for Resolving Wicked Problems. https://doi.org/10.1007/s10806-011-9342-2.

Tejedor, G., & Segalás, J. (2018). Action research workshop for transdisciplinary sustainability science. Sustainability Science, 13, 493-502. https://doi.org/10.1007/s11625-017-0452-2

UNESCO, Education for Sustainable Development Goals, Paris, 2017

Walther, J., Miller, S. E., Kellam, N. N. (2012). Exploring the Role of Empathy in Engineering Communication through a Transdisciplinary Dialogue. In American Society for Engineering Education.

Wiek, A., Withycombe L., Redman, C. L. (2015) Key competences in sustainability

MÁS ALLÁ DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS PARA LA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN EN EL DESEMPEÑO DE LA TAREA Y EL ÉXITO MEDIANTE EL LOGRO: UNA EVALUACIÓN INICIAL DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

ELISA ISABEL VILLENA MARTÍNEZ
Universidad Rey Juan Carlos

JUAN JOSÉ RIENDA GÓMEZ
Universidad Rey Juan Carlos

DOLORES LUCÍA SUTIL MARTÍN
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito de la formación en la etapa de educación superior se pretende dotar de competencias profesionales a los estudiantes que cursan sus estudios con la finalidad de que puedan afrontar los retos y lograr sus metas personales mediante la superación del conjunto de asignaturas que forman los planes de estudios de los grados universitarios que cursan (Scott & Willison, 2021; Laguna-Sánchez *et al.*, 2020). Con la implantación de los grados de Bolonia, se han diseñado planes de estudios orientados a la adquisición de competencias mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos trabajados en el aula (Van der Wende, 2000). Las competencias que deben adquirir los estudiantes universitarios, y definidas en las memorias verificadas de los diferentes grados universitarios, se estructuran en "competencias genéricas y transversales" y "competencias específicas". Las primeras hacen referencia a aquellas habilidades que son transferibles a múltiples funciones y tareas (Tuononen *et al.*, 2022). Las segundas, a aquellas que están directamente relacionadas con la ocupación profesional (Kuzminov *et al.*, 2019).

Desde una perspectiva más orientada la formación de profesionales y a la empleabilidad, las habilidades se pueden clasificar en competencias cognitivas, "saber hacer" (competencias duras o *hard skills*) y competencias socioemocionales, "saber ser" (competencias blandas o *soft skills*) (Villena-Martínez *et al*., 2023). Algunas de estas competencias incluidas en los itinerarios formativos de los estudios universitarios a los que se hace referencia, como el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, pensamiento crítico, entre otras, se consideran competencias blandas (Qizi, 2020; Marín-Zapata *et al*., 2022). Sin embargo, según últimas investigaciones, se ha demostrado que, más allá de las competencias cognitivas, las competencias socioemocionales son esenciales para la mejora de motivación de los individuos para la consecución de sus objetivos, y su éxito profesional a través del logro y el buen desempeño, como el autoconcepto, autogestión, empatía, compasión y resiliencia (Asefer & Abidin, 2021; Majid *et al*., 2019).

Habilidades socioemocionales es un término general que se utiliza para describir constructos psicológicos como rasgos de personalidad, motivación o valores (Duckworth & Yeager, 2015; Lechner et al., 2019). Términos estrechamente relacionados son "fortalezas de carácter", "habilidades no cognitivas", "habilidades interpersonales" y "habilidades del siglo XXI. Predicen resultados importantes en la vida, más allá de las habilidades cognitivas (Danner et al., 2020). No obstante, Las habilidades socioemocionales se pueden aprender y enseñar. Son importantes tanto a nivel personal como profesional, ya que potencian su perseverancia en la consecución de objetivos; mejoran la motivación para lograr el éxito; ayudan a crear mejores relaciones personales y profesionales; mejora la resolución de problemas, la convivencia, genera menos ansiedad y estrés (Emanuel *et al*., 2021; Succi & Canovi, 2020; Bergner, 2020; Succi, 2019).

1.1. Competencias generales y específicas necesarias para la consecución de los logros

Si bien es cierto que las competencias generales necesarias para la consecución de los objetivos, tanto para finalizar los estudios universitarios como su orientación laboral estarán sujetas al desempeño del trabajo

que vaya a realizar en el futuro, así como su formación profesionalizante para ejercerla, podemos determinar un conjunto de habilidades transversales a todas las titulaciones (Deming & Kahn, 2018). Según Deming y Kahn (2018) se pueden clasificar en:

- Cognitivas: investigación, analíticas, matemáticas y estadísticas.
- Sociales: negociación y colaboración, organización, orientación al detalle, multitarea.
- Expresión oral y escrita.
- Marketing y Atención al Cliente.
- Gestión de proyectos.
- Gestión de equipos: supervisión, mentoring.
- Financieras: finanzas, presupuestos, contabilidad, costes.
- Tecnologías de la Información: redes sociales, HTML, CSS, plataformas CRM.
- Computacionales: softwares generales, específicos, lenguajes de programación, gestión de bases de datos.

Considerando que la educación universitaria recibida por los estudiantes dota de estas competencias en mayor o menor medida según los ámbitos de conocimiento, resulta relevante poner en valor todas y cada de ellas, para una formación integral del individuo (Fajaryati et al., 2020).

1.1.1. Competencias cognitivas

Las competencias cognitivas se abordan desde la resolución de problemas (problem solving) (Rahman, 2019), el pensamiento crítico (critical thinking) (Liu & Pásztor, 2022) y el conocimiento matemático y estadístico (Yaniawati *et al*., 2020).

1.1.2. Competencias sociales

Las competencias sociales se trabajan desde el aprendizaje de las técnicas de la comunicación en la empresa (Mahajan et al., 2022), las técnicas de negociación (Ashraf *et al*., 2020), las técnicas de trabajo colaborativo (Warsah *et al*., 2021).

1.1.3. Competencias de expresión oral y escrita

Las competencias sobre la adecuada expresión oral y escrita en la empresa forman una parte esencial de la comunicación formal entre los distintos niveles de la organización (Mahajan *et al.*, 2022).

1.1.4. Competencias en Marketing

Las competencias en Marketing se trabajan desde la perspectiva transversal del análisis de investigación de mercados (Khan & Khan, 2021), la atención al cliente (Juanamasta *et al.*, 2019) y los servicios de postventa (Peesker *et al.*, 2022). Determinadas competencias y habilidades para el Marketing se abordan desde otras habilidades blandas como la creatividad y el liderazgo.

1.1.5. Competencia para la gestión de proyectos

De la misma manera que las competencias en Marketing, la competencia para la gestión de proyectos se aborda desde una perspectiva transversal, combinando habilidades duras y habilidades blandas. Como competencias duras, podemos destacar la comunicación afectiva, la negociación, la gestión del tiempo, la programación y la resolución de problemas, así como otras competencias blandas como el liderazgo.

1.1.6. Competencia para la gestión de equipos

De una manera paralela a lo expresado anteriormente, la competencia para la gestión de equipos tiene componentes de habilidades duras y blandas. De entre las primeras podemos destacar las habilidades para delegar, conocimiento, conocer el potencial del equipo, capacidad para orientar (Ugoani, 2020). De entre las habilidades blandas podemos destacar el liderazgo, empatía e inteligencia emocional, que se expondrán más adelante.

1.1.7. Competencias financieras

Esta competencia, transversal a otras competencias, como la gestión de proyectos o gestión de equipos, se ha convertido en una habilidad esencial en la formación de los futuros trabajadores, siendo relevante no

sólo en la etapa de educación superior, sino a otros niveles inferiores. Se incluyen como formación imprescindible conocimientos de contabilidad (Aryanti & Adhariani, 2020), finanzas (Huang *et al.*, 2022), planificación presupuestaria y de costes (Keiper *et al.*, 2019).

1.1.8. Competencias tecnológicas

Como competencias tecnológicas en la era digital se abordan conocimientos sobre el manejo de redes sociales (Di Gregorio *et al.*, 2019), manejo de bases de datos, como SQL (Cummings & Janicki, 2020), y otras plataformas, como CRM (Kovács & Keresztes, 2022).

1.1.9. Competencias computacionales

La adquisición de competencias computacionales se aborda desde la formación en programación de determinados softwares a los estudiantes de educación superior. Se centra en el conocimiento de herramientas para el análisis y la gestión, como hojas de cálculo, softwares programables como Python o R, u otros lenguajes de programación asociados a los diferentes ámbitos de conocimiento (Sarin, 2019).

1.2. Competencias generales y específicas vinculadas a soft skils

Las competencias blandas o soft skills son habilidades transversales que constituyen conocimientos técnicos específicos para cada ámbito de conocimiento (Sutil & Otamendi, 2021). En un paradigma como el actual, con entornos frágiles, que producen ansiedad, no lineales e incompresibles (Horstmeyer, 2020), las habilidades blandas proporcionan capacidades que permiten a los individuos adaptarse a situaciones de continuo cambio (Schulz, 2008).

Las habilidades blandas se pueden clasificar en (Succi, 2019):

- Intrapersonales e interpersonales: hacen referencia a las aptitudes personales que permiten generar entornos agradables de convivencia en las aulas y en las empresas como la empatía o el trabajo en equipo, tanto con uno mismo como con los demás.

- Ejecutivas: hacen referencia a aquellas habilidades que sirven para la ejecución de una tarea específica, y que no requieren habilidades interpersonales.
- Reflexivas: hacen referencia a las habilidades de los individuos para encontrar soluciones a los problemas, como la creatividad.
- Actitudinales: hacen referencia a la inteligencia emocional y con la capacidad para afrontar retos.
- Organizacionales: hacen referencia a las habilidades interpersonales, pero desde un punto de vista colectivo para la ejecución de tareas grupales.

En la presente investigación el estudio se ha centrado sobre la evaluación inicial de las competencias blandas interpersonales e intrapersonales no asumibles por la inteligencia artificial, tales como el autoconocimiento, la empatía, la compasión, la motivación intrínseca y rasgos de personalidad, como la afabilidad y la responsabilidad.

1.2.1. Autoconcepto

El autoconcepto hace referencia a la capacidad que tiene una persona de conocer sus recursos, temperamento, carácter, valores, actitudes, limitaciones, aficiones, temores, preferencias, cualidades y defectos. Es la base de la autoestima, fundamental para mantener una relación con uno mismo y con los demás (Bukowski, 2020). En la formación de los estudiantes, otorga la capacidad de tomar decisiones de forma autónoma, estar seguro de las acciones, lo que repercute en su eficacia profesional. Ayuda a la mejorar la motivación y la perseverancia (Cottrell, 2021; Monteiro *et al.*, 2020). Steinmayr *et al.* (2019) aportan evidencias de cómo determinadas habilidades socioemocionales ligadas al autoconcepto tienen influencia significativa en la motivación para la consecución de metas y motivos de logro más allá de las habilidades cognitivas.

1.2.2. Empatía

La empatía es la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos (Goldstein & Michaels, 2021). Se puede considerar una

cualidad incluida dentro de la inteligencia emocional, conectando las emociones de las personas. Las características que definen a un individuo empático son la escucha activa, la sensibilidad, el respeto y la tolerancia, evitación de las posiciones extremas, tiene una comunicación asertiva, comprensión de la comunicación no verbal, tiene confianza en la bondad humana, cuida sus expresiones orales y comprende que cada individuo es único (Alsadig & Zakariya, 2023; Tran *et al*., 2022).

1.2.3. Compasión

La compasión hace referencia al sentimiento que surge cuando te enfrentas al sufrimiento de otra persona y te sientes motivado para ayudar a aliviar ese sufrimiento (Paakkanen *et al*., 2021; Quaglia *et al*., 2021). La compasión puede producirse en tres direcciones distintas: de nosotros hacia los demás, de los demás hacia nosotros y la autocompasión. La compasión puede desarrollarse y entrenarse, aunque requiere que primero seamos autocompasivos y amables nosotros mismos, perdonarnos a nosotros mismos. Es relevante escuchar con generosidad, practicar la bondad y la amabilidad (Mascaro *et al*., 2020). En este estudio evaluamos los niveles de compasión bidireccionales como habilidad esencial en los estudiantes universitarios (Estrada *et al*., 2021; Gilbert, 2021).

1.2.4. Motivación intrínseca

La motivación intrínseca es un comportamiento impulsado por un deseo interno, que nace de la propia persona. Está relacionada con la teoría de la autodeterminación, que sugiere que las personas logran conseguirla satisfacen sus necesidades de competencia, conexión y autonomía (Bozgeyikli *et al*., 2023; Ng *et al*., 2022; Tentama & Arridha, 2020). Los factores que promueven la motivación intrínseca son:

- Curiosidad: hace referencia al deseo de saber o averiguar algo que nos interesa. A nivel laboral impulsa a los equipos de trabajo a explorar y aprender. Tanto la curiosidad física o sensorial como por estímulos o cognitiva ayudan a mejorar el trabajo individual y grupal (Bougie & Ichise, 2020).

- Desafío: mantiene al individuo comprometido con el trabajo, a incrementar su desempeño y a seguir adelante (Olivares *et al*., 2020).
- Reconocimiento: hace referencia a percibir los propios logros personales y aspirar a otros nuevos (Maina *et al*., 2022).
- Sentido de pertenencia: hace referencia a la creación de sentido de comunidad y la inclusión de todos (Crawford *et al*., 2024).
- Resolución de problemas: se refiere a la capacidad innata para enfrentarse a nuevos retos y plantear soluciones a los mismos (Ng *et al*., 2021; McGunagle & Zizka, 2020).

Además, en el ámbito de la formación superior, debemos prestar atención a las estrategias de aprendizaje, como elemento dinamizador de la motivación intrínseca por parte de los docentes. De entre las estrategias de aprendizaje podemos diferenciar entre las cognitivas y metacognitivas y la de gestión de recursos. En las primeras el aprendizaje se aborda desde la repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y la metacognición. En las segundas, desde la gestión del tiempo, regulación del esfuerzo y el aprendizaje cooperativo (Gewerc *et al*., 2023; Pintrich *et al*., 1993).

1.2.5. Determinados rasgos de Personalidad

La forma de medir los rasgos de personalidad se puede aproximar desde muchas perspectivas (Mathews *et al*., 2003). Bergner (2020) aporta evidencias sobre la importancia que tienen los rasgos de personalidad sobre la motivación y el éxito académico. Desde la relación entre estos rasgos de personalidad y y su efecto sobre el logro y el desempeño, sobre la motivación de los estudiantes, podemos destacar los siguientes (Soomro *et al*., 2023; Zell & Lesick, 2022; Gupta & Gupta, 2020):

- Responsabilidad: se refiere al compromiso del trabajador con la tarea, capaz de cumplir con sus obligaciones eficientemente y de manera oportuna.

- Trabajo en equipo: se refiere a la capacidad de los empleados de colaborar de forma cooperativa con otros, para mejorar la eficiencia y la productividad.
- Comunicación efectiva: se refiere a la habilidad de poder y saber comunicarse en la empresa de manera clara y eficaz.
- Adaptabilidad: hace referencia a la capacidad de los trabajadores a adaptarse a entornos y situaciones cambiantes, desde donde se deba desempeñar otras tareas cuyas habilidades debe adquirir.
- Iniciativa: se refiere a la capacidad de los empleados de tomar decisiones de forma autónoma y resolver problemas de manera efectiva y eficaz.
- Liderazgo: presta atención a la capacidad de ciertos candidatos para motivar, estimular y guiar a otros empleados.

1.3. Competencias y habilidades desde la perspectiva de género.

A pesar de la escasez de investigaciones en las que se constate de manera significativa una diferencia desde la perspectiva de género sobre los niveles de habilidades socioemocionales, un estudio de Hay Group (Korn Ferry, 2016), donde se evaluaron un número elevado de estas habilidades, concluyó que las mujeres tienden a tener niveles de soft skills superiores significativamente sobre los hombres. Una de sus principales conclusiones fue la de encontrar niveles estadísticamente diferentes en la competencia de “empatía”. Otras competencias donde las mujeres mostraron niveles superiores, aunque no con diferencias significativas fueron en “liderazgo”, “adaptabilidad”, “trabajo en equipo”, entre otras.

Sutil-Martín y Otamendi (2021) realizan una evaluación inicial de habilidades blandas, encontrando diferencias significativas según género en algunas de las dimensiones de la empatía y la compasión, como soft skills. Siddiky (2020) realiza un estudio en profundidad sobre un conjunto amplio de habilidades, encontrando diferencias muy significativas entre estudiantes hombres y mujeres, en este caso, a favor de los hombres. Considerando que el estudio se realizó en una población de

origen musulmán, donde existen determinadas barreras sociales y personales que permitan a la mujer desarrollarse en el ámbito laboral, podemos indicar que los resultados no son extrapolables. Ladrón de Guevara Rodríguez et al. (2023) concluyen que no sólo existe una brecha de género en cuanto a los niveles de las soft skills, sino que apuntan a factores sociodemográficos como responsables de dicha brecha. Otros estudios (Nopriana *et al.*, 2023) muestran diferencias significativas respecto a determinadas competencias blandas como el pensamiento abstracto o la resolución de problemas en profesores de las áreas de ciencias según su género.

1.4. Competencias y habilidades blandas según los niveles de renta.

En la actualidad, se han llevado pocas investigaciones en las que se ha abordado el estudio de los niveles de soft skills en función de los niveles de renta de las unidades familiares a las que pertenecen los individuos. Marcenaro-Gutierrez et al (2021) realizan una investigación basada en programación multiobjetivo para estimar los efectos de determinadas variables sociodemográficas sobre un conjunto de habilidades blandas. En su estudio incorporan una variable sobre nivel de renta familiar sobre las necesidades del hogar, que correlaciona negativamente con determinadas habilidades blandas medidas en el estudio, como la sensibilidad, aunque positiva para otras como las relaciones personales y la valentía.

1.5. Competencias y habilidades desde la perspectiva de los requisitos de entrada a los estudios superiores.

Una de las consideraciones generales para acceder a los estudios superiores en España es que se requiere de unos requisitos de entrada para determinados títulos universitarios, relacionados con las notas de corte para el acceso a dichos estudios. Este requisito tiene la característica de estar intrínsecamente relacionado con el ámbito de la titulación a la que se quiere acceder. Así, estudios en Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, estudios técnicos como Ingenierías, y otros relacionados, suelen ostentar niveles de acceso muy elevados, lo que obliga a los estudiantes que quieren acceder a tener expedientes académicos muy brillantes. Dado el carácter habilitante para algunos de esos estudios, junto

con el alto nivel vocacional exigido, pueden indicar que los estudiantes que los cursan ostentan niveles altos de determinadas competencias blandas. Así, si nos fijamos en determinados estudios orientados a ámbitos de conocimiento, podemos observar que sí existen relaciones significativas positivas entre cursar un título en un ámbito y algunos de los niveles de competencias socioemocionales requeridos (Gnecco *et al.*; 2024; Caeiro-Rodríguez *et al*., 2021; Tanković *et al*., 2021; Chen *et al*., 2021; Sharp *et al.*, 2020).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Dada la importancia del desarrollo de las competencias laborales en el entorno económico mundial (Lyu & Liu, 2021), el objetivo que persigue la presente investigación es la de elaborar un diagnóstico de los niveles iniciales de determinadas competencias cognitivas y socioemocionales de los estudiantes universitarios en la Universidad Rey Juan Carlos, como herramientas imprescindibles para facilitar la integración en el mercado laboral con las mejores garantías del estudiantado.

2.2 Objetivos Específicos

- Establecer los niveles iniciales de competencias socioemocionales asociadas al autoconocimiento de los estudiantes, así como sus dimensiones.
- Determinar los niveles iniciales de competencias socioemocionales asociadas a la empatía, junto con sus dimensiones.
- Determinar los niveles iniciales de competencias socioemocionales asociadas a la compasión, junto con sus dimensiones positivas.
- Establecer un diagnóstico de los niveles de competencias socioemocionales asociadas a los rasgos de personalidad ligados a las habilidades laborales.

- Determinar si existen diferencias significativas de los niveles de las competencias socioemocionales según la perspectiva de género.
- Contrastar la existencia de diferencias entre los niveles de las competencias socioemocionales según la renta.
- Determinar los grados de correlación entre los niveles de competencias socioemocionales y los requisitos de entrada a las titulaciones objetivo.

3. METODOLOGÍA

En el presente trabajo de investigación sobre la evaluación inicial de las competencias socioemocionales se ha llevado a cabo mediante un diseño no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional sobre un total de 431 individuos, elegidos mediante un muestro aleatorio simple (Rahman *et al.*, 2022) de entre los estudiantes de los ámbitos de conocimiento de C.C. Sociales, Economía y Empresa, Educación y Artes y Humanidades de la Universidad Rey Juan Carlos, que han participado voluntariamente, respondiendo a un conjunto de cuestionarios.

El enfoque empleado en el estudio ha sido, principalmente, cuantitativo, mediante el análisis de técnicas estadísticas descriptivas (Coolidge, 2020), análisis de la varianza (Stoker et al., 2020), análisis de correlacionales (Shao *et al.*, 2022) y análisis estadístico inferencial mediante la contrastación de diferencias de valores medios (Anderson *et al.*, 2020).

3.1. Instrumentos de medida

El instrumento utilizado para evaluar los niveles iniciales de las competencias socioemocionales fueron diversas pruebas psicométricas utilizadas en el ámbito científico, que se detallan a continuación (Tabla 1):

- Escala de Autoconcepto de cinco factores (AF-5): mide el autoconocimiento de los participantes en cinco dimensiones diferentes: social, académica/profesional, emocional, familiar y física (García y Musitu, 1999).

- Escala de Empatía Cognitiva y Emocional (TECA): mide el grado de empatía de un sujeto, en sus componentes cognitivo y emocional (López-Pérez et al., 2008)
- Escala de Compasión (CS): mide el grado de compasión de un individuo. La prueba consta de seis medidas, tres positivas y tres negativas. Las positivas son amabilidad, humanidad común y compromiso, y las negativas son indiferencia, separación y desentendimiento sobre su comportamiento en una situación emocional. En este estudio sólo se han evaluado las dimensiones positivas (Pommier y Neff, 2010).
- Escala de las cinco dimensiones de la personalidad humana (Big Five – BFQ): es una prueba orientada a las empresas, y de gran aplicabilidad con las actividades habituales de la vida laboral. Se divide en las siguientes dimensiones: energía, afabilidad, tesón, estabilidad emocional y la apertura mental (Mammadov, 2022).
- Escala de Motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ-SF): esta escala, desarrollada por Pintrich et al. (1993), y fue validada para España por Roces *et al*. (1995).

TABLA 1. *Habilidades socioemocionales vinculadas a Soft Skills.*

SOFT SKILL	**COMPONENTES DE SOFT SKILL**	**MEDIDA DE LA SOFT SKILL**
1.AUTOCONOCIMIENTO: Capacidad de reconocer las propias emociones, sentimientos e ideas.	1.1. Autoconcepto académico: Percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. 1.2. Autoconcepto emocional: Percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. 1.3. Autoconcepto social: Percepción que tiene la persona de su desempeño en las redes sociales. 1.4. Autoconcepto familiar: Percepción que tiene la persona de su implicación, participación e implicación en el medio familiar. 1.5. Autoconcepto físico: Percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física.	Autoconcepto Forma – 5 (AFS)
2. EMPATÍA: Capacidad de percibir las emociones, sentimientos e ideas de los otros.	2.1. Adopción de perspectivas: Capacidad intelectual de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona. 2.2. Comprensión emocional: Capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros.	Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)
3.COMPASIÓN: Preocupación por las necesidades ajenas y deseo de satisfacerlas.	3.1. Bondad: Mide la actitud de preocuparse de aquellos que están sufriendo y por el deseo de apoyar a aquellos que lo necesitan. 3.2. Humanidad común: mide la capacidad de reconocer que todas las personas sufren dificultades y un sentimiento de conexión con aquellos que sufren. 3.3. Compromiso: Mide la capacidad de mantener el equilibrio entre percibir, pero no dejarse arrastrar por el sufrimiento de los demás, escuchando y prestando atención a los demás cuando sufren.	Compassion Scale (CS)
4.AUTOGESTION: Capacidad de regular las propias emociones, sentimientos e ideas	4.1. Control de las emociones: Mide aspectos relativos al control de los estados de tensión asociados a la experiencia emotiva 4.2 Control de Impulsos: Mide aspectos relativos a la capacidad de mantener el control del propio comportamiento incluso en situaciones de incomodidad, conflicto y peligro	Big Five (BFG)
5.INFLUENCIA: Capacidad de elicitar emociones, sentimientos e ideas en otros	5.1. Dominancia: Mide aspectos relacionados con la capacidad de imponerse, sobresalir, hacer valer la propia influencia sobre los demás	
6.VISIÓN ESTRATÉGICA: Capacidad de predecir distintos escenarios posibles y generar soluciones para cada uno de ellos	6.1 Apertura a la experiencia: Mide los aspectos de la Apertura Mental favorable hacia las novedades, a la capacidad de considerar cada cosa desde perspectivas diversas y a la apertura favorable hacia valores, estilos, modos de vida y culturas distintas	
7.MINUCIOSIDAD: Habilidad cognitiva que mide la actitud meticulosa, atención al detalle y fiabilidad	7.1 Escrupulosidad: Mide aspectos relativos a la fiabilidad, meticulosidad y amor al orden. 7.2 Perseverancia: Mide la persistencia y la tenacidad con que se llevan a cabo tareas emprendidas, y el no faltar a lo prometido	

Fuente: Elaboración propia

La codificación de las variables analizadas sigue la siguiente estructura (Tabla 2):

TABLA 2. *Codificación de Variables*

TEST	VARIABLES	DIMENSIONES
TECA	AP	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS
	CE	COMPRESIÓN EMOCIONAL
	EE	ESTRÉS EMPÁTICO
	AE	ALEGRÍA EMPÁTICA
AF-5	A/L	ACADÉMICO/LABORAL
	S	SOCIAL
	E	EMOCIONAL
	FM	FAMILIAR
	FC	FÍSICO
CS	K	BONDAD
	CH	HUMANIDAD
	M	ATENCION PLENA
BIG FIVE	CO	COOPERACIÓN
	Di	DINAMÍSMO
	Do	DOMINANCIA
	Co	CORDIALIDAD
	Es	ESCRUPULOSIDAD
	Pe	PERSEVERANCIA
	Ce	CONTROL DE EMOCIONES
	Ci	CONTROL DE IMPULSOS
	Ac	APERTURA A LA CULTURA
	Ae	APERTURA A LAS EXPERIENCIAS
	E	ENERGÍA=DINAMÍSMO+ DOMINANCIA
	A	AFABILIDAD= COOPERACIÓN + CORDIALIDAD
	T	TESÓN= ESCRUPULOSIDAD +PERSEVERANCIA
	EE	ESTABILIDAD EMOCIIONAL= Ce +CI
	AM	APERTURA MENTAL =Ac + Ae
MSLQ-SF	PTM	MOTIVACIÓN

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS UNIVARIANTE

En el análisis descriptivo de la muestra hemos considerado diferentes variables sociodemográficas. En cuanto a la variable "Sexo" (Tabla 3) el 69,1% son mujeres, el 30,3% son hombres. Respecto al curso superior al que se encuentran matriculados, un 33.87% se encuentra en 1er curso, 42.92% en segundo curso, un 12.99% en tercero, un 7.193% en cuarto y 2.55 en quinto curso (Tabla 2

TABLA 3. *Sexo de la muestra*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Hombre	131	30,3
	Mujer	299	69,1
	Total	430	100,0

Fuente: Elaboración propia

Respecto al curso más alto en el que el estudiante se encuentra matriculado, observamos que la representación más alta se encuentra en "2º curso" (Tabla 4).

TABLA 4. *Curso matriculado (en el que tengas más asignaturas matriculado*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1º	146	33,7
	2º	185	42,7
	3º	56	12,9
	4º	31	7,2
	5º	11	2,5
	Total	429	100,0

Fuente: elaboración propia

En cuanto a si el estudiante tiene beca de estudios, los resultados muestran que (Tabla 5).

TABLA 5. *Beca de estudios*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	No	238	55,2
	Sí	193	44,8
	Total	431	100,0

Fuente: elaboración propia

Podemos observar que la mayoría estudian si beca de estudios.

Si observamos los resultados sobre si los estudiantes trabajan, podemos interpretar los siguientes resultados (Tabla 6).

TABLA 6.- *Ocupación laboral*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	248	57,3
	Tiempo parcial	169	39,0
	Tiempo completo	14	3,2
	Total	431	99,5
Perdidos	Sistema	2	,5
Total		433	100,0

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes no trabajan o, si lo hacen, lo hacen a tiempo parcial.

Si consideramos la Renta Familiar Disponible del hogar (Tabla 7), observamos lo siguiente:

TABLA 7. *Renta Familiar Disponible*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nc/Ns	38	8,8
	De 0 a 12.450€	40	9,2
	De 12.451 € a 20.200 €	90	20,8
	De 20.201 a 35.200 €	131	30,3
	De 35.201 € a 60.000 €	106	24,5
	De 60.001 € a 300.000 €	27	6,2
	Más de 300.000€	1	,2
	Total	433	100,0

En este caso, un 8,8% no respondió a la pregunta; un 30.3% dice mantener una renta de entre 20.201 a 35.200 euros (según la estructura de renta que emplea el Instituto Nacional de Estadística).

En cuanto a la Nota obtenida para acceder a la universidad, obtenemos los siguientes valores descriptivos (Tabla 8):

TABLA 8. *Estadísticos descriptivos sobre la Nota de la EVAU*

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desv. estándar**
Nota EvAU	404	5,620	13,827	10,33893	1,616411

Fuente: elaboración propia

Respecto a los resultados baremados de las pruebas psicométricas, éstos han sido obtenidas a través de las tablas propias de cada uno de los testo, diferenciando por hombre y mujer, cuando se dispone de esa información en la tabla. En este trabajo se presentan los resultados más relevantes.

En cuanto a sexo "Mujer", se obtienen los resultados por cada una de las dimensiones de las habilidades analizadas en las pruebas (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1, *Distribución en porcentaje de las habilidades en mujeres (Big Five)*

Se pretende conocer cuáles son los percentiles en los que se encuentran los alumnos sobre la muestra en los diferentes constructos de las habilidades socioemocionales y cognitivas. Cabe destacar que la muestra de mujeres su nivel de dominancia se encuentra en un nivel bajo ya que el 83% de ellas han obtenido una puntación baja en esta habilidad. En Dominancia, en cambio, el 73% están en niveles altos.

Con respecto a la Cooperación el 82% tienen un bajo nivel de cooperación y de Cordialidad tan sólo el 11% tienen unos niveles altos.

En Escrupulosidad, el 45% tienen niveles altos y perseverantes tan sólo un 15%. En Control de emociones, el 94% tiene un bajo control de las mismas, y el 66% tienen un bajo nivel del control de sus impulsos. Con relación a la Apertura a la cultura tan sólo un 8% tienen un nivel alto y Apertura a las experiencias 17% tienen un alto valor. (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2. *Distribución de las dimensiones agrupadas en las mujeres de la muestra (Big Five)*

Fuente: elaboración propia

El nivel de Energía está construido con los constructos Dinamismo y Dominancia: tan sólo el 38% de la muestra tiene unos niveles altos, por lo que tenemos un margen de mejora para trabajar estas habilidades. La Afabilidad está construido con los constructos con Cooperación y Cordialidad: tan solo el 7% de las mujeres de la muestra tienen unos niveles

altos dentro de esta habilidad. La tenacidad, junto con la Escrupulosidad y la Perseverancia el 30% estaría dentro de los niveles altos. La Estabilidad emocional donde se mide el control de las emociones y de los impulsos, tan sólo el 4% de la muestra tendría un nivel alto de control y estabilidad. La apertura de mente medida por la apertura a la cultura y las experiencias, el 13% de la muestra estaría por encima del percentil 75 indicando que tienen adquiridas estas dos habilidades.

Dentro del autoconcepto medimos el Académico/laboral, donde tan sólo el 10% de la muestra en mujeres tendría un alto autoconcepto de sus competencias. Respecto a la dimensión Social el 20% de la muestra se encuentra por encima del percentil 75 lo que nos indica que tienen un alto autoconcepto social. En cuanto a la dimensión Emocional, el 28% de la muestra se encuentra por encima del percentil 75 lo que nos indica que tienen un alto autoconcepto emocional. Y respecto a la dimensión Familiar, el 39% de la muestra se encuentra por encima del percentil 75 lo que nos indica que tienen un alto autoconcepto en sus relaciones familiares. Por último, el autoconcepto Físico, el 67% de la muestra se encuentra por encima del percentil 75 lo que nos indica que tienen un alto autoconcepto físico. (GRÁFICO 3)

GRÁFICO 3. *Distribución de porcentajes para mujeres de las dimensiones de Autoconcepto*

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 4. *Distribución de porcentajes para mujeres de las dimensiones de Empatía*

Fuente: elaboración propia

Dentro de la prueba psicométrica de empatía (GRÁFICO 4) se divide en los siguientes constructos: la Adopción de perspectivas, el 67% de las alumnas de la muestra tienen un alto nivel. Respecto a la Compresión emocional: solo el 3% de la muestra tiene un alto nivel lo nos dejaría mucho margen para mejorar. Si nos centramos en el Estrés empático, el 95% de la muestra tiene un bajo nivel de estrés empático. Y, por último, en Alegría empática, tan sólo el 2% de la muestra tiene un alto nivel. La muestra se concentra en un nivel medio de alegría empática.

En cuanto al sexo "Hombre", los resultados son:

GRÁFICO 5. *Distribución de porcentajes para hombres de las dimensiones del Big Five*

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que la muestra de hombres (GRÁFICO 5) sus niveles de dominancia se encuentran en un nivel alto en tan sólo el 10% de ellos. En Dominancia, en cambio, el 44% están en niveles altos. Con respecto a la Cooperación el 80% tienen un bajo nivel de cooperación y de Cordialidad tan sólo el 7% tienen unos niveles altos. En Escrupulosidad, el 25% tienen niveles altos y perseverantes tan sólo un 12%. En Control de emociones, el 74% tiene un bajo control de las mismas y el 54% tienen un bajo nivel del control de sus impulsos. En relación con la Apertura a la cultura tan sólo un 9% tienen un nivel alto y Apertura a las experiencias 15% tienen un alto valor.

El nivel de Energía está constituido con los constructos Dinamismo y Dominancia, (GRÁFICO 6) donde tan sólo el 27% de la muestra tiene unos niveles altos, por lo que tenemos un margen de mejora para trabajar estas habilidades. La Afabilidad está construido con los constructos de Cooperación y Cordialidad, donde tan solo el 6% de los hombres de la muestra tienen unos niveles altos dentro de esta habilidad. La Tenacidad, junto con la Escrupulosidad y la Perseverancia, el 18% estaría dentro de los niveles altos. La Estabilidad emocional donde se mide el control de las emociones y de los impulsos, tan sólo el 7% de la muestra tendría un nivel alto de control y estabilidad. La Apertura de mente medida por la apertura a la cultura y las experiencias, el 12% de la muestra estaría por encima del percentil 75 indicando que tienen adquiridas estas dos habilidades.

GRÁFICO 6. *Distribución de las dimensiones agrupadas en los hombres de la muestra (Big Five)*

Fuente: elaboración propia

Dentro del autoconcepto (GRÁFICO 7) se mide la dimensión Académico/laboral, donde el 49% de la muestra en hombres tendría un alto autoconcepto de esa competencia. En cuanto a la dimensión Social, sólo el 19% de la muestra se encuentra por encima del percentil 75 lo que nos indica que tienen un alto autoconcepto social. Respecto a la dimensión Emocional, el 14% de la muestra se encuentra por encima del percentil 75 lo que nos indica que tienen un alto autoconcepto social. Si nos centramos en la dimensión Familiar, el 21% de la muestra se encuentra por encima del percentil 75 lo que nos indica que tienen un alto autoconcepto en sus relaciones familiares. Y, por último, respecto al concepto Físico, el 74 % de la muestra se encuentra por encima del percentil 75 lo que nos indica que tienen un alto autoconcepto físico de sí mismos.

GRÁFICO 7. *Distribución de porcentajes para hombres de las dimensiones de Autoconcepto*

Fuente: elaboración propia

Dentro de esta prueba psicométrica de empatía (GRÁFICO 8), podemos observar los siguientes constructos para la variable Sexo "Hombre". Respecto a la Adopción de perspectivas, el 74% de los alumnos de la muestra tienen un alto nivel. Si nos fijamos en la Comprensión emocional, sólo el 14% de la muestra tiene un alto nivel lo nos dejaría mucho margen para mejorar. En cuanto al Estrés empático, el 90 % de la muestra tiene un bajo nivel de estrés empático. Y, por último, la alegría empática, tan sólo el 7% de la muestra tiene un alto nivel. La muestra se concentra en un nivel medio de alegría empática.

***GRÁFICO 8**. Distribución de porcentaje para hombres de las dimensiones de Empatía*

Fuente: elaboración propia

4.2. Análisis Bivariante.

Se realizan tablas de contingencia con las variables sociodemográficas. Se realiza un contraste chi-cuadrado para verificar la existencia de una relación estadística entre ellas, obteniendo significatividad, al 5%, entre Sexo y la condición de Trabajar, Sexo y Renta Familiar, Renta Familiar y Ser concesionario de beca, como era de esperar.

Si realizamos un análisis ANOVA, para determinar qué constructos mantienen niveles diferentes según el sexo del individuo, observamos (Tabla 10, Anexo 1). que hay determinadas dimensiones que son estadísticamente significativas para hombres y para mujeres.

Si realizamos un análisis similar, tomando como variable factor el Nivel de Renta, determinamos que, la mayoría de los niveles de los constructos no son estadísticamente significativos según los distintos valores de la Renta (Tabla 10, Anexo 1). Este mismo análisis se ha realizado con los factores “Tener beca” y “Trabajar”, obteniendo unos resultados no significativos en los niveles de las dimensiones estudiadas.

Para poder determinar el sentido de la diferencia de los niveles de los constructos, se ha realizado un análisis de comparación de diferencia de medias según el sexo del individuo, dado que el resto de los factores no resultó estadísticamente significativa la diferencia (Tabla 11, Anexo

II). Dado que la diferencia de medias se hace comparando la variable Sexo “Hombre” frente a “Mujer”, un valor significativo positivo en la estimación de la diferencia media, indica que el hombre tiene niveles superiores a la mujer, y viceversa.

En cuanto a la correlación de los valores de los distintos constructos de las pruebas psicométricas empleadas en esta investigación, junto con los resultados obtenidos en las pruebas de acceso a la universidad, podemos observar que existen algunas correlaciones positivas y significativas entre los niveles del constructo y las notas de entrada a la universidad, como la Motivación, el Dinamismo, la Escrupulosidad, la Perseverancia, la Apertura a la Experiencia.

5. DISCUSIÓN

Dada la relevancia cada vez mayor, según las conclusiones del Foro Económico Mundial de 2022 (WEF, 2022), y tras la pandemia de la COVID19, de dotar a los futuros empleados de competencias y habilidades más ambiciosas que permitan a los mismos estar alineados con el nuevo paradigma empresarial, donde los entornos son inciertos y muy cambiantes, la presente investigación pretende aportar evidencias sobre el nivel de aquellas competencias, no asumibles en la actualidad por las inteligencias artificiales, más relacionadas con las habilidades intra e interpersonales, las actitudes, así como la motivación por el desempeño en las tareas y algunos rasgos de personalidad relacionados con habilidades para el mundo empresarial.

Mediante la evaluación por pruebas psicométricas de las distintas habilidades estudiadas, podemos concluir que, en cuanto a las distintas dimensiones de las habilidades recogidas en la prueba Big Five, para las estudiantes del sexo femenino, el 73% tienen unos niveles de Dominancia que se sitúan por encima del tercer cuartil. Para la dimensión de la Escrupulosidad, tan sólo el 45% tiene niveles que se sitúan por encima de ese tercer cuartil. Sin embargo, para el Control de emociones, el 94% tienen niveles por debajo del primer cuartil. En cuanto al sexo masculino, los niveles más altos de la habilidad recogida se observan en la Dominancia. Para el

resto de las dimensiones, los niveles que se sitúan por encima del tercer cuartil solo se corresponden con un porcentaje de los individuos que no llega al 15%, salvo en la Escrupulosidad que llega al 25%.

Respecto a los niveles agregados de las dimensiones de la prueba Big Five, en el caso de "Mujer", el porcentaje de individuos que se encuentran por encima del tercer cuartil es del 38% para la Energía y el 30% para la Tenacidad, situándose el resto de porcentajes por debajo del 10%. En el caso de "Hombre", el comportamiento es similar, aunque siendo estos porcentajes menores a la variable "Mujer".

Respecto a los niveles observados en la prueba de Empatía, para la variable "Mujer", el porcentaje más alto que se obtiene, por encima del tercer cuartil, es de un 67% en la dimensión de Adopción de Perspectivas, situándose en el resto de dimensión en valores inferiores a la mediana. En el caso de la variable "Hombre", el porcentaje de individuos que se sitúan por encima del tercer cuartil para la dimensión de Adopción de Perspectivas es del 74%, siendo el porcentaje mayoritario para el resto de dimensiones por debajo de la mediana.

Respecto a las dimensiones del Autoconcepto, el porcentaje de mujeres que se sitúa por encima del tercer cuartil sobre la dimensión Académico/Laboral, es tan solo del 10%, siendo este porcentaje en el hombre del 49%. Respecto a la dimensión Físico, este porcentaje se sitúa en niveles altos, por encima del tercer cuartil, en el 67% en las mujeres, y en el 74% e los hombres. Para el resto de dimensiones, tanto para hombres y mujeres los niveles altos los alcanza un 41% en hombres y un 39% en la dimensión familiar. Las dimensiones Emocional y Social se sitúan en valores por encima del tercer cuartil únicamente para 20% de las mujeres y el 19% de los hombres.

En consecuencia, y buscando respuesta en los objetivos de esta investigación, los resultados están alineados con los manifestados por Sutil-Martín y Otamendi (2021), encontrándose diferencias significativas según el género del individuo. No obstante, los resultados difieren en determinados aspectos sobre los obtenidos por Ladrón de Guevara

Rodrígues *et al* (2023), dado que en este estudio se han considerado factores sociodemográficos ligados a los estudios y no a aspectos sociales.

Según los análisis de la varianza realizados, podemos decir que existen diferencias en determinados niveles en las dimensiones analizadas según el género del individuo.

Respecto a las diferencias observables en la muestra según los niveles de renta, podemos observar que esta variable no es significativa para los distintos niveles de las habilidades evaluadas, a diferencia de lo obtenido por Marcenaro-Gutierrez *et al* (2021), si bien es cierto que las habilidades estudiadas son diferentes.

En lo que respecta a los requisitos de entrada para acceder a los estudios universitarios, los resultados obtenidos sí están alineados con otros estudios. Se puede observar que existe una correlación positiva y significativa entre las dimensiones de la Tenacidad, la Perseverancia, la Motivación y la Apertura a la Experiencia según las distintas notas de acceso a la universidad. Este resultado está alineado con la percepción de que aquellas profesiones o ámbitos de conocimiento donde se exige una alta vocación, como los estudios relacionados con la Salud, o que requieren de un desempeño mayor, por la dificultad de los estudios, requieren de una nota de acceso mayor. Los resultados son compatibles con los observados por Gnecco *et al.* (2024), Caeiro-Rodríguez *et al.* (2021), Tanković *et al.* (2021), Chen *et al.* (2021) y Sharp *et al.*, (2020).

En cuanto a las implicaciones y limitaciones del estudio, en nuestra investigación, podemos indicar que una evaluación de competencias socioemocionales resulta necesaria para complementar las competencias cognitivas trabajadas en la adquisición de conocimiento en los estudios universitarios. Las competencias socioemocionales asociadas a soft skills se han revelado como una característica imprescindible para una formación integral de los futuros profesionales. Además, se ha verificado que los niveles de competencias iniciales del grupo de individuos estudiado, segmentando por el género del individuo, son estadísticamente diferentes, por lo que algunas de las habilidades iniciales son diferentes entre hombres y mujeres, siendo en alguna de ellas, en términos medios,

superiores en los hombres frente a la mujer y viceversa. En cuanto a los diferentes valores de la variable Renta Familiar Disponible, sobre los distintos niveles iniciales de las habilidades socioemocionales, se ha observado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos, por lo que la renta no influye en la adquisición de esos. Esto se interpreta que, el origen de la clase social del individuo, medido por sus recursos económicos, no tiene efecto sobre los diferentes niveles de habilidades socioemocionales observados. Otra implicación se refiere a los requisitos de entrada a la universidad, medido por la nota de corte para acceder a los estudios que están cursando. En este caso, podemos observar que existe una correlación positiva y significativa entre la nota de entrada y determinadas dimensiones de las habilidades socioemocionales medidas, entre ellas, la perseverancia, la tenacidad, la escrupulosidad, la motivación, el dinamismo y la apertura de la experiencia. Estas características están asociadas a individuos con mayor vocación y mejores expedientes académicos, que cursan estudios donde las notas de acceso son más altas.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la muestra se ha restringido a estudiantes de la URJC, en las titulaciones de Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación, Artes y Humanidades, Ciencias de la Economía y de la Empresa, con escasa representación de los ámbitos de conocimiento en la Ingeniería y Ciencias de Salud. No obstante, se han incluido estudiantes de dobles grados, cuyas notas de corte son mayoritariamente altas. Para ver el efecto a largo plazo, no se ha procedido a realizar un estudio longitudinal que permita valorar el efecto de estas competencias en el desempeño de la profesión. Además, puede existir un sesgo en la selección de los instrumentos de medida para baremar las habilidades socioemocionales, dada la diversidad de los mismos. También vale la pena mencionar que algunos resultados pueden tener sesgos en las respuestas dado que se basan en autopercepciones, y pueden estar condicionadas por el momento y el entorno en el que se produjo. Otras variables que pueden haberse medido con error son aquellas relacionadas con el poder adquisitivo. Por último, no se han medido capacidades cognitivas relacionadas con el rendimiento académico.

Como futuras líneas de investigación, se procederá a la incorporación de un programa de entrenamiento piloto, para verificar si la adquisición de estas habilidades mejora con ese programa de entrenamiento.

6. CONCLUSIONES

Las competencias que se adquieren durante la formación de profesionales en el ámbito universitario tienen un componente que se ha focalizado, principalmente, sobre aspectos cognitivos. Diversos estudios han demostrado que, adquirir determinadas habilidades socioemocionales es esencial para la consecución de los objetivos de desempeño. En este sentido, habilidades como la empatía y la compasión pueden tener efectos directos y positivos sobre la motivación y el logro para la finalización de los estudios.

Con este objetivo, se ha realizado una evaluación inicial de estas competencias sobre un conjunto de estudiantes de diversos ámbitos de conocimiento, realizando un análisis segmentado por determinadas variables sociodemográficos.

Se puede observar que los niveles de determinadas habilidades son diferentes entre hombre y mujeres, siendo a favor de unos o de otros en función de la dimensión estudiada. Además, se puede prestar atención a los niveles iniciales obtenidos en cada una de las habilidades, donde, en general, un porcentaje pequeño de individuos se sitúan en los valores más altos, lo que deja margen para la mejora.

Respecto a otras variables sociodemográficas no se han detectado diferencias significativas para la mayoría de los niveles de esas habilidades. En cuanto a las notas de corte de acceso a la universidad, se observa correlaciones positivas y significativas entre aquellos niveles de las habilidades asociadas con la tenacidad y la minuciosidad en la tarea.

En conclusión, la evaluación inicial permite avanzar en la profundización de establecer programas de formación que permitan a los estudiantes universitarios mejorar sus competencias, no sólo cognitivas, sino también emocionales.

7. REFERENCIAS

Alsadig, M., & Zakariya, A. (2023). The Influence of Emotional Competencies on University Students' Perceived Employability: The Moderating Role of University Commitment. *Eurasian Journal of Educational Research, 105*(105), 52-69.

Anderson, D. R., Sweeney, D. J., & Williams, T. A. (2020). *Essentials of statistics for business and economics*. Cengage Learning.

Aryanti, C., & Adhariani, D. (2020). Students' perceptions and expectation gap on the skills and knowledge of accounting graduates. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business, 7*(9), 649-657.

Asefer, A., & Abidin, Z. (2021). Soft skills and graduates' employability in the 21st century from employers' perspectives: A review of literature. *International Journal of Infrastructure Research and Management, 9*(2), 44-59.

Ashraf, N., Bau, N., Low, C., & McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment. *The Quarterly Journal of Economics, 135*(2), 1095-1151.

Bergner, S. (2020). Being smart is not enough: Personality traits and vocational interests incrementally predict intention, status and success of leaders and entrepreneurs beyond cognitive ability. *Frontiers in psychology, 11*, 501951.Bozgeyikli, H., Görgülü, Z., & Boğazlıyan, E. E. (2023). Is motivation towards university sufficient? The three-way interaction among gender, socioeconomic status, and academic motivation on perceived employability. *Higher Education Research & Development, 42*(4), 801-815.

Bukowski, H. (2020). Self-knowledge. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 4771-4776). Cham: Springer International Publishing.

Bougie, N., & Ichise, R. (2020). Skill-based curiosity for intrinsically motivated reinforcement learning. *Machine Learning, 109*, 493-512.

Caeiro-Rodríguez, M., Manso-Vázquez, M., Mikic-Fonte, F. A., Llamas-Nistal, M., Fernández-Iglesias, M. J., Tsalapatas, H.,... & Sørensen, L. T. (2021). Teaching soft skills in engineering education: An European perspective. *IEEE Access, 9*, 29222-29242.

Chen, H., Liu, C., Cao, X., Hong, B., Huang, D. H., Liu, C. Y., & Chiou, W. K. (2021). Effects of loving-kindness meditation on doctors' mindfulness, empathy, and communication skills. *International journal of environmental research and public health, 18*(8), 4033.

Coolidge, F. L. (2020). *Statistics: A gentle introduction.* Sage Publications.

Cottrell, S. (2021). *Skills for success: Personal development and employability*. Bloomsbury Publishing.

Crawford, J., Allen, K. A., Sanders, T., Baumeister, R., Parker, P., Saunders, C., & Tice, D. (2024). Sense of belonging in higher education students: an Australian longitudinal study from 2013 to 2019. *Studies in Higher Education, 49*(3), 395-409.

Cummings, J., & Janicki, T. N. (2020). What skills do students need? A multi-year study of IT/IS knowledge and skills in demand by employers. *Journal of Information Systems Education, 31*(3), 208.

Danner, D., Lechner, C. M., & Spengler, M. (2021). Do we need socio-emotional skills? *Frontiers in Psychology, 12*, 723470.

Deming, D., & Kahn, L. B. (2018). Skill requirements across firms and labor markets: Evidence from job postings for professionals. *Journal of Labor Economics, 36*(S1), S337-S369.

Denney, V., Haley, G., Rivera, E., & Watkins, D. V. (2020). Project management leadership and interpersonal skills: The past, present, and future. *Global Journal of Management and Marketing, 4*(1), 135.

Di Gregorio, A., Maggioni, I., Mauri, C., & Mazzucchelli, A. (2019). Employability skills for future marketing professionals. *European management journal, 37*(3), 251-258.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational researcher, 44*(4), 237-251.

Emanuel, F., Ricchiardi, P., Sanseverino, D., & Ghislieri, C. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open, 2*, 100096.

Estrada, M., Monferrer, D., Rodriguez, A., & Moliner, M. Á. (2021). Does emotional intelligence influence academic performance? The role of compassion and engagement in education for sustainable development. *Sustainability, 13*(4), 1721.

Fajaryati, N., Budiyono, Akhyar, M., & Wiranto. (2020). The employability skills needed to face the demands of work in the future: Systematic literature reviews. *Open Engineering, 10*(1), 595-603.

García, F., & Musitu, G. (1999). AF5 Autoconcepto Foma 5 [AF5: Self-concept form 5]

Gewerc, A., González-Villa, Á., & Rodríguez-Groba, A. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación del alumnado del Grado en Pedagogía: Entre la espera de recompensas y el escaso pensamiento crítico. *Aula Abierta, 52*(2), 147-156.

Gilbert, P. (2020). Compassion: From its evolution to a psychotherapy. *Frontiers in psychology*, *11*, 586161.

Gnecco, G., Landi, S., & Riccaboni, M. (2024). The emergence of social soft skill needs in the post COVID-19 era. *Quality & Quantity*, *58*(1), 647-680.

Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (2021). *Empathy: Development, training, and consequences.* Routledge.

Gupta, N., & Gupta, A. K. (2020). Big Five personality traits and their impact on job performance of managers in FMCG sector. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, *8*(5), 3104-3109.

Horstmeyer, A. (2020). The generative role of curiosity in soft skills development for contemporary VUCA environments. *Journal of Organizational Change Management*, *33*(5), 737-751.

Huang, X., Cao, J., Zhao, G., & Long, Z. (2022). The employability and career development of finance and trade college graduates. *Frontiers in psychology*, *12*, 719336.

Juanamasta, I. G., Wati, N. M. N., Hendrawati, E., Wahyuni, W., Pramudianti, M., Wisnujati, N. S.,... & Umanailo, M. C. B. (2019). The role of customer service through customer relationship management (Crm) to increase customer loyalty and good image. *International Journal of Scientific and Technology Research*, *8*(10), 2004-2007.

Keiper, M. C., Sieszputowski, J., Morgan, T., & Mackey, M. J. (2019). Employability Skills: A Case Study on a Business-Oriented Sport Management Program. *E-journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, *13*(1), 59-68.

Khan, H., & Khan, Z. (2021). The efficacy of marketing skills and market responsiveness in marketing performance of emerging market exporting firms in advanced markets: The moderating role of competitive intensity. *International Business Review*, *30*(6), 101860.

Korn Ferry (2016, March 7th). *New Research Shows Women Are Better at Using Soft Skills Crucial for Effective Leadership and Superior Business Performance.*

https://www.kornferry.com/about-us/press/new-research-shows-women-are-better-at-using-soft-skills-crucial-for-effective-leadership (visto en 25.01.2024)

Kovács, I., & Keresztes, É. R. (2022). Young Employees' Perceptions about Employability Skills for E-Commerce. *Economies*, *10*(12), 309.

Kuzminov, Y., Sorokin, P., & Froumin, I. (2019). Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Форсайт*, *13*(2 (eng)), 19-41.

Ladrón de Guevara Rodríguez, M., Marcenaro-Gutierrez, O. D., & Lopez-Agudo, L. A. (2023). On the Gender Gap of Soft-Skills: the Spanish Case. *Child Indicators Research, 16*(1), 167-197.

Laguna-Sánchez, P., Abad, P., de la Fuente-Cabrero, C., & Calero, R. (2020). A university training programme for acquiring entrepreneurial and transversal employability skills, a students' assessment. *Sustainability, 12*(3), 796.

Lechner, C. M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). Socio-emotional skills in education and beyond: recent evidence and future research avenues. In *Research handbook on the sociology of education* (pp. 427-453). Edward Elgar Publishing.

Liu, Y., & Pásztor, A. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity, 45*, 101069.

López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Abad García, F. (2008). *Test TECA: Test de empatía cognitiva y emocional*. Madrid: Tea Ediciones

Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy, 300*, 117307.

Mahajan, R., Gupta, P., & Misra, R. (2022). Employability skills framework: a tripartite approach. *Education+ Training, 64*(3), 360-379.

Maina, M. F., Guàrdia Ortiz, L., Mancini, F., & Martinez Melo, M. (2022). A micro-credentialing methodology for improved recognition of HE employability skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 10.

Majid, S., Eapen, C. M., Aung, E. M., & Oo, K. T. (2019). The Importance of Soft Skills for Employability and Career Development: Students and Employers' Perspectives. *IUP Journal of Soft Skills, 13*(4).

Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality, 90*(2), 222-255.

Marcenaro-Gutierrez, O. D., López-Agudo, L. A., & Henriques, C. O. (2021). Are soft skills conditioned by conflicting factors? A multiobjective programming approach to explore the trade-offs. *Economic Analysis and Policy, 72*, 18-40.

Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about?. *Review of Managerial Science, 16*(4), 969-1000.

Mascaro, J. S., Florian, M. P., Ash, M. J., & Condon, P. (2020). Ways of knowing compassion: How do we come to know, understand, and

measure compassion when we see it?. *Frontiers in Psychology, 11*, 547241.

Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits*. Cambridge University Press.

McGunagle, D., & Zizka, L. (2020). Employability skills for 21st-century STEM students: the employers' perspective. *Higher education, skills and work-based learning, 10*(3), 591-606.

Monteiro, S., Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2020). Self-perceived competency and self-perceived employability in higher education: the mediating role of career adaptability. *Journal of further and Higher Education, 44*(3), 408-422.

Ng, P. M., Chan, J. K., Wut, T. M., Lo, M. F., & Szeto, I. (2021). What makes better career opportunities for young graduates? Examining acquired employability skills in higher education institutions. *Education+ Training, 63*(6), 852-871.

Ng, P. M., Wut, T. M., & Chan, J. K. (2022). Enhancing perceived employability through work-integrated learning. *Education+ Training, 64*(4), 559-576.

Nopriana, T., Herman, T., & Martadiputra, B. A. P. (2023). Prospective mathematics teachers' Van Hiele's geometry thinking and habits of mind: A description of hard skill and soft skill by gender. *International Journal of Mathematics and Mathematics Education*, 51-60.

Olivares, S. L., Adame, E., Treviño, J. I., López, M. V., & Turrubiates, M. L. (2020). Action learning: challenges that impact employability skills. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 10*(1), 203-216.

Paakkanen, M., Martela, F., Hakanen, J., Uusitalo, L., & Pessi, A. (2021). Awakening compassion in managers—A new emotional skills intervention to improve managerial compassion. *Journal of Business and Psychology, 36*(6), 1095-1108.

Peesker, K. M., Kerr, P. D., Bolander, W., Ryals, L. J., Lister, J. A., & Dover, H. F. (2022). Hiring for sales success: The emerging importance of salesperson analytical skills. *Journal of Business Research, 144*, 17-30.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement, 53(3)*, 801-813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024.

Pommier, E., & Neff, K. (2010). Compassion Scale. PsycTESTS Dataset. doi: 10.1037/t10177-000.

Qizi, K. N. U. (2020). Soft skills development in higher education. *Universal Journal of Educational Research, 8*(5), 1916-1925.

Quaglia, J. T., Soisson, A., & Simmer-Brown, J. (2021). Compassion for self versus other: a critical review of compassion training research. *The Journal of Positive Psychology, 16*(5), 675-690.

Rahman, M. M. (2019). 21st century skill 'problem solving': Defining the concept. *Rahman, MM (2019). 21st Century Skill "Problem Solving": Defining the Concept. Asian Journal of Interdisciplinary Research, 2*(1), 64-74.

Rahman, M. M., Tabash, M. I., Salamzadeh, A., Abduli, S., & Rahaman, M. S. (2022). Sampling techniques (probability) for quantitative social science researchers: a conceptual guidelines with examples. *Seeu Review, 17*(1), 42-51.

Roces, C., Tourón, J., & González-Torres, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). 347-366.

Sarin, C. (2019). Analyzing skill gap between higher education and employability. *Research Journal of Humanities and Social Sciences, 10*(3), 941-948.

Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. NAWA Journal of Language and Communication, 2(Issue 1), 146-154.

Scott, F. J., & Willison, D. (2021). Students' reflections on an employability skills provision. *Journal of Further and Higher Education, 45*(8), 1118-1133.

Shao, K., Elahi Shirvan, M., & Alamer, A. (2022). How accurate is your correlation? Different methods derive different results and different interpretations. *Frontiers in Psychology, 13*, 901412.

Sharp, G., Bourke, L., & Rickard, M. J. (2020). Review of emotional intelligence in health care: an introduction to emotional intelligence for surgeons. *ANZ journal of surgery, 90*(4), 433-440.

Siddiky, M. R. (2020). Does soft skill development vary among the students? A gender perspective. *Turkish Journal of Education, 9*(3), 205-221.

Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem-solving skills. *The Journal of Research in Business Education, 50*(2), 90.

Soomro, B. A., Saraih, U. N., & Ahmad, T. S. T. (2023). Personality traits and conflict management styles via job performance in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education, 15*(4), 1069-1094.

Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement–replicating and extending previous findings. *Frontiers in psychology, 10*, 464340.

Stoker, P., Tian, G., & Kim, J. Y. (2020). Analysis of variance (ANOVA). In *Basic Quantitative Research Methods for Urban Planners* (pp. 197-219). Routledge.

Succi, C. (2019). Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates' employability. *International Journal of Human Resources Development and Management, 19*(3), 281-297.

Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in higher education, 45*(9), 1834-1847.

Sutil-Martín, D. L., & Otamendi, F. J. (2021). Soft skills training program based on serious games. *Sustainability, 13*(15), 8582.

Tanković, A. C., Kapeš, J., & Kraljić, V. (2021). Importance of soft skills and communication skills in tourism: Viewpoint from tourists and future tourism employees. *Tourism in Southern and Eastern Europe..., 6*, 167-185.

Tentama, F., & Arridha, G. (2020). Motivation to learn and employability of Vocational High School students. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 14*(2), 301-306.

Tran, L. T., Ngo, N. T. H., Nguyen, H. T. M., Le, T. T. T., & Ho, T. T. H. (2022). "Employability in context": graduate employability attributes expected by employers in regional Vietnam and implications for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-21.

Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., Männikkö, I., & Toom, A. (2022). Systematic review of learning generic skills in higher education—Enhancing and impeding factors. In *Frontiers in education* (Vol. 7, p. 885917). Frontiers.

Ugoani, J. (2020). Effective Delegation and its impact on employee Performance. *International Journal of Economics and Business Administration, 6*(3), 78-87.

Van der Wende, M. C. (2000). The Bologna Declaration: Enhancing the transparency and competitiveness of European higher education. *Journal of Studies in International Education, 4*(2), 3-10.

Villena-Martínez, E. I., Rienda-Gómez, J. J., Sutil-Martín, D. L., & García-Muiña, F. E. (2023). Serious board games for enhancing socioemotional skills and their impact on motivation in university students. *Journal of Management and Business Education, 6*(3), 488–508. https://doi.org/10.35564/jmbe.2023.0026

Warsah, I., Morganna, R., Uyun, M., Afandi, M., & Hamengkubuwono, H. (2021). The impact of collaborative learning on learners' critical thinking skills. *International Journal of Instruction, 14*(2), 443-460.

World Economic Forum – Annual Report 2021-2022 (https://www.weforum.org/publications/annual-report-2021-2022/)

Yaniawati, P., Kariadinata, R., Sari, N., Pramiarsih, E., & Mariani, M. (2020). Integration of e-learning for mathematics on resource-based learning: Increasing mathematical creative thinking and self-confidence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(6), 60-78.

Zell, E., & Lesick, T. L. (2022). Big five personality traits and performance: A quantitative synthesis of 50+ meta-analyses. *Journal of personality, 90*(4), 559-573.

ANEXO 1

TABLA 10. *Resumen de Anova para cada habilidad*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrá-tica	F	Sig.
PTM	Entre grupos	118,548	1	118,548	1,266	,261
	Dentro de grupos	40066,299	428	93,613		
	Total	40184,847	429			
DI	Entre grupos	4501,157	1	4501,157	53,345	<.001***
	Dentro de grupos	36198,402	429	84,379		
	Total	40699,559	430			
Do	Entre grupos	2795,410	1	2795,410	34,127	<.001***
	Dentro de grupos	35140,562	429	81,913		
	Total	37935,972	430			
CP	Entre grupos	209,949	1	209,949	2,398	,122
	Dentro de grupos	37559,601	429	87,552		
	Total	37769,550	430			
Co	Entre grupos	104,858	1	104,858	,890	,346
	Dentro de grupos	50544,794	429	117,820		
	Total	50649,652	430			
Es	Entre grupos	2778,259	1	2778,259	22,348	<.001***
	Dentro de grupos	53331,616	429	124,316		
	Total	56109,875	430			
Pe	Entre grupos	545,156	1	545,156	5,002	,026**
	Dentro de grupos	46752,820	429	108,981		
	Total	47297,977	430			
Ce	Entre grupos	1951,976	1	1951,976	43,201	<.001***
	Dentro de grupos	19383,917	429	45,184		
	Total	21335,893	430			
Ci	Entre grupos	618,035	1	618,035	6,124	,014**
	Dentro de grupos	43293,853	429	100,918		
	Total	43911,889	430			
Ac	Entre grupos	31,160	1	31,160	2,522	,113
	Dentro de grupos	5300,083	429	12,355		
	Total	5331,244	430			
Ae	Entre grupos	444,771	1	444,771	4,586	,033**
	Dentro de grupos	41606,018	429	96,984		
	Total	42050,789	430			
D	Entre grupos	234,451	1	234,451	6,558	,011**
	Dentro de grupos	15337,057	429	35,751		
	Total	15571,508	430			
E	Entre grupos	7,271	1	7,271	,102	,749

	Dentro de grupos	30501,198	429	71,098		
	Total	30508,469	430			
A	Entre grupos	62,200	1	62,200	,239	,625
	Dentro de grupos	111767,057	429	260,529		
	Total	111829,258	430			
T	Entre grupos	1013,971	1	1013,971	5,068	,025**
	Dentro de grupos	85824,777	429	200,058		
	Total	86838,747	430			
EE	Entre grupos	1526,456	1	1526,456	13,530	<.001***
	Dentro de grupos	48398,616	429	112,817		
	Total	49925,072	430			
AM	Entre grupos	84,424	1	84,424	4,913	,027**
	Dentro de grupos	7371,303	429	17,183		
	Total	7455,726	430			
D	Entre grupos	1832,494	1	1832,494	29,432	<.001***
	Dentro de grupos	26710,142	429	62,261		
	Total	28542,636	430			
A/L	Entre grupos	68820,478	1	68820,478	106,599	<.001***
	Dentro de grupos	276964,019	429	645,604		
	Total	345784,497	430			
S	Entre grupos	1985,282	1	1985,282	2,417	,121
	Dentro de grupos	352310,421	429	821,236		
	Total	354295,703	430			
E	Entre grupos	26367,287	1	26367,287	31,624	<.001***
	Dentro de grupos	357689,237	429	833,774		
	Total	384056,524	430			
FM	Entre grupos	1950,220	1	1950,220	1,888	,170
	Dentro de grupos	443021,725	429	1032,685		
	Total	444971,944	430			
FC	Entre grupos	2412,852	1	2412,852	3,367	,067*
	Dentro de grupos	307472,619	429	716,719		
	Total	309885,471	430			
AP	Entre grupos	922,968	1	922,968	7,808	,005***
	Dentro de grupos	50711,807	429	118,209		
	Total	51634,775	430			
CE	Entre grupos	675,729	1	675,729	8,748	,003***
	Dentro de grupos	33138,369	429	77,246		
	Total	33814,097	430			
EE	Entre grupos	70,255	1	70,255	,613	,434
	Dentro de grupos	49154,056	429	114,578		
	Total	49224,311	430			
AE	Entre grupos	17927,347	1	17927,347	130,876	<.001***
	Dentro de grupos	58764,282	429	136,980		

	Total	76691,629	430			
K	Entre grupos	1,357	1	1,357	,016	,899
	Dentro de grupos	36179,548	429	84,335		
	Total	36180,905	430			
CH	Entre grupos	31,753	1	31,753	,315	,575
	Dentro de grupos	43197,184	429	100,693		
	Total	43228,937	430			
M	Entre grupos	107,597	1	107,597	1,151	,284
	Dentro de grupos	40109,280	429	93,495		
	Total	40216,877	430			

ANEXO II

TABLA 11. *Contrate de diferencias de medias de los valores de las habilidades socioemocionales según sexo del individuo*

Prueba de Levene de igualdad de varianzas		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias
						P de un factor	P de dos factores	
PTM	Se asumen varianzas iguales	,000	,984	-1,125	428	,131	,261	-1,141
	No se asumen varianzas iguales			-1,118	244,197	,132	,265	-1,141
DI	Se asumen varianzas iguales	,338	,561	7,304	429	<.001***	<.001	7,011
	No se asumen varianzas iguales			6,979	226,279	<.001***	<.001	7,011
Do	Se asumen varianzas iguales	,365	,546	-5,842	429	<.001***	<.001	-5,525
	No se asumen varianzas iguales			-5,514	220,368	<.001***	<.001	-5,525
CP	Se asumen varianzas iguales	1,417	,235	-1,549	429	,061*	,122	-1,514
	No se asumen varianzas iguales			-1,552	252,103	,061*	,122	-1,514
Co	Se asumen varianzas iguales	,180	,671	-,943	429	,173	,346	-1,070
	No se asumen varianzas iguales			-,926	240,122	,178	,355	-1,070
Es	Se asumen varianzas iguales	,050	,824	-4,727	429	<.001***	<.001	-5,508
	No se asumen varianzas iguales			-4,624	238,328	<.001***	<.001	-5,508
Pe	Se asumen varianzas iguales	,524	,469	-2,237	429	,013**	,026	-2,440
	No se asumen varianzas iguales			-2,160	231,572	,016**	,032	-2,440

Ce	Se asumen varianzas iguales	27,512	<.001***	6,573	429	<.001***	<.001	4,617
	No se asumen varianzas iguales			5,791	192,410	<.001***	<.001	4,617
Ci	Se asumen varianzas iguales	1,823	,178	2,475	429	,007***	,014	2,598
	No se asumen varianzas iguales			2,357	224,702	,010**	,019	2,598
Ac	Se asumen varianzas iguales	10,118	,002	-1,588	429	,056*	,113	-,583
	No se asumen varianzas iguales			-1,054	131,000	,147	,294	-,583
Ae	Se asumen varianzas iguales	2,397	,122	-2,142	429	,016**	,033	-2,204
	No se asumen varianzas iguales			-2,011	218,153	,023**	,046	-2,204
D	Se asumen varianzas iguales	5,442	,020**	2,561	429	,005***	,011	1,600
	No se asumen varianzas iguales			2,362	210,155	,010**	,019	1,600
E	Se asumen varianzas iguales	,589	,443	,320	429	,375	,749	,282
	No se asumen varianzas iguales			,323	256,539	,374	,747	,282
A	Se asumen varianzas iguales	2,352	,126	-,489	429	,313	,625	-,824
	No se asumen varianzas iguales			-,499	263,176	,309	,618	-,824
T	Se asumen varianzas iguales	,019	,889	-2,251	429	,012**	,025	-3,328
	No se asumen varianzas iguales			-2,220	242,838	,014**	,027	-3,328
EE	Se asumen varianzas iguales	,034	,854	3,678	429	<.001***	<.001	4,083
	No se asumen varianzas iguales			3,677	250,439	<.001***	<.001	4,083
AM	Se asumen varianzas iguales	12,114	<.001***	-2,217	429	,014**	,027	-,960
	No se asumen varianzas iguales			-1,598	143,111	,056*	,112	-,960
D	Se asumen varianzas iguales	,870	,352	5,425	429	<.001***	<.001	4,473
	No se asumen varianzas iguales			5,067	215,555	<.001***	<.001	4,473
A/L	Se asumen varianzas iguales	14,550	<.001***	10,325	429	<.001***	<.001	27,414
	No se asumen varianzas iguales			9,489	208,646	<.001***	<.001	27,414
S	Se asumen varianzas iguales	,485	,486	1,555	429	,060*	,121	4,656

	No se asumen varianzas iguales			1,567	255,287	,059*	,118	4,656
E	Se asumen varianzas iguales	,260	,611	-5,624	429	<.001***	<.001	-16,969
	No se asumen varianzas iguales			-5,536	241,819	<.001***	<.001	-16,969
FM	Se asumen varianzas iguales	2,517	,113	1,374	429	,085*	,170	4,615
	No se asumen varianzas iguales			1,324	230,536	,093*	,187	4,615
FC	Se asumen varianzas iguales	3,017	,083	1,835	429	,034**	,067	5,133
	No se asumen varianzas iguales			1,858	258,302	,032**	,064	5,133
AP	Se asumen varianzas iguales	2,190	,140	2,794	429	,003**	,005	3,175
	No se asumen varianzas iguales			2,624	218,114	,005**	,009	3,175
CE	Se asumen varianzas iguales	2,983	,085	2,958	429	,002**	,003	2,716
	No se asumen varianzas iguales			2,752	213,852	,003**	,006	2,716
EE	Se asumen varianzas iguales	1,117	,291	,783	429	,217	,434	,876
	No se asumen varianzas iguales			,746	224,765	,228	,456	,876
AE	Se asumen varianzas iguales	,642	,424	-11,440	429	<.001***	<.001	-13,992
	No se asumen varianzas iguales			-11,790	269,429	<.001***	<.001	-13,992
K	Se asumen varianzas iguales	1,633	,202	,127	429	,450	,899	,122
	No se asumen varianzas iguales			,119	216,615	,453	,906	,122
CH	Se asumen varianzas iguales	1,259	,262	-,562	429	,287	,575	-,589
	No se asumen varianzas iguales			-,530	220,280	,298	,597	-,589
M	Se asumen varianzas iguales	,829	,363	-1,073	429	,142	,284	-1,084
	No se asumen varianzas iguales			-1,026	226,508	,153	,306	-1,084

*** p<0.001, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: elaboración propia

THE ROLE OF SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES IN ARCHITECTURE AND ENGINEERING STUDIES: A GROWING GAP BETWEEN FORMATION AND PROFESSIONAL PRACTICE

SALVADOR DOMÍNGUEZ GIL
Universidad Politécnica de Madrid

ANDREA SAN JOSÉ CABRERO
Universidad de Navarra

PILAR MIGUEL-SIN MONGE
Universidad Politécnica de Madrid

GEMA MARÍA RAMÍREZ PACHECO
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCTION

In our rapidly evolving, hyperconnected world, society is undergoing transformative changes. The advent of digitalization, along with new paradigms in human relations and individual activities, has ushered in novel professional fields that significantly diverge from traditional roles. This shift has necessitated a corresponding evolution in the competencies required in these new professional landscapes. Despite concerted efforts from the educational and business sectors to adapt to these shifting social dynamics, their attempts have yet to yield significant outcomes.

The intensification of competition across all sectors, including the realm of academic and scientific research, has underscored the importance of diverse competencies as crucial vehicles for achieving success in life. Concurrently, advancements in technology, particularly the integration of knowledge through information and communication technologies (ICT), and the continuous evolution of various economic

sectors have precipitated a paradigm shift in professional practices across numerous industries. This shift has diminished the emphasis on raw knowledge and its direct application, instead favoring skills related to teamwork, organizational abilities, and adaptability to change.

In light of these developments, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) in 2002 highlighted that the significance of key competencies is subject to change, contingent upon their societal value and the temporal context. Recent years have further demonstrated the critical role of human capital in organizational development, as noted by Haskel and Westlake in 2017. Their work underscores the growing recognition of human capital's contribution to sustainable business growth, marking a shift from a sole focus on technical knowledge to an elevated appreciation for soft skills.

The scientific and technical fields have been particularly impacted by these shifts. Despite the growing demand for new competencies, companies and institutions continue to face challenges in sourcing candidates who not only meet their immediate needs but are also capable of adapting effectively to the frequent changes characterizing the global landscape, as reported by Randstad in 2018. This difficulty underscores a broader issue: the current educational and professional training systems are struggling to keep pace with the rapid transformations in workplace requirements and societal expectations.

As we navigate this complex terrain, it becomes increasingly clear that socioemotional competencies—skills that enable individuals to navigate interpersonal relationships and manage emotions effectively—are becoming indispensable. These competencies facilitate effective communication, empathy, leadership, and resilience in the face of adversity, all of which are essential in today's volatile professional environment. The ability to understand and influence the emotions of oneself and others, to work collaboratively across diverse teams, and to adapt to ever-changing circumstances are no longer just desirable attributes; they are critical for success in the 21st-century workplace.

1.1. Evolution of higher education in engineering and architecture studies: 21st century trends

The landscape of higher education is currently experiencing a transformative era marked by profound changes and challenges. This evolution is particularly evident in the realms of engineering and architecture, where traditional pedagogical models are being reevaluated in light of new demands and expectations. Historically, these fields have emphasized systematic and structured teaching approaches, focusing predominantly on the transmission of technical knowledge and its practical application. However, this approach has increasingly shown limitations, particularly in fostering students' ability to innovate and apply their knowledge in real-world settings. This recognition has prompted academic institutions across Europe to pivot towards a more student-centered learning paradigm, emphasizing the development of specific skills tailored to individual needs and making the student the principal actor in their educational journey.

Surveys conducted in various European countries have highlighted significant gaps in university training for engineering and architecture students, especially in areas like business management. For instance, research by the Arquia Foundation in 2017 and 2020 revealed that more than 90% of respondents in Spain acknowledged a lack of sufficient knowledge in business management within their academic programs. This deficiency is not unique to Spain; in the United States, the National Architectural Accrediting Board (NAAB) has, over the past decade, stressed the importance of integrating competencies that extend beyond technical knowledge, such as skills in vertical, horizontal, and diagonal communication. According to NAAB, understanding the intricacies of business operations and effectively managing stakeholder relationships are essential components of a well-rounded education in these fields.

The critique extends beyond business management skills. Many academic institutions have recognized that their current curricula do not fully equip engineering and architecture students with the broad range of capacities and skills necessary for their holistic development—personally, educationally, and professionally. Students themselves have

voiced that the development of socioemotional competencies could lead to increased engagement and motivation within the academic environment, fostering a deeper commitment among all stakeholders involved. This feedback underscores the growing acknowledgment of the critical role socioemotional competencies play in the comprehensive growth of individuals, not only as professionals but as mature, well-rounded adults.

As we delve deeper into the 21st century, the evolution of higher education in engineering and architecture must account for the shifting paradigms and emerging trends that characterize our modern era. The rapid advancement of technology, the increasing complexity of global challenges, and the dynamic nature of professional practices demand a broader set of skills and competencies. These include, but are not limited to, creativity, innovation, critical thinking, emotional intelligence, teamwork, and leadership. The capacity to navigate complex social interactions, understand and manage one's own emotions, and effectively communicate and collaborate with diverse teams has become just as important as technical proficiency.

In response to these evolving demands, progressive educational institutions are reimagining their curricula to incorporate a more holistic approach to learning. This approach not only addresses the technical and cognitive aspects of education but also places a strong emphasis on the development of socioemotional competencies. By doing so, they aim to prepare students not only to excel in their professional careers but also to lead meaningful and fulfilling lives.

The integration of socioemotional learning into the curricula of engineering and architecture programs represents a significant shift towards preparing students for the complexities of the modern workforce and society. This educational transformation is not merely an academic exercise; it is a necessary response to the broader changes in the world around us. As we continue to navigate the uncertainties and opportunities of the 21st century, the role of higher education in fostering not only technical expertise but also emotional and social intelligence will be paramount. In this context, the development of socioemotional competencies is not an optional add-on but a fundamental component of a

comprehensive, future-oriented education that equips students to thrive in an increasingly interconnected and rapidly changing world.

1.2. Socioemotional competencies required in the curriculum for engineering and architecture graduates

As many other higher education studies, architectural and engineering education have faced several gaps between formation and professional practice, becoming disconnected from the labour market. Not just professional activity is changing, but what's expected by professionals in the short term as well. Therefore, the academic curricula of these disciplines should be adapted over time to new needs.

Training in the disciplines of engineering and architecture is a lengthy process in which many technical competences are driven by experience. Other competencies required, known as soft skills or socioemotional competences, are often underestimated or are not worked on as a specific objective. These skills are associated with emotional intelligence and the ability of interacting with other persons or professionals, being strongly linked to technical performance.

Daniel Goleman (1995) defines emotional intelligence as the ability to identify one's own and others' emotions and to manage our responses to them. Emotional intelligence, as defined by the author, includes five key elements: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy and social skills. And although these competences are acquired to a greater or lesser extend throughout life, in many cases graduates lack these skills that would enable them to perform well at work, bringing serious implications for success in life as well.

In the case of architecture studies, architect's curriculum is designed to blend technical prowess with strategic understanding, mirroring the structure of engineering education. It emphasizes the functional use of knowledge towards achieving professional competence, starting with conceptual learning for ideation and moving towards the technical aspects related to materials, performance, and specifications. This approach is akin to engineering studies where theoretical knowledge is applied in practical contexts to solve real-world problems.

Both disciplines stress the importance of economics, business acumen, and the ability to manage and optimize resources for efficiency and profitability. Understanding the dynamics of project management, stakeholder relationships, and strategic decision-making is crucial, highlighting a shared focus on sustainability and innovation.

Social skills, crucial in both fields, are developed for effective conflict resolution, negotiation, and teamwork. Learning about building costs, financing, and the economic, environmental, and social impacts of projects resonates with engineering's emphasis on cost-efficiency and sustainability.

Technical competencies such as code compliance, understanding of building systems, material selection, and the application of technology (like passive design systems and energy efficiency) are paralleled in engineering with a focus on creating systems that meet safety, performance, and regulatory standards.

In summary, the architect's curriculum interweaves technical knowledge with strategic and social skills, mirroring engineering education's blend of theory and practical application, emphasizing sustainability, efficiency, and innovation in problem-solving and design. These ideas are perfectly linked to the curricular requirements stablished by the NAAB (2020).

In order to adapt to the new needs and requirements, many teachers have begun to implement methodologies oriented to solve these problems or opportunities. Thus, they are introducing methodologies like Challenge Based Learning (CBL), Project Based Learning (PBL), Problem Based Learning (PrBL) and Design Base Learning (DBL), which play a major role as students face circumstances similar to real life. By means of these methodologies, students shall: analyse, work around the problem, gather knowledge, explore, validate, develop, design or apply different solutions. By means of these methodologies, students receive a truly enriching experience in which socioemotional competences are promoted. Among these competences, we could remark:

- Creativity, working towards the generation of knowledge and the definition of alternative models.
- Communication skills, including empathy, assertiveness, negotiation skills and, overall, self-efficacy, hand in hand with an increase in self-steem.
- Adaptability to change, as well as Critical thinking, bringing the capacity to break established rules or challenging previous models.
- Decision-making skills, linked to the previous competences.

As a result of the increasingly application of innovative methodologies such as Challenge-Based Learning, students are gaining on autonomy while teachers tend to improve their organisational skills in order to ensure discipline in classroom (A. van der Beemt, 2023).

1.3. The importance of socioemotional competences

In today's professional landscape, socioemotional competences have emerged as indispensable assets, particularly in fields that demand not just technical expertise but also a profound understanding of human dynamics and leadership qualities. The increasing complexity and interconnectedness of modern work environments underscore the importance of professionals who can bring more than just hard skills to the table. They need to exhibit resilience, innovation, and a strong sense of social responsibility, qualities that significantly contribute to the success and competitive edge of businesses.

The role of socioemotional competences, such as empathy, leadership, social responsibility, motivation, and self-efficacy, is pivotal in shaping professionals who are adept at navigating the intricacies of today's business models. These competences foster an environment conducive to innovation, enhancing a business's adaptability and leadership in a fiercely competitive market. However, it's crucial to understand that the significance of each socioemotional competence varies widely across different sectors, activities, and even cultural or geographical contexts. There's no one-size-fits-all in the realm of socioemotional skills,

making it essential for educational and professional development programs to tailor their approaches to the specific needs of each domain.

While universities and educational institutions lay the groundwork for technical and theoretical knowledge, it's evident that certain socioemotional competences, particularly those rooted in personal experiences like self-knowledge and emotional self-management, require time and life experiences beyond academia to fully develop. Yet, these institutions play a critical role in laying the foundation and providing focused training that prepares students for the challenges of the professional world.

Self-efficacy, a term introduced by Albert Bandura, stands out as a cornerstone socioemotional competence. It refers to an individual's belief in their capacity to execute actions necessary to achieve specific outcomes. This belief is not only a predictor of how individuals approach goals, tasks, and challenges but also significantly influences their emotional responses to adversity. In the academic realm, self-efficacy is a driving force behind students' motivation, persistence, and overall academic achievement. It's intricately linked to cognitive abilities, a sense of responsibility, and the educational aspirations ingrained by one's family and personal ambitions.

The development of self-efficacy and other socioemotional skills in educational settings, particularly in disciplines like architecture and engineering, is crucial. These fields are characterized by a cumulative learning process where knowledge from earlier courses is applied in subsequent ones. Enhancing students' self-efficacy can therefore significantly impact their ability to navigate and succeed in these complex academic and professional paths.

Incorporating socioemotional competences into the curriculum requires a holistic approach to education that transcends traditional learning objectives. It involves a shift towards learning models that value emotional intelligence, empathy, leadership, and adaptability as much as technical proficiency. This new paradigm positions students as active participants in their learning journey, with educators serving as guides and mentors rather than mere providers of knowledge.

The assessment of learning outcomes, too, must evolve to reflect this broader perspective, focusing not just on knowledge acquisition but on the development of a comprehensive skill set that includes socioemotional competences. This approach aligns with the motivations and real-world contexts that students will face, ensuring that they are well-equipped to meet the demands of their future professional roles.

Furthermore, the concept of self-regulation, closely related to self-efficacy, highlights the importance of individuals' ability to manage their own learning and performance effectively. This competence is particularly relevant for professionals like architects, who often operate in entrepreneurial or freelance capacities. The ability to self-regulate is directly linked to professional success, underscoring the need for educational programs to foster these skills systematically.

In conclusion, the integration of socioemotional competences into educational and professional development frameworks is not just beneficial but essential in preparing students for the complexities of modern professional environments. These competences, particularly self-efficacy, play a fundamental role in shaping resilient, innovative, and socially responsible professionals capable of leading and contributing to the success of their teams and organizations. As we move forward, it's imperative that educational institutions, employers, and policymakers collaborate to embed these competences into the fabric of professional training and practice, ensuring that the workforce of tomorrow is equipped not only with technical skills but with the socioemotional agility needed to thrive in an ever-changing global landscape.

1.4. Teaching socioemotional competences in technical studies

In the realm of higher education, particularly within technical disciplines such as architecture, the significance of teaching socioemotional competencies has been increasingly recognized. This shift underscores the evolving role of educators from traditional knowledge transmitters to facilitators of learning, guiding and nurturing students' development in a more holistic manner. The interplay between professional experience and teacher self-efficacy is becoming a focal point of contemporary research, highlighting the need for educators to possess a robust

sense of self-efficacy to effectively foster an environment conducive to learning both technical skills and socioemotional competencies

The transformation in the role of teachers demands a reevaluation of their professional development, emphasizing the cultivation of skills that enable them to organize learning, motivate and guide students, and evaluate achievements with a nuanced understanding of individual needs and learning styles. This paradigm shift is driven by the understanding that knowledge is not merely transmitted but constructed through experiences, interactions, and reflections, necessitating teachers to adopt more dynamic and participatory teaching strategies.

A study by the University of Alicante, Spain, delved into the correlation between personality traits, emotional intelligence, and teaching self-efficacy among secondary and high school educators. This research underscores the intricate relationship between an educator's emotional intelligence, their personality characteristics, and their ability to foster an effective learning environment. Drawing from cognitive psychology and anthropology, the study highlights the intrinsic link between cognition and corporeality, suggesting that knowledge is inherently embodied, beginning in sensitivity and continually influenced by sensory experiences.

The concept of perceived self-efficacy plays a crucial role in this context, impacting not only the educator's approach to teaching but also shaping students' aspirations, commitment to goals, and resilience in the face of challenges. The teacher's self-efficacy, therefore, indirectly influences students' learning experiences and outcomes, emphasizing the need for educators to develop a strong sense of self-efficacy.

Moreover, the relationship between teacher self-efficacy and the adoption of diverse instructional strategies is pivotal. Educators who perceive themselves as capable of engaging students critically with the content and effectively utilizing various teaching methodologies are likely to foster a more interactive and enriching classroom environment. This, in turn, enables students to derive more meaningful learning experiences, encourages risk-taking and innovation in teaching, and contributes to a participatory and dynamic learning atmosphere.

The challenge for today's educators, particularly in fast-evolving fields like architecture, is to adapt their teaching methodologies to meet the demands of a rapidly changing societal and professional landscape. This adaptation requires a significant shift from traditional teaching models to more interdisciplinary and practice-oriented approaches. The success of this transition is heavily dependent on the teacher's self-efficacy, underscoring the importance of professional development programs that enhance educators' confidence in their abilities to meet these evolving educational needs.

In conclusion, the integration of socioemotional competencies into technical studies in higher education necessitates a reimagined role for educators. As facilitators of learning, teachers must be equipped with the necessary skills and self-efficacy to guide students not only in acquiring technical expertise but also in developing the socioemotional skills essential for personal and professional success. This paradigm shift calls for a closer alignment between educational programs and professional practice, fostering an interdisciplinary and experiential learning environment that prepares students to thrive in the multifaceted challenges of their future careers.

2. GOALS

The primary objective of this research is to meticulously examine and identify the prevalent disparities between the educational training provided by universities and the practical application of such training in social activities beyond the academic realm. This investigation is grounded in the understanding that there exists a crucial, yet often overlooked, trinomial relationship among students, the academic environment, and the teaching methodologies or tools employed. These elements are pivotal in shaping the socioemotional competencies that students acquire during their university tenure.

By delving into this trinomial relationship, the study aims to uncover specific deficiencies and mismatches that may hinder the holistic development of students' socioemotional skills. These skills are essential for effective communication, empathy, and leadership in diverse social

settings. The research will scrutinize how current academic practices and environments contribute to or detract from the cultivation of these vital competencies.

Furthermore, this research endeavors to highlight the potential benefits that could emanate from addressing these identified gaps. By proposing targeted interventions and improvements in teaching methodologies, as well as fostering a more conducive academic environment, the study aspires to enhance the socioemotional skill sets of students. Such enhancements are expected to better prepare them for the complexities and interpersonal dynamics of the social and professional worlds they will navigate post-graduation. This not only benefits the students themselves but also contributes positively to society at large by equipping future leaders with the emotional intelligence necessary for effective leadership and collaboration.

3. METHODOLOGY

An integrative literature review has been carried, consolidating the results obtained in previous investigations, surveys and interviews with different stakeholders, including students, companies, teachers and specialists in other fields.

The shortages of higher education, the implementation of innovative methodologies in higher education or the evolution of industry are widely discussed topics in the literature. However, there are no concrete examples of the application of the findings of these research's, nor are there examples related to the teaching and practice of engineering and architecture. These shortcomings have marked the development of this research under the model of integrative literature review.

Integrative literature review is a kind of research based on the analysis, critical evaluation and synthesis of representative literature on a topic in an integrative way carried in order to generate new perspectives and frameworks for its application.

3.1. Surveys to architecture students

Previous surveys collected and analysed data from undergraduate architecture students from Polytechnic University of Madrid, aiming to identify the existing differences in self-perception of the acquisition of socioemotional competences. By means of a questionnaire, students were asked:

- How would you evaluate your level of development for each of the following competences?
- Do you think that you have developed these competences throughout your academic training?
- Which of the following competences, skills and/or abilities do you think that are necessary for your professional development?

FIGURE 1. *Self-perception of level of development for each socioemotional competence. Survey answers to "How would you evaluate your level of development for each of the following competences"*

Source: 2022-2024 Surveying results from the Educational Innovation Project: Application of Challenge-Based Learning and Design Thinking in the Development of Socio-Emotional Competences and improvement of Employability in the Field of Architecture, call 2022-2023 for "Educational Innovation Projects and Improvement of Teaching Quality" at the Polytechnic University of Madrid.

Within the questionnaire, the socioemotional competences assessed were self-efficacy, empathy, assertiveness, negotiation skills, communication, conflict resolution, organisational skills, decision-making, stress management, verbal reasoning skills, adaptability, proactivity, leadership, creativity, self-motivation, teamwork, self-criticism, involvement, active listening and concentration.

In order to reduce biases, the surveys were introduced during the normal course of the lessons through a neutral topic, with no prior information nor training on socioemotional competences.

Throughout the different stages of survey taking, a total of 197 students aged between 19 and 28 were surveyed from the Polytechnic University of Madrid.

FIGURE 2. *Self-perception of level of development for each socioemotional competence throughout academic training.*

Source: 2022-2024 Surveying results from the Educational Innovation Project: Application of Challenge-Based Learning and Design Thinking in the Development of Socio-Emotional Competences and improvement of Employability in the Field of Architecture, call 2022-2023 for "Educational Innovation Projects and Improvement of Teaching Quality" at the Polytechnic University of Madrid.

FIGURE 3. Self-perception of the necessity of socioemotional competences for professional development

Source: 2022-2024 Surveying results from the Educational Innovation Project: Application of Challenge-Based Learning and Design Thinking in the Development of Socio-Emotional Competences and improvement of Employability in the Field of Architecture, call 2022-2023 for "Educational Innovation Projects and Improvement of Teaching Quality" at the Polytechnic University of Madrid.

4. RESULTS & DISCUSION

The survey on architectural education highlights a significant gap in the development of socio-emotional competencies among architecture students. It is revealed that while older students claim to have acquired these skills through life experiences outside the academic realm, such as personal challenges or internships, there is a pressing need for architectural curriculums to integrate socio-emotional skill development more thoroughly into both theoretical and practical training.

The findings suggest a disparity in the perception of socio-emotional skills between younger and more senior students, with the latter group acknowledging a better understanding and enhancement of these competencies. This maturity and experience could explain why higher-level

students place greater value on these skills, which are not sufficiently emphasized in their formal education. Consequently, essential competencies like empathy, self-criticism, and work engagement appear to be well developed, yet skills crucial for the architectural profession such as negotiation, stress management, and focus are lacking, indicating a need for targeted training in these areas.

Interestingly, students believe they have made significant strides in self-efficacy, organizational, and decision-making skills during their academic journey, pointing to the positive impact of university education on certain competencies. However, the development of socio-emotional skills like negotiation and empathy seems inconsistent, with a considerable portion of students attributing their learning to experiences outside the academic setting.

This situation mirrors challenges faced in engineering education, where a similar disconnect exists between classroom learning and the development of essential professional competencies. The prevalent belief that classrooms are the least effective environments for developing necessary professional skills calls for a reevaluation of educational strategies in both fields.

The recognition of socio-emotional competencies as crucial for professional development, yet the underestimation of certain skills like assertiveness and leadership, underscores a critical oversight in architectural education. This oversight might hinder students' abilities to lead projects, communicate effectively, and make decisive judgments—skills imperative for success in the architectural field.

Moreover, the discrepancy between the competencies employers demand and those cultivated through education points to a broader issue in higher education. Graduates find themselves needing to acquire essential skills in a reactive manner upon entering the workforce, indicating a misalignment between educational outcomes and professional requirements.

In conclusion, the survey underscores the necessity for architectural (and by extension, engineering) education to evolve, embracing a more holistic approach that integrates socio-emotional competencies into the

curriculum. By doing so, educational institutions can better prepare students for the multifaceted challenges of the professional world, ensuring they are not only technically proficient but also adept in navigating the complex interpersonal dynamics of the architectural and engineering sectors. This shift requires a concerted effort from educators, institutions, and students alike to redefine the learning experience, making it more aligned with the realities and demands of the contemporary professional landscape.

6. CONCLUSION

The evolving field of architecture, much like its cousin, engineering, is increasingly recognizing the importance of integrating a broad spectrum of competencies into its educational framework. Both disciplines, foundational to the built environment, are converging on the realization that technical acumen alone is insufficient to navigate the complexities of contemporary societal challenges. This necessitates a paradigm shift in educational curricula to incorporate not only the hard skills traditionally associated with these professions but also a robust set of socio-emotional competencies that enhance professional efficacy and societal impact.

The challenges faced by today's architects resonate with those encountered in engineering disciplines, where professionals must balance the demands of technical precision, innovation, and societal ethics. The emerging consensus is that the architects and engineers of tomorrow need to be adept not just at designing and constructing but also at empathizing, communicating, and leading within increasingly diverse and dynamic societal contexts. This alignment between the fields underscores a shared educational imperative: to cultivate professionals who are as proficient in interpersonal and societal engagement as they are in their technical domains.

In architecture, as highlighted by recent surveys among students, there is a notable underestimation of the value of socio-emotional competencies. Similar observations can be drawn from the engineering sector, where the emphasis on hard skills often overshadows the critical importance of soft skills like teamwork, leadership, and emotional

intelligence. These competencies are essential not only for individual career advancement but also for the advancement of the profession as a whole, enabling practitioners to lead projects that are not only technically sound but also socially responsible and ethically grounded.

The need for a curriculum that bridges the gap between technical expertise and socio-emotional skills is evident. Challenge-Based Learning (CBL), with its focus on real-world problem-solving and student-centered learning, presents a valuable model for both architectural and engineering education. By engaging students in challenges that mirror the complexities they will face in their professional lives, CBL fosters a learning environment that cultivates a wide array of competencies, from technical problem-solving to empathy and ethical decision-making.

The call for educational reform extends to the assessment of these competencies. Traditional evaluation methods, which often prioritize rote learning and technical proficiency, must evolve to recognize and reward the development of socio-emotional skills. This requires a holistic approach to education, where the development of a well-rounded professional is the goal, and the curriculum is designed to support this objective.

Resistance to change, a common theme in both architectural and engineering education reform efforts, must be addressed through collaborative and visionary leadership. Stakeholders across the spectrum, from policymakers to educators and industry leaders, must unite in their commitment to fostering an educational ecosystem that prepares students for the multifaceted roles they will play in society.

Engineering studies, with their long-standing emphasis on problem-solving and innovation, can provide valuable insights into the integration of socio-emotional competencies into curricula. The engineering education community has made strides in recognizing the importance of skills like communication, teamwork, and ethical reasoning, alongside technical proficiency. These efforts underscore the potential for interdisciplinary learning and collaboration between architecture and engineering faculties, leveraging best practices from each discipline to enrich the educational experience of all students.

In conclusion, the future of architectural and engineering education lies in a balanced curriculum that equips students with a dual arsenal of technical and socio-emotional competencies. By fostering an educational environment that values empathy, ethical reasoning, and leadership as much as technical expertise, we can prepare a new generation of professionals ready to tackle the challenges of an increasingly complex and interconnected world. This holistic approach to education, emphasizing the interdependence of technical skills and socio-emotional intelligence, is not just a pedagogical ideal but a societal imperative, ensuring that the built environments of tomorrow are crafted by individuals who are as compassionate and ethically minded as they are technically skilled.

7. REFERENCES

Bandura. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Beeftink, & al. (2012). "Being successful in a creative profession: the role of innovative cognitice style,self-regulation, and self-efficacy", J Bus Psychol, 27, 70-81, 2012

Borzone Valdebenito. (2017). "Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios", Acta Colombiana de Psicología, 20(1), 266-274. doi:10.14718/ACP.2017.20.1.13.

Boyatzis, R.E., Goleman D. y Rhee, K. (2000). Clustering competente in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI), en Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Eds.) Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.

Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. Journal of Management Development, 27 (1), 5-12.

Brotheridge, C.M. y Lee, R.T. (2008). The emotions of managing: An introduction to the special issue. Journal of Managerial Psychology, 23 (2), 108-117.

Brumm, T. J., Hanneman, L. F. & Mickelson, S. K. (2006). Assessing and Developing Program Outcomes through workplace competencies. International Journal of Engineering Education, 22, 1, p. 123-129.

Cooper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. Training & Development,51 (12), 31-39.

Goleman. D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance, en Cherniss, C. & Goleman, D. (Eds.) The Emotionally Intelligent Workplace. San Francisco: Jossey-Bass,27-44.

Greco, & al. (2022). "Self-Efficacy beliefs of university students: Examining factor validity and measurement invariance of the new academic self-efficacy scale", Frontiers in Psychology, 1-14.

Haskel J. and Westlake S. (2017), Capitalism without capital: the rise of the intangible economy. United States: Princeton University Press.

Imperial College London. (2023). "Educational self-efficcy scale". Retrieved from: https://www.imperial.ac.uk/education-research/evaluation/what-can-i-evaluate/self-efficacy/tools-for-assessing-self-efficacy/educational-self-efficacy-scale/

Kranov, A.A., Hauser, C.H., Olsen, R.G., & Girardeau, L.E. (2008). A Direct Method For Teaching And Assessing Professional Skills In Engineering Programs.

Koman, E. S. y Wolff, S. B. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. Journal of Management Development, 27 (1), 55-75.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?, en Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.) Emotional development and emotional intelligence: educational applications. Nueva York: Basic Books, 3-31.

Murga, J. y Ortego, E. (2003). La importancia de la inteligencia emocional en el funcionamiento de las organizaciones. Encuentros en Psicología Social, 1 (4), 79-82.

NAAB. (2020). Conditions for Accreditation 2020 Edition. National Architectural Accrediting Board.

Nichols, K. Cator & M. Torres. (2016). "Challenged Based Learner User Guide". Digital Promise and The Challenged Institute.

Perandones Gonzáles & J. L. Castejón Coste. (2007) "Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato", V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Granada.

Portuguez Castro & M. G. Góme Zermeño. (2020). "Challenged Based Learning: Innovative Pedagogy for Sustainability through e-Learning in Higher Education". Sustainability.

Randstad Research (2018). Déficit de talento y desajuste de competencias (Report.2018). Accessible through: https://www.randstadresearch.es/informe-deficit-de-talento-y-desajuste-de-competencias/

Rodríguez, & al. (2009). “Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza”, Escritos de Psicología, 3(1), 1-7.

Salovey P. y Mayer J. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Van der Beemt & al. (2023). “Taking the Challenge: An exploratory study of the Challenged-Based Learning Context in Higher Education Institutions across three different continents”. Education Sciences.

TALLER DE FORTALECIMIENTO EMOCIONAL: ABORDAJE INTEGRAL PARA REDUCIR LA ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES DE MEDICINA

ALEJANDRO DANIEL DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
Facultad Mexicana de Medicina, Vicerrectoría de Investigación
Universidad La Salle

1. INTRODUCCIÓN

La salud mental se concibe como un estado integral de bienestar psicológico y emocional en el que el individuo es capaz de reconocer y utilizar sus propias habilidades, enfrentar los desafíos cotidianos con resiliencia, mantener relaciones significativas, trabajar de manera efectiva y contribuir positivamente a su entorno social y comunitario (OMS, 2005). Este estado óptimo de salud mental no solo implica la ausencia de trastornos mentales, sino también la capacidad de manejar el estrés, regular las emociones y mantener una perspectiva positiva ante la vida (American Psychological Association (APA), 2018).

La importancia de la salud mental no puede ser subestimada, ya que se extiende a todos los aspectos de la vida. En el ámbito individual, una buena salud mental promueve una mayor autoestima, autoconfianza y satisfacción con la vida, lo que contribuye a una mayor calidad de vida en general. En el contexto familiar, la salud mental positiva fortalece los lazos afectivos y la comunicación, promoviendo relaciones más sólidas y satisfactorias entre sus miembros. Además, en el ámbito escolar, una salud mental adecuada facilita el aprendizaje, la concentración y el rendimiento académico, mientras que en el entorno laboral, promueve la productividad, la creatividad y la colaboración efectiva entre colegas.

Sin embargo, cuando la salud mental no recibe la atención y el apoyo adecuados, pueden surgir una serie de consecuencias negativas. El

aislamiento social, el bajo rendimiento académico, la deserción escolar y el ausentismo laboral son solo algunas de las manifestaciones de una salud mental deficiente. Además, la falta de relaciones interpersonales sólidas y redes de apoyo puede exacerbar la sensación de soledad y aislamiento, mientras que la estigmatización y la discriminación hacia las personas con problemas de salud mental pueden perpetuar el ciclo de sufrimiento y exclusión social (Kutcher & Venn, 2008).

1.1 Determinantes de la salud mental

La salud mental es una condición multifactorial resultado de la interacción compleja de varios elementos, en la cual intervienen determinantes biológicos, culturales, sociales y psicoemocionales.

Los determinantes biológicos pueden incluir una variedad de aspectos relacionados con la biología del cuerpo humano y su funcionamiento, así como también factores genéticos y neuroquímicos.

La genética juega un papel importante en la salud mental (Romero et al., 2022). Los estudios han demostrado que ciertas condiciones mentales como el trastorno depresivo mayor (Wray et al., 2018), la esquizofrenia (Tovilla-Zárate et al., 2008) y el trastorno bipolar (Mullins et al., 2021) y la depresión, tienen una carga genética importante. Inclusive, existen evidencias que sugieren que los determinantes genéticos pleiotrópicos entre las enfermedades del tracto gastrointestinal y los trastornos psiquiátricos están ampliamente distribuidos en todo el genoma (Gong et al., 2023).

Los desequilibrios en la secreción de neurotransmisores monoaminérgicos (Szuhany & Simon, 2022) en el sistema nervioso central están implicados en alteraciones del estado de ánimo y pueden contribuir en el desarrollo de trastornos como la depresión y la ansiedad.

La estructura y la función del cerebro pueden influir en la salud mental. Por ejemplo, anomalías en ciertas áreas del cerebro, como la amígdala (Becker et al., 2023) o la corteza prefrontal (Kan et al., 2023), se han asociado con trastornos como la ansiedad y la depresión. Además, la actividad cerebral anormal, medida mediante técnicas como la

resonancia magnética funcional (Han et al., 2019), puede proporcionar información sobre los trastornos mentales.

La cultura es el conjunto de conocimientos, creencias y conductas compartidas que constituyen los elementos normativos de un grupo (Torres-López et al., 2015). Los determinantes culturales se refieren a las influencias culturales que afectan las actitudes, creencias, comportamientos y percepciones relacionadas con la salud mental y el bienestar emocional. Es esencial reconocer y respetar la diversidad cultural, ya que las diferencias culturales pueden influir en la forma en que las personas experimentan, comprenden y abordan los problemas de salud mental. Esto implica una sensibilidad cultural y una adaptación de los enfoques para satisfacer las necesidades únicas de cada individuo y comunidad.

Las percepciones de lo que se considera "normal" o "anormal" en términos de salud mental pueden variar según la cultura. Por ejemplo, algunos síntomas de trastornos mentales pueden ser interpretados de manera diferente en diferentes culturas. Esto puede influir en cuándo y cómo una persona busca ayuda y tratamiento para tratar los problemas de salud mental. También, las actitudes hacia los trastornos mentales y las personas que los padecen pueden variar significativamente entre culturas. El estigma y la discriminación relacionados con la salud mental pueden ser más pronunciados en algunas culturas que en otras, lo que puede dificultar que las personas busquen ayuda y apoyo. Las prácticas de ayuda y apoyo social varían entre culturas, algunas culturas pueden favorecer el apoyo de la familia extendida o las comunidades religiosas en lugar de buscar ayuda profesional.

Las creencias y prácticas relacionadas con el tratamiento de los problemas de salud mental pueden variar ampliamente entre culturas. Por ejemplo, algunas culturas pueden preferir enfoques de tratamiento tradicionales o alternativos, como la medicina herbal, la acupuntura o las prácticas espirituales, mientras que otras pueden optar por tratamientos más occidentales y basados en la evidencia.

Los determinantes sociales en la salud mental se refieren a las condiciones y factores sociales, económicos y ambientales que pueden influir en la salud mental y el bienestar emocional de las personas. Estos

determinantes están estrechamente interconectados con las condiciones de vida y las experiencias sociales de los individuos y las comunidades. Las condiciones socioeconómicas como el nivel de ingresos, la educación, el empleo y la vivienda pueden tener un impacto significativo en la salud mental. Por ejemplo, las personas con bajos ingresos o niveles educativos pueden enfrentar mayores niveles de estrés, acceso limitado a recursos de salud mental y mayores tasas de enfermedad mental.

Las desigualdades sociales, como la discriminación racial, étnica, de género o de orientación sexual, pueden contribuir a disparidades en la salud mental. Las personas que enfrentan discriminación y marginalización pueden experimentar niveles más altos de estrés crónico, exclusión social y falta de acceso a servicios de salud mental adecuados.

Las redes de apoyo social, que incluyen relaciones familiares, amistades y conexiones comunitarias, juegan un papel crucial en la salud mental. Las personas con redes de apoyo sólidas tienden a tener una mejor salud mental y pueden recuperarse más fácilmente de situaciones estresantes o traumáticas.

El entorno físico y la calidad de vida en una comunidad, incluyendo factores como la seguridad, el acceso a espacios verdes y la infraestructura urbana, pueden afectar la salud mental de los residentes. Vivir en áreas con altos niveles de contaminación del aire o del agua puede aumentar el riesgo de problemas de salud mental.

La disponibilidad y accesibilidad de servicios de salud mental son determinantes críticos en la salud mental de una población. Las barreras como la falta de seguro médico, la distancia física a los proveedores de servicios de salud mental y el estigma asociado con buscar ayuda pueden dificultar que las personas accedan a la atención necesaria.

Los determinantes psicoemocionales en la salud mental se refieren a una serie de factores internos y externos que influyen en el bienestar psicológico y emocional de una persona. Estos determinantes pueden variar ampliamente de una persona a otra, como es la historia personal, que puede tener un impacto duradero en su salud mental. Esto incluye experiencias familiares, relaciones interpersonales, pérdidas, abusos, entre otros.

Las emociones pueden afectar significativamente la salud mental. La forma en que una persona gestiona y regula sus emociones influye de modo evidente en su bienestar psicológico. La capacidad de una persona para hacer frente a los desafíos, adaptarse a las circunstancias cambiantes y recuperarse de las adversidades juega un papel crucial en su salud mental. La resiliencia ayudar a amortiguar el impacto de situaciones estresantes y promover una mayor estabilidad emocional.

1.2. Salud mental en estudiantes de medicina

La salud mental de los estudiantes de medicina es un tema de suma importancia, dado que el período de estudios universitarios constituye una etapa crucial en su desarrollo emocional. Estos jóvenes se encuentran en una fase de transición entre la adolescencia tardía y la adultez temprana (Arnett, 2000), una etapa donde se presenta una alta incidencia de trastornos mentales (Cuijpers et al., 2019; McGorry et al., 2011). Esta franja, que abarca desde los 17 hasta los 24 años, es especialmente vulnerable a la manifestación de problemas de salud mental, los cuales pueden tener un impacto significativo en diversos aspectos de sus vidas.

Resulta alarmante cómo los trastornos mentales durante esta etapa pueden predecir un bajo desempeño académico (Bruffaerts et al., 2018) y conducir al abandono de los estudios (Auerbach et al., 2016), lo que a su vez tiene consecuencias profundas en las relaciones interpersonales (Alonso et al., 2018) e incluso puede aumentar el riesgo de ideaciones suicidas (Mortier et al., 2017).

Las estadísticas revelan que la probabilidad de abandonar los estudios sin obtener un título se duplica en los estudiantes universitarios que enfrentan trastornos mentales (Hartley, 2012). Un estudio internacional llevado a cabo por la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre la salud mental de estudiantes universitarios muestra que más de un tercio de los encuestados resultaron positivos para al menos un trastorno mental a lo largo de su vida, y la gran mayoría de estos estudiantes continuaron siendo casos activos en los últimos 12 meses (Cuijpers et al., 2019).

Las exigencias físicas, del intelecto y emocionales de la carrera médica inciden en la salud mental de los estudiantes porque aumentan el riesgo

de desarrollar algún tipo de enfermedad psiquiátrica (Dyrbye et al., 2010), entre las que destaca el Trastorno Depresivo Mayor (TDM).

Los estudios revelan que los estudiantes de medicina presentan mayores índices de que los jóvenes adultos de la población general y estos índices pudieran aumentar hacia los últimos años de su formación académica (Dyrbye et al., 2008).

Los estudiantes de medicina son más proclives a desarrollar un trastorno depresivo mayor que otros estudiantes universitarios (Rotenstein et al., 2016; Silva et al., 2017). Entre los principales factores que contribuyen al desarrollo de este trastorno se encuentran la carga de trabajo excesiva, estrés financiero, administración del tiempo, desequilibrios entre la vida académica y familiar, problemas de salud (Hill et al., 2018), la competencia entre pares, exámenes constantes, abuso de estudiantes de medicina (Fnais et al., 2014), higiene del sueño(Rezaei et al., 2018), carencia de hábitos alimenticios saludables (Vargas et al., 2018), experiencias frecuentes con la agonía y la muerte (Jedlicska et al., 2021).

La evidencia científica sobre la prevalencia del trastorno depresivo en estudiantes de medicina en México muestra que durante la etapa preclínica alcanza el 36.2% y 25.5% durante su formación hospitalaria (Melo-Carrillo et al., 2012), otros estudios muestran prevalencias entre 3.5 y 5.7% durante la carrera (Romo Nava et al., 2013); 24% (Galván-Molina et al., 2017) y el más reciente mostró que 20.2 % de los estudiantes resultó positivo a síntomas depresivos y 7.9 % con síntomas moderados y severos, además que ser mujer representa un factor de riesgo para la presencia de estos síntomas (Tadeo-Álvarez et al., 2019).

Al parecer, el síndrome de burnout puede presentarse desde etapas tempranas de los estudios universitarios (Domínguez-González et al., 2017) y que el síndrome de burnout que presentan los médicos puede tener su origen durante los estudios universitarios (Ishak et al., 2013), dejando huellas profundas de vulnerabilidad psicológica. Basta con mencionar que durante el periodo entre 2011 y 2015 en el Reino Unido 400 médicos se quitaron la vida (Tong, 2019). Además, se observó que existe una correlación marcada entre la falta de regulación emocional y la ansiedad (0.671), la depresión (0.777) y el riesgo suicida (0.683) (en prensa).

Estas cifras ponen de relieve la urgente necesidad de abordar adecuadamente la salud mental de los estudiantes de medicina y de proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para hacer frente a los desafíos emocionales que pueden surgir durante esta etapa crucial de sus vidas.

2. OBJETIVOS

El propósito de este estudio es exponer los hallazgos derivados de la evaluación de las condiciones socioemocionales de los estudiantes pertenecientes al programa de medicina en la Facultad mexicana de Medicina. A partir de esta evaluación, se presentará el diseño del Taller de afrontamiento y los resultados obtenidos tras la implementación. Este taller fue diseñado específicamente para dotar a los estudiantes de habilidades en el manejo de situaciones emocionales desafiantes. El objetivo principal de dicho taller es no solo proporcionar un mecanismo de defensa emocional, sino también capacitar a los estudiantes en la gestión eficaz de sus emociones ante circunstancias adversas que podrían dar lugar a trastornos afectivos. Se busca, en última instancia, contribuir tanto al éxito académico como al desarrollo personal y profesional a largo plazo de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

2.1. Evaluación de las condiciones socioemocionales

Para la evaluación de las condiciones socioemocionales de los estudiantes, se llevó a cabo un estudio observacional basado en encuestas. Se invitó a la totalidad de los estudiantes matriculados en el programa de medicina de la Escuela Mexicana de Medicina de la Universidad La Salle, México, a participar en el estudio, sin establecer criterios de exclusión. El protocolo del estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Investigación y el Comité de Ética en Investigación de la Facultad correspondiente. Además, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de su inclusión en la investigación. La participación en el estudio fue completamente voluntaria y se garantizó el anonimato de los participantes.

El instrumento de evaluación empleado comprendió cuatro secciones distintas. La primera abarcó aspectos sociodemográficos y clínicos relevantes para el estudio. Las siguientes secciones incluyeron encuestas para la evaluación de sintomatología depresiva, consumo de alcohol e ideación suicida.

La sección sociodemográfica del cuestionario fue elaborada por el equipo de investigación con el propósito de obtener datos relevantes acerca del género, la edad, el lugar de origen, así como la presencia de antecedentes médicos y psiquiátricos entre los participantes.

El Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) es un cuestionario autoadministrado diseñado para evaluar la gravedad de la depresión en adultos y adolescentes. Este instrumento aborda una variedad de síntomas depresivos, como pesimismo, culpa, autoacusación, irritabilidad, imagen corporal, pérdida de la libido y fatiga, entre otros. Consta de 21 grupos de tres afirmaciones tipo Likert, donde el individuo debe seleccionar la opción que mejor describe su estado de ánimo durante la última semana, incluyendo el día actual. Cada grupo de afirmaciones se puntúa sumando los valores asignados a las respuestas seleccionadas, que van de 0 a 3. La escala total oscila entre 0 y 63 puntos. Los puntos de corte establecidos son: de 0 a 13 puntos, no se detecta depresión; de 14 a 19 puntos, depresión leve; de 20 a 28 puntos, depresión moderada; y de 29 a 63 puntos, depresión grave.

El inventario CAGE, desarrollado por Ewing en 1984, es uno de los instrumentos más antiguos utilizados para la detección de bebedores habituales y el abuso en el consumo de alcohol. Su brevedad, simplicidad y propiedades psicométricas lo convierten en uno de los instrumentos más ampliamente utilizados para este propósito. El inventario consta de cuatro preguntas y ha sido validado en diversas poblaciones y entornos.

Se empleó la versión de 15 ítems de la Escala de Riesgo Suicida de Plutchik (PSRS) para evaluar la ideación suicida. Esta escala aborda la presencia de intentos de suicidio previos, la intensidad de la ideación suicida actual, así como los sentimientos de depresión, desesperanza y otros relacionados. Cada respuesta afirmativa se puntúa con 1, mientras

que las negativas se puntúan con 0. Se considera que una puntuación igual o superior a 6 indica la presencia de riesgo suicida. En una población mexicana, se ha reportado una consistencia interna de 0.749.

2.2. Diseño del Taller de afrontamiento

Se estableció un equipo interdisciplinario compuesto por médicos, psiquiatras, psicólogos, diseñadores y comunicadores para concebir un taller centrado en la exposición y análisis de los factores psicoemocionales que inciden en el bienestar de los estudiantes, con la finalidad de dotarles de habilidades para hacer frente a sus emociones.

Inicialmente concebido como una actividad opcional dirigida a aquellos estudiantes que exhibieran síntomas moderados de ansiedad, depresión o ambos, con la opción de participación abierta a todos los estudiantes interesados, el taller fue reubicado en el segundo semestre del plan de estudios. Esta decisión se basó en el reconocimiento de la magnitud del problema, considerando que los alumnos a esta altura del programa son conscientes de la carga académica y el estrés inherente a su formación profesional. En consecuencia, se transformó en una asignatura obligatoria.

3. RESULTADOS

3.1. Evaluación de las condiciones socioemocionales

Un total de 1194 estudiantes de la carrera de medicina participaron en el estudio, de los cuales 790 (66.16%) fueron mujeres. A la pregunta, ¿Ha sido diagnosticado con algún padecimiento en la esfera emocional? 246 estudiantes respondieron que sí, que representa el 21% de la población participante.

En la Tabla 1 se muestran la prevalencia de sintomatologías ansiosa y depresiva, consumo de alcohol y riesgo suicida en hombre y mujeres estudiantes de medicina. Los resultados sobre la prevalencia y gravedad de sintomatología ansiosa muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el número de estudiantes hombres y mujeres con sintomatología ansiosa ($\chi 2<0.000$). La prevalencia y gravedad de

sintomatología depresiva también muestra diferencias estadísticamente significativas en el número de estudiantes hombres y mujeres con sintomatología ansiosa ($\chi 2<0.014$). El consumo de alcohol se muestra en la Tabla 3. Existen diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de estudiantes hombres (20.9%) y mujeres (10.1%) cuyo consumo de alcohol es riesgoso, perjudicial o de dependencia alcohólica ($\chi 2<0.000$). No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto al riesgo suicida. ($\chi 2=0.117$).

TABLA 1. *Prevalencia de sintomatología ansiosa, depresiva, consumo de alcohol y riesgo suicida en hombre y mujeres*

	Total	Mujeres	Hombres	Valor p
Ansiedad				
Normal	815	501	314	0.000
Moderado	354	269	85	
Severo	25	20	5	
Depresión				
Normal	767	492	275	0.014
Leve	198	126	72	
Moderado	128	94	34	
Severo	101	78	23	
Consumo de alcohol				
No bebe o bebedor social	1051	717	334	0.000
Consumo de riesgo	87	48	39	
Consumo perjudicial	45	23	22	
Dependencia alcohólica	11	2	9	
Riesgo suicida				
Sin riesgo	985	642	343	0.117
Con riesgo	209	148	61	

3.2 Diseño del Taller de afrontamiento

El taller de afrontamiento consta de diez módulos diseñados para ofrecer herramientas prácticas y estrategias efectivas para enfrentar la carga académica, el estrés generado y sus efectos emocionales. El primer módulo establece el marco y los objetivos del taller, mientras que el

segundo y el tercero se centran en el manejo del tiempo y técnicas de estudio para optimizar el rendimiento académico. En el cuarto módulo se presentan técnicas de relajación. El quinto módulo se enfoca en el reconocimiento y la regulación de las emociones, mientras que el sexto identifica y aborda las distorsiones cognitivas que pueden conducir a pensamientos negativos, permitiendo su reestructuración. Los módulos siete al nueve se ocupan de la resolución de problemas, el desarrollo de la asertividad y diferentes estrategias de afrontamiento. Finalmente, el último módulo aborda cómo enriquecer la vida diaria, proporciona estrategias para enfrentar recaídas y ofrece orientación sobre cómo brindar apoyo a los compañeros durante momentos difíciles.

La estructura del taller ha sido diseñada para ofrecer un entorno propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal. Desde el principio, se ha priorizado la creación de un ambiente seguro y agradable donde los estudiantes puedan sentirse libres de expresarse sin temor a ser juzgados.

Las actividades lúdicas formativas, tanto grupales como individuales, sirven como el vehículo principal para el desarrollo de habilidades y la exploración de emociones. Estas actividades se han seleccionado cuidadosamente para ser tanto educativas como entretenidas, fomentando la participación activa y el compromiso por parte de todos los participantes.

Para complementar estas actividades, se ha desarrollado un manual que actúa como un recurso invaluable para los estudiantes. Este manual no solo proporciona información teórica sobre la salud mental, sino que también incluye una variedad de herramientas prácticas, como actividades de refuerzo, biografías inspiradoras y sugerencias para discusiones en grupo. Además, se han incorporado actividades lúdicas diseñadas específicamente para fomentar la relajación y el autocuidado, así como actividades privadas de autoconocimiento que permiten a los estudiantes explorar sus pensamientos y emociones de manera más profunda.

4. DISCUSIÓN

La primera parte de nuestro trabajo ha arrojado luz sobre el estado de salud mental de los estudiantes de pregrado de medicina en una escuela privada de la Ciudad de México. Los resultados obtenidos a través de

pruebas confiables han revelado una prevalencia significativa de depresión, así como la presencia de ideación suicida, reflejando hallazgos similares a los comunicados en investigaciones previas.

Un estudio transversal realizado en Estados Unidos en mayo de 2020 mostró que la prevalencia de depresión moderada a grave en estudiantes universitarios era del 38,48%, con un 18,04% reportando ideaciones suicidas (Wang et al., 2020,). En Francia, una investigación realizada en las mismas fechas reveló que el 16,1% de los estudiantes universitarios presentaban depresión severa, el 74,4% presentaba algún grado de depresión y el 11,4% tenía ideación suicida (Wathelet et al., 2020).

Nuestros resultados también han confirmado la tendencia observada en la literatura científica con respecto a la mayor prevalencia de depresión en mujeres en comparación con hombres, una observación que se ha documentado no solo en la población general, sino también en estudiantes universitarios y específicamente en estudiantes de medicina.

Es importante contextualizar estos hallazgos dentro del entorno de salud mental en México, un país con una incidencia relativamente alta de trastornos mentales pero con una baja proporción de la población que busca atención y aún menos que recibe tratamiento. Además, el estigma hacia los trastornos mentales persiste en nuestra sociedad, especialmente entre médicos y estudiantes de medicina, lo que puede tener un impacto significativo en la búsqueda de tratamiento y la calidad de atención que brindan a los pacientes afectados.

El estigma hacia los trastornos mentales es un desafío global urgente que contribuye a altos niveles de exclusión social y una baja calidad de vida para quienes lo experimentan. Esto no solo afecta a los estudiantes de medicina en su propio bienestar, sino que también puede influir en la atención médica que brindan a los pacientes con trastornos mentales. En última instancia, abordar estos problemas es fundamental para promover una cultura de apoyo y comprensión en torno a la salud mental y mejorar el acceso a la atención para aquellos que la necesitan.

En la búsqueda de promover el bienestar emocional y el crecimiento personal, la decisión de implementar un taller dedicado al abordaje de la salud mental se presenta como una herramienta invaluable. El

encuadre del taller en el primer módulo proporciona a los participantes una comprensión clara de los objetivos, la estructura y las expectativas del programa. Esto ayuda a crear un ambiente seguro y predecible que fomenta la participación activa y el compromiso con el proceso de aprendizaje. La definición de reglas de trabajo en equipo en este módulo permite a los participantes aprender a colaborar de manera efectiva, a respetar las opiniones de los demás y a trabajar hacia objetivos comunes. Estas habilidades son transferibles a diversos contextos, tanto académicos como laborales y personales. Los lineamientos de interacción asertiva promueven una comunicación clara, respetuosa y honesta entre los participantes.

El abordaje de la problemática del estigma social asociado a los problemas de salud mental en el entorno académico y familiar permite a los participantes reconocer y cuestionar las creencias y actitudes estigmatizantes contribuye a crear una cultura de aceptación, empatía y apoyo mutuo, reduciendo así el impacto negativo del estigma en las personas que lo experimentan.

La gestión eficaz del tiempo es un aspecto fundamental para alcanzar el éxito personal y profesional. Se busca que los participantes tengan una comprensión clara de cómo utilizan actualmente su tiempo. La hoja de registro de actividades incluida en el manual permite a los participantes identificar las actividades que consumen una cantidad considerable de tiempo sin aportar valor significativo a sus vidas. Esto les ayuda a tomar decisiones más informadas sobre cómo priorizar sus actividades y eliminar aquellas que no contribuyen a sus objetivos.

Los participantes crean en casa un planificador visual para organizar sus actividades diarias de manera estructurada. En esta planificación incluye un tiempo máximo de uso diario para redes sociales y videojuegos con el fin de priorizar tareas de manera efectiva y evitar la procrastinación.

Contar con herramientas efectivas para manejar el estrés y fomentar la relajación es esencial para mantener el bienestar personal. La práctica regular de técnicas de relajación es fundamental para restaurar el equilibrio al reducir la activación del estrés. Se abordan los temas fisiológicos detrás de los procesos que desencadenan el estrés y cómo

contrarrestarlos. Por ejemplo, la relajación activa el sistema nervioso parasimpático, en contraste con el estrés, que activa la vía simpática y aumenta la secreción de cortisol.

Destacamos los beneficios de la relajación en relación con varias condiciones médicas comunes, como la hipertensión arterial, la ansiedad, la prevención de la migraña y los ataques de asma. La práctica constante de técnicas de relajación puede ayudar a aliviar los síntomas asociados con estas enfermedades. También se señalan los posibles riesgos de una respiración diafragmática mal ejecutada, que puede desencadenar hiperventilación en personas que experimentan crisis de ansiedad. Por lo tanto, proporcionamos instrucción detallada sobre cómo realizar la respiración correctamente y ofrecemos orientación sobre cómo identificar y manejar los síntomas de hiperventilación si ocurren durante una crisis de ansiedad.

Las emociones desempeñan un papel importante en la salud mental y el bienestar. Ignorar o reprimir las emociones puede provocar estrés, ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental. Son parte natural de la experiencia humana y son especialmente importantes durante períodos de cambio o crisis. Comprender las propias emociones y saber cómo manejarlas puede ayudar a las personas a adaptarse más fácilmente a situaciones difíciles y afrontar los desafíos con resiliencia.

Abordar las emociones, sus funciones y las respuestas del cuerpo y mente a ellas ayuda a las personas a reconocer y comprender sus propios sentimientos, lo que a su vez les permite regular sus emociones de manera más efectiva. Esto puede conducir a una mejor toma de decisiones, relaciones interpersonales más saludables y una mayor satisfacción personal. El conocimiento de las emociones también facilita la comprensión de las emociones de los demás y la comunicación se vuelve empática y se pueden resolver conflictos de manera constructiva, ya que las emociones influyen en nuestras decisiones más de lo que a menudo reconocemos.

Hablar de los pensamientos automáticos y las distorsiones cognitivas es esencial para la regulación emocional de los estudiantes. Estos pensamientos automáticos, aunque irracionales, suelen ser aceptados como legítimos por las personas, lo que los hace difíciles de controlar y

apartar de la mente. Se caracterizan por ser específicos, repetitivos y concretos, y suelen estar relacionados con miedos, autorreproches o recuerdos dolorosos, así como la reconstrucción de sucesos vividos.

Para profundizar en este aspecto, se ofrecen diversas actividades, tanto grupales como personales, destinadas a ayudar a los estudiantes a reconocer este patrón de pensamiento y poder transformarlo. Estas actividades pueden incluir ejercicios de reflexión personal, como llevar un diario de pensamientos automáticos, identificando patrones recurrentes y analizando su impacto emocional. Además, las actividades grupales pueden involucrar ejercicios de discusión y compartición de experiencias, lo que permite a los estudiantes reconocer que no están solos en sus luchas emocionales y aprender estrategias de afrontamiento de sus compañeros.

Al proporcionar herramientas y técnicas para identificar y abordar los pensamientos automáticos y las distorsiones cognitivas, los estudiantes pueden desarrollar habilidades clave de regulación emocional que les ayudarán a enfrentar los desafíos de manera más efectiva y promover su bienestar general.

Cuando se aborda el tema de asertividad hablamos de expresar nuestras emociones, deseos y opiniones de manera respetuosa y directa. La asertividad conlleva una sensación de satisfacción interior y un fortalecimiento de la autoestima al promover un ambiente de entendimiento mutuo y crecimiento personal. Este enfoque empoderador no solo impacta en nuestras relaciones interpersonales, sino que también actúa como un escudo ante situaciones estresantes o incómodas, brindándonos una mayor capacidad de afrontamiento y adaptación.

En el ámbito profesional, especialmente para profesionales como los médicos, la asertividad se convierte en una herramienta invaluable. La comunicación efectiva con colegas y pacientes no solo facilita la resolución de problemas y la toma de decisiones, sino que también fortalece la confianza y la colaboración dentro del equipo de trabajo.

Al hablar de afrontamiento, nos adentramos en un terreno donde se entrelazan estrategias cognitivas y conductuales para gestionar los desafíos que la vida nos presenta. A menudo, enfrentamos cambios y situaciones adversas que ponen a prueba nuestros recursos internos. Algunos estudiantes pueden adaptarse con facilidad, mientras que otros pueden encontrarse desorientados y abrumados por emociones negativas.

Las estrategias de afrontamiento pueden dividirse en positivas y negativas, según cómo enfrentemos las dificultades. Las primeras se caracterizan por abordar el problema de manera directa, buscando soluciones y estableciendo metas alcanzables. Además, incluyen la capacidad de aceptar aquello que no podemos cambiar, buscar apoyo social y encontrar aspectos positivos incluso en las circunstancias más desafiantes.

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento negativas suelen manifestarse en formas de evitación, desahogo emocional descontrolado, desconexión emocional con los demás e incluso abuso de sustancias como mecanismo para hacer frente al estrés. Estas estrategias, si bien pueden proporcionar alivio temporal, a menudo perpetúan el ciclo de malestar emocional y dificultan la resolución efectiva de los problemas.

El final del taller está enfocado en hablar del enriquecimiento de nuestra vida cotidiana a través de diversas actividades. En este sentido, invitamos a los estudiantes a reflexionar sobre aquellas actividades que les apasionan y en las que destacan, reconociendo así sus talentos y habilidades únicas. Esta introspección no solo les brinda la oportunidad de disfrutar de experiencias gratificantes, sino que también contribuye a fortalecer su autoestima y sentido de identidad.

Además, abordamos el tema sensible de las crisis emocionales, y la importancia de comprender sus fases. Reconocemos que todos enfrentamos momentos de dificultad emocional en nuestras vidas, y es crucial entender que estas crisis pueden manifestarse en diferentes etapas, desde el desencadenante inicial hasta la recuperación gradual. En este contexto, ofrecemos pautas sobre cómo comunicarse con personas que están atravesando una crisis emocional, destacando la importancia de la empatía, la escucha activa y el apoyo incondicional.

En conclusión, la práctica de la asertividad y el desarrollo de estrategias de afrontamiento positivas son pilares fundamentales para cultivar una vida plena y satisfactoria. Al fortalecer nuestras habilidades de comunicación y afrontamiento, podemos navegar con mayor serenidad los desafíos que la vida nos presenta, promoviendo así nuestro bienestar emocional y relacional.

5. CONCLUSIONES

La carrera de medicina presenta desafíos únicos que pueden afectar la salud mental de los estudiantes. La carga académica intensa, la presión por el rendimiento, las largas horas de estudio y práctica clínica, así como la responsabilidad de cuidar de la salud y el bienestar de los demás, pueden resultar estresantes y abrumadoras para muchos estudiantes. Esta combinación de factores ha dado lugar a altas tasas de trastornos socioemocionales, como la ansiedad y la depresión y riesgo suicida entre los estudiantes de nuestra facultad, así como en muchas otras.

En nuestra institución, hemos implementado el Taller de Afrontamiento como una estrategia para dotar a los estudiantes de habilidades en el manejo de situaciones emocionales desafiantes y capacitarlos en la gestión eficaz de sus emociones ante circunstancias adversas que podrían dar lugar a trastornos afectivos. Se busca, en última instancia, contribuir tanto al éxito académico como al desarrollo personal y profesional a largo plazo de los estudiantes, proporcionándoles herramientas indispensables para afrontar los desafíos inherentes a su formación médica.

6. REFERENCIAS

Alonso, J., Mortier, P., Auerbach, R. P., Bruffaerts, R., Vilagut, G., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Ennis, E., Gutiérrez-García, R. A., Green, J. G., Hasking, P., Lochner, C., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). Severe role impairment associated with mental disorders: Results of the WHO World Mental Health Surveys International College Student Project. *Depression and Anxiety*, *35*(9), 802-814. https://doi.org/10.1002/da.22778

American Psychological Association (APA). (2018). *APA Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *The American Psychologist*, *55*(5), 469-480.

Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., Hwang, I., Kessler, R. C., Liu, H., Mortier, P., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H., Benjet, C., Caldas-de-Almeida, J. M., Demyttenaere, K., … Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, *46*(14), Article 14. https://doi.org/10.1017/S0033291716001665

Becker, L. J., Fillinger, C., Waegaert, R., Journée, S. H., Hener, P., Ayazgok, B., Humo, M., Karatas, M., Thouaye, M., Gaikwad, M., Degiorgis, L., Santin, M. des N., Mondino, M., Barrot, M., Ibrahim, E. C., Turecki, G., Belzeaux, R., Veinante, P., Harsan, L. A., … Yalcin, I. (2023). The basolateral amygdala-anterior cingulate pathway contributes to depression-like behaviors and comorbidity with chronic pain behaviors in male mice. *Nature Communications*, *14*(1), 2198. https://doi.org/10.1038/s41467-023-37878-y

Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Green, J. G., Nock, M. K., & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, *225*, 97-103. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.044

Cuijpers, P., Auerbach, R. P., Benjet, C., Bruffaerts, R., Ebert, D., Karyotaki, E., & Kessler, R. C. (2019). Introduction to the special issue: The WHO World Mental Health International College Student (WMH-ICS) initiative. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *28*(2), e1762. https://doi.org/10.1002/mpr.1762

Domínguez-González, A. D., Velasco-Jiménez, M. T., Meneses-Ruiz, D. M., Guzmán Valdivia-Gómez, G., & Castro-Martínez, M. G. (2017). Síndrome de burnout en aspirantes a la carrera de medicina. *Investigación en educación médica*, *6*(24), 242-247. https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.11.007

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W., Durning, S., Moutier, C., Szydlo, D. W., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2008). Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Annals of Internal Medicine*, *149*(5), 334-341. https://doi.org/10.7326/0003-4819-149-5-200809020-00008

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Power, D. V., Durning, S., Moutier, C., Massie, F. S., Harper, W., Eacker, A., Szydlo, D. W., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2010). Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school: A multi-institutional study. Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 85(1), 94-102. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181c46aad

Fnais, N., Soobiah, C., Chen, M. H., Lillie, E., Perrier, L., Tashkhandi, M., Straus, S. E., Mamdani, M., Al-Omran, M., & Tricco, A. C. (2014). Harassment and discrimination in medical training: A systematic review and meta-analysis. Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 89(5), 817-827. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000200

Galván-Molina, J. F., Jiménez-Capdeville, M. E., Hernández-Mata, J. M., & Arellano-Cano, J. R. (2017). [Psychopathology screening in medical school students]. Gaceta Medica De Mexico, 153(1), 75-87.

Gong, W., Guo, P., Li, Y., Liu, L., Yan, R., Liu, S., Wang, S., Xue, F., Zhou, X., & Yuan, Z. (2023). Role of the Gut-Brain Axis in the Shared Genetic Etiology Between Gastrointestinal Tract Diseases and Psychiatric Disorders: A Genome-Wide Pleiotropic Analysis. JAMA Psychiatry, 80(4), 360-370. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.4974

Han, K.-M., De Berardis, D., Fornaro, M., & Kim, Y.-K. (2019). Differentiating between bipolar and unipolar depression in functional and structural MRI studies. Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry, 91, 20-27. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2018.03.022

Hartley, M. T. (2012). Assessing and promoting resilience: An additional tool to address the increasing number of college students with psychological problems. Journal of College Counseling, 15(1), 37-51. Scopus. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2012.00004.x

Hill, M. R., Goicochea, S., & Merlo, L. J. (2018). In their own words: Stressors facing medical students in the millennial generation. Medical Education Online, 23(1), 1530558. https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1530558

Ishak, W., Nikravesh, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D., & Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: A systematic review. The Clinical Teacher, 10(4), 242-245. https://doi.org/10.1111/tct.12014

Jedlicska, N., Srnová, D., Scheide, L., Wijnen-Meijer, M., Gartmeier, M., & Berberat, P. O. (2021). Medical Trainees' Experiences With Dying and Death. Omega, 83(1), 64-83. https://doi.org/10.1177/0030222819843436

Kan, R. L. D., Padberg, F., Giron, C. G., Lin, T. T. Z., Zhang, B. B. B., Brunoni, A. R., & Kranz, G. S. (2023). Effects of repetitive transcranial magnetic stimulation of the left dorsolateral prefrontal cortex on symptom domains in neuropsychiatric disorders: A systematic review and cross-diagnostic meta-analysis. The Lancet. Psychiatry, 10(4), 252-259. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(23)00026-3

Kutcher, S., & Venn, D. (2008). Why youth mental health is so important. *Medscape Journal of Medicine, 10*(12), 275.

McGorry, P. D., Purcell, R., Goldstone, S., & Amminger, G. P. (2011). Age of onset and timing of treatment for mental and substance use disorders: Implications for preventive intervention strategies and models of care. *Current Opinion in Psychiatry, 24*(4), 301-306. https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283477a09

Melo-Carrillo, A., Van Oudenhove, L., & Lopez-Avila, A. (2012). Depressive symptoms among Mexican medical students: High prevalence and the effect of a group psychoeducation intervention. *Journal of Affective Disorders, 136*(3), 1098-1103. https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.10.040

Mortier, P., Demyttenaere, K., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Green, J. G., Kiekens, G., Kessler, R. C., Nock, M. K., Zaslavsky, A. M., & Bruffaerts, R. (2017). First onset of suicidal thoughts and behaviours in college. *Journal of Affective Disorders, 207*, 291-299. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.09.033

Mullins, N., Forstner, A. J., O'Connell, K. S., Coombes, B., Coleman, J. R. I., Qiao, Z., Als, T. D., Bigdeli, T. B., Børte, S., Bryois, J., Charney, A. W., Drange, O. K., Gandal, M. J., Hagenaars, S. P., Ikeda, M., Kamitaki, N., Kim, M., Krebs, K., Panagiotaropoulou, G., … Andreassen, O. A. (2021). Genome-wide association study of more than 40,000 bipolar disorder cases provides new insights into the underlying biology. *Nature Genetics, 53*(6), 817-829. https://doi.org/10.1038/s41588-021-00857-4

OMS. (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice. https://www.who.int/publications/i/item/9241562943

Rezaei, M., Khormali, M., Akbarpour, S., Sadeghniiat-Hagighi, K., & Shamsipour, M. (2018). Sleep quality and its association with psychological distress and sleep hygiene: A cross-sectional study among pre-clinical medical students. *Sleep Science (Sao Paulo, Brazil), 11*(4), 274-280. https://doi.org/10.5935/1984-0063.20180043

Romero, C., Werme, J., Jansen, P. R., Gelernter, J., Stein, M. B., Levey, D., Polimanti, R., de Leeuw, C., Posthuma, D., Nagel, M., & van der Sluis, S. (2022). Exploring the genetic overlap between twelve psychiatric disorders. *Nature Genetics, 54*(12), 1795-1802. https://doi.org/10.1038/s41588-022-01245-2

Romo Nava, F., Tafoya, S. A., & Heinze, G. (2013). Estudio comparativo sobre depresión y los factores asociados en alumnos del primer año de la Facultad de Medicina y del Internado. *Salud mental, 36*(5), 375-379.

Rotenstein, L. S., Ramos, M. A., Torre, M., Segal, J. B., Peluso, M. J., Guille, C., Sen, S., & Mata, D. A. (2016). Prevalence of Depression, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation Among Medical Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA, 316*(21), 2214-2236. https://doi.org/10.1001/jama.2016.17324

Silva, V., Costa, P., Pereira, I., Faria, R., Salgueira, A. P., Costa, M. J., Sousa, N., Cerqueira, J. J., & Morgado, P. (2017). Depression in medical students: Insights from a longitudinal study. *BMC Medical Education, 17*(1), 184. https://doi.org/10.1186/s12909-017-1006-0

Szuhany, K. L., & Simon, N. M. (2022). Anxiety Disorders: A Review. *JAMA, 328*(24), 2431-2445. https://doi.org/10.1001/jama.2022.22744

Tadeo-Álvarez, M. A., Munguía-Ortíz, C. D., Benítez-López, V., Valles-Medina, A. M., Delgadillo-Ramos, G., Flores-Castillo, P. M., Romo-Guardado, M., Tadeo-Álvarez, M. A., Munguía-Ortíz, C. D., Benítez-López, V., Valles-Medina, A. M., Delgadillo-Ramos, G., Flores-Castillo, P. M., & Romo-Guardado, M. (2019). Presence of depressive symptoms in medical students in a Mexican public university. *Salud Mental, 42*(3), 131-136. https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2019.017

Tong, G. (2019). World Mental Health Day 2018, but how aware are medical students? *Advances in Medical Education and Practice, 10*, 217-219. https://doi.org/10.2147/AMEP.S190187

Torres-López, T. M., Munguía Cortés, J. A., Aranda Beltrán, C., Salazar Estrada, J. G., Torres-López, T. M., Munguía Cortés, J. A., Aranda Beltrán, C., & Salazar Estrada, J. G. (2015). Concepciones culturales sobre la salud mental de personas que asisten a procesos terapéuticos psicológicos. *Actualidades en Psicología, 29*(118), 35-46. https://doi.org/10.15517/ap.v29i118.15932

Tovilla-Zárate, C., Camarena, B., Apiquian, R., & Nicolini, H. (2008). [Association study and meta-analysis of the apolipoprotein gene and schizophrenia]. *Gaceta Medica De Mexico, 144*(2), 79-83.

Vargas, M., Talledo-Ulfe, L., Heredia, P., Quipe-Colquepisco, S., & Mejia, C. R. (2018). Influence of Habits on Depression in the Peruvian Medical Student: Study in Seven Administrative Regions. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 47*(1), 32-36. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.01.008

Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. *Journal of Medical Internet Research, 22*(9), e22817. https://doi.org/10.2196/22817

Wathelet, M., Duhem, S., Vaiva, G., Baubet, T., Habran, E., Veerapa, E., Debien, C., Molenda, S., Horn, M., Grandgenèvre, P., Notredame, C.-E., & D'Hondt, F. (2020). Factors Associated With Mental Health Disorders Among University Students in France Confined During the COVID-19 Pandemic. *JAMA Network Open*, *3*(10), e2025591. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.25591

Wray, N. R., Ripke, S., Mattheisen, M., Trzaskowski, M., Byrne, E. M., Abdellaoui, A., Adams, M. J., Agerbo, E., Air, T. M., Andlauer, T. M. F., Bacanu, S.-A., Bækvad-Hansen, M., Beekman, A. F. T., Bigdeli, T. B., Binder, E. B., Blackwood, D. R. H., Bryois, J., Buttenschøn, H. N., Bybjerg-Grauholm, J., … Major Depressive Disorder Working Group of the Psychiatric Genomics Consortium. (2018). Genome-wide association analyses identify 44 risk variants and refine the genetic architecture of major depression. *Nature Genetics*, *50*(5), 668-681. https://doi.org/10.1038/s41588-018-0090-3

LA EXPERIENCIA DE LAS PERSONAS SORDAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

IVÁN VÁZQUEZ VILLAR
Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Rey Juan Carlos

ROSA ESPADA CHAVARRÍA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto español, la calidad de la educación ofrecida a las personas con discapacidad auditiva presenta deficiencias significativas, atribuibles a diversos factores. Entre estos, destacan la escasez de recursos destinados a la atención de esta población específica, la presencia de barreras tanto físicas como sociales que obstaculizan su acceso a la educación, así como la persistencia de estereotipos y prejuicios arraigados en la sociedad respecto a las capacidades y potencialidades de las personas sordas.

La insuficiencia de recursos disponibles en el ámbito educativo español para satisfacer las necesidades de las personas sordas constituye un obstáculo fundamental para la garantía de una educación de calidad. Esta carencia se manifiesta en la falta de equipamiento especializado, como dispositivos de ayuda.

Asimismo, los profesionales en el ámbito educativo carecen en gran medida del conocimiento y la formación necesaria para atender de manera efectiva a la población sorda en todas las etapas educativas, ya que Domínguez (2009) afirma que:

Los problemas que señalan se sitúan en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos; en las dificultades para interactuar con los alumnos oyentes y con los profesores al no

compartir un código comunicativo; así como en las dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes de aula. (p. 46).

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduce una medida relacionada con la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje. Esta medida enfatiza la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, acción y expresión, así como diversas formas de implicación en la información presentada. En otras palabras, los alumnos sordos tienen derecho a desarrollar sus habilidades lingüísticas, emocionales y académicas para alcanzar el éxito académico y obtener buenos resultados.

En cuanto al Congreso de Milán de 1880, cabe destacar la controversia generada por la prohibición del uso de la lengua de signos. Esta medida afectó negativamente la calidad de la educación de las personas sordas y les privó del uso de su lengua materna, la lengua de signos, desde entonces hasta la actualidad. Torres (2015) argumenta lo siguiente:

En la historia de la educación de los sordos, el año 1880 marca un hito que supuso un antes y un después. En el Segundo Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos que se celebró ese año en Milán, se llegó a la conclusión de que la lengua oral era el único método útil para educar a las personas sordas y se prohibió el uso de la lengua de signos u otros métodos mímicos como método educativo. Se implantó así el oralismo puro. Esta prohibición taxativa tuvo su influencia no sólo en el plano pedagógico sino también en el médico. (p.63).

Las preguntas de investigación planteadas para este estudio son las siguientes:

¿Cómo se identifican las barreras relacionadas con estereotipos y prejuicios sobre la lengua de signos y comunidad sorda en el ámbito educativo, a las que se enfrentan las personas sordas?

¿Cómo perciben las personas sordas el conocimiento del profesorado sobre la lengua de signos, la comunidad sorda, su cultura, su situación social actual y sus necesidades?

2. OBJETIVOS

En la presente investigación, el objetivo general es compartir las experiencias de personas sordas con educación superior, centrándose en las barreras derivadas de los estereotipos y prejuicios relacionados con la lengua de signos y la comunidad sorda.

En cuanto a los objetivos específicos, se plantean los siguientes:

- Identificar los estereotipos, prejuicios y/o falsas creencias, así como las barreras de comunicación y otros tipos de limitaciones percibidas por personas sordas con educación universitaria a lo largo de todas las etapas educativas que han sido parte de su trayectoria.
- Analizar la percepción de estudiantes sordos que han cursado estudios superiores sobre el conocimiento del profesorado en relación con la Comunidad Sorda, su lengua, su situación social y sus necesidades educativas.

3. METODOLOGÍA

Para comenzar, se emplea un enfoque metodológico descriptivo que combina elementos cuantitativos y cualitativos. Se utiliza un cuestionario como herramienta principal para recopilar datos sobre las barreras, estereotipos y prejuicios percibidos por personas sordas con educación superior en relación con su experiencia en el sistema educativo a lo largo de todas las etapas.

Por otro lado, esta investigación se enmarca en un estudio no experimental, es decir, según la definición de Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010), se trata de:

Se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. (p.149)

Además, este estudio utiliza un muestreo no probabilístico, que seleccionó a personas sordas específicas que han cursado estudios superiores, como lo define Pimienta (2022) como: "las muestras no son representativas por el tipo de selección, son informales o arbitrarias y se basan en supuestos generales sobre la distribución de las variables en la población" (p. 265).

Por otra parte, en este estudio se emplea un cuestionario que incluye preguntas cerradas y abiertas, presentado en Microsoft Forms con videos en lengua de signos. Esto se realiza con el fin de hacer accesible la encuesta para las participantes sordas.

***FIGURA 1**. El desarrollo de la investigación consiste en 6 etapas, siguiendo el esquema*

En primer lugar, los investigadores elaboran el diseño del cuestionario teniendo en cuenta las necesidades específicas de las personas sordas, así como las barreras, estereotipos y prejuicios que enfrentan en el ámbito educativo. Esto se fundamenta en el marco teórico y en varias investigaciones científicas.

Posteriormente, el cuestionario se envía a tres expertos para su validación de contenido mediante el método de Delphi, que implica tres rondas de revisión. Una vez validado, los investigadores graban videos en

lengua de signos, los editan y los suben a YouTube, así como al formulario de Microsoft Forms.

El cuestionario luego es sometido a una evaluación por parte del Comité de Ética de la investigación para su aprobación.

Además, se realiza una prueba piloto del cuestionario con 5 personas sordas para validar su efectividad antes de su aplicación a la muestra final.

Finalmente, siendo uno de los investigadores una persona sorda, que ya tiene conocimiento previo de personas sordas con estudios superiores. En caso de una respuesta positiva para participar en la investigación, el investigador sordo y la investigadora experta en inclusión educativa se ponen en contacto con ellos y les envían un enlace al cuestionario junto con el adjunto de una carta de presentación por correo electrónico, utilizando la cuenta de correo de la Universidad de Rey Juan Carlos.

Para finalizar, se procede a recopilar y analizar los resultados utilizando herramientas estadísticas como SPSS, Excel. Estos programas permiten realizar un análisis detallado de los datos recopilados, lo que facilita la interpretación de los resultados y la identificación de patrones o tendencias significativas.

3.1. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para empezar, se utiliza un cuestionario autoadministrado como medio de recopilación de datos para obtener información acerca de las barreras, estereotipos y prejuicios que enfrentan las personas sordas con estudios superiores en relación con su experiencia en el sistema educativo durante todas las etapas.

En relación con los tipos del cuestionario, según Bustamante, et al. (2023, p. 41), y tomando en consideración la propuesta de Arias (2022), se identifican los siguientes:

- Cuestionario abierto: “Este tipo de cuestionario permite a los sujetos estudiados explayarse con su respuesta; es decir, no limitan en responder”. Por ejemplo: ¿Cuál fue la peor experiencia durante tu trayectoria formativa? ¿En qué nivel educativo?

- El cuestionario politómico consiste en tres opciones a más posibles respuestas. Las preguntas están diseñadas utilizado una escala tipo Likert con cinco opciones. Se solicita a los participantes que indiquen su grado de conformidad con las afirmaciones siguientes asignando un valor del 1 al 5, donde 1 representa un total desacuerdo y 5 un total acuerdo.

Por otra parte, en el cuestionario se incluyen preguntas cerradas en un bloque de dos preguntas que se refieren a las experiencias personales y las experiencias con el profesorado, utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones, como se mencionó anteriormente, es utilizada en este caso.

Esto se hace con el propósito de recopilar los sentimientos y opiniones. de los participantes sobre sus experiencias reales durante sus etapas educativas. En otro bloque, se incluye una pregunta abierta: "¿Cuál fue la peor experiencia durante tu trayectoria formativa? ¿En qué nivel educativo?", con el objetivo de conocer su experiencia en el sistema educativo y contribuir así a esta investigación educativa sobre las personas sordas y la lengua de signos.

Además, el cuestionario es accesible a través de la lengua de signos española y presenta subtítulos con fondo azul, en cumplimiento de las normas de accesibilidad para personas sordas establecidas por la UNE Normalización Española (2012) y la Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España (2021).

Finalmente, el cuestionario alojado en la plataforma Microsoft Forms recopila la información de los datos. Posteriormente, estos datos son analizados y se elabora una discusión de los resultados utilizando herramientas como SPSS, Excel y documentos Word.

3.2. MUESTRA Y PROCEDIMIENTO DE MUSTREO

En el estudio participan 34 personas sordas con estudios superiores que han completado todas las etapas del sistema educativo. Estos participantes previamente respondieron al primer estudio relacionado con las

barreras. Ahora, este estudio se centra únicamente en las experiencias vividas en el sistema educativo

Como parte del proceso de contacto con personas sordas que poseen estudios superiores, se cuentan con conocimiento previo de estas personas, dado que la investigación es llevada a cabo por dos investigadores: una persona sorda signante y otra experta en inclusión educativa. En primer lugar, se comunican con ellos para verificar su interés en participar. Si la respuesta es positiva, se les envía una carta informativa con el enlace al cuestionario por correo electrónico. Además, los participantes responden de forma anónima.

3.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, este estudio recopila el marco teórico de varias investigaciones argumentadas sobre las necesidades educativas de las personas sordas, para luego elaborar las preguntas y diseñar el cuestionario.

En segundo lugar, el cuestionario se somete a la evaluación de 3 expertos en lengua de signos y comunidad sorda para obtener su opinión y mejorar su validez. Este proceso se lleva a cabo a través de tres rondas de revisión.

En tercer lugar, la memoria de este estudio fue presentada al comité de ética de investigación de la Universidad Rey Juan Carlos y finalmente se obtuvo la aprobación de este comité.

En cuarto lugar, se preparó el cuestionario con videos accesibles, utilizando un fondo azul y subtítulos, en conformidad con las normas de accesibilidad establecidas por la UNE Normalización Española y la Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España (2021).

Por último, el cuestionario piloto se administra a 5 personas sordas para validar y detectar posibles fallos. A partir de esta retroalimentación, se implementa el cuestionario definitivo, que se administra a 32 personas sordas.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS PERSONALES Y CON EL PROFESORADO

En este apartado se analizan los resultados relacionados con las personas sordas, derivados de sus experiencias personales y las interacciones que tuvieron con sus profesores a lo largo de todas las etapas educativas.

GRÁFICO 1. *Experiencias personales. Puntúa del 1 al 5 su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones: 1 totalmente de desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo*

Como se observa en el gráfico 1, los 4 ítems de la escala Likert están relacionados con las experiencias personales de las personas sordas que han cursado estudios superiores durante sus etapas educativas.

Según los resultados, la mayoría de los encuestados están totalmente de acuerdo en que aún existen barreras por falta de accesibilidad, con un porcentaje del 82,4% (28 personas). Además, destaca que un 61,8% de los encuestados (21 personas) comparte esta opinión.

Por otro lado, el 82,4% de los encuestados (28 personas) también opina que aún hay barreras causadas por la falta de formación del profesorado. Igualmente, el 76,5% de los encuestados (26 personas) creen que aún existen barreras provocadas por el desconocimiento.

GRÁFICO 2. *Experiencias personales. Puntúa del 1 al 5 su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones: 1 totalmente de desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo*

Como se observa en el gráfico 2, se destaca que el 91,2% de los encuestados (31 personas) considera que es muy importante que los centros educativos conozcan las necesidades educativas de las personas sordas. Estos resultados confirman que aún existen limitaciones y falta de oportunidades para las personas sordas en el ámbito educativo.

Por otro lado, en los resultados, hay dos elementos que están empatados desde diferentes perspectivas. El ítem 4 muestra que el 26,5% de los encuestados (9 personas) están totalmente de acuerdo en que alguna vez tuvieron ganas de abandonar los estudios debido a la ausencia de intérpretes de lengua de signos y al desconocimiento de su lengua por parte del profesorado. Por otro lado, el 26,5% de los encuestados (9 personas) respondieron estar totalmente en desacuerdo con estas afirmaciones.

Por último, el ítem 3 destaca en sus resultados con un 2,9% de una persona encuestada que no responde sobre la integración con sus compañeros de clase porque aprendió la lengua de signos y no tenían miedo de comunicarse. Esta persona es oralista y no sabe lengua de signos, por lo que no puede aportar su experiencia vivida. Este ítem se encuentra en un punto intermedio, con un 29,4% de los encuestados (10 personas) tanto de acuerdo como en desacuerdo.

GRÁFICO 3. *Experiencias con el profesorado. Puntúa del 1 al 5 su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones: 1 totalmente de desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo*

GRÁFICO 4. *Experiencias con el profesorado. Puntúa del 1 al 5 su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones: 1 totalmente de desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo*

Los resultados de la escala Likert sobre las experiencias de los encuestados con el profesorado en relación con las personas sordas se presentan en el gráfico 3, donde se detallan los porcentajes observados. En cuanto a la mayoría de los encuestados en los ítems 4 y 7, un 32.4% (11 personas) está totalmente de acuerdo en que el profesorado sostiene la creencia de que existe una única lengua de signos comprensible para

personas de todo el mundo, y considera que el uso de audífonos o implantes cocleares hace innecesaria la presencia de un intérprete de lengua de signos.

Por otro lado, en los ítems 2, 5 y 6, la mayoría de los encuestados opta por la respuesta "de acuerdo". En particular, un 35.3% (12 personas) destaca que el profesorado percibe que las personas sordas tienen un dominio de la lengua de signos. Además, un 32.4% (11 personas) considera que las personas sordas deberían comunicarse mediante lectura labial y habla para integrarse mejor en la sociedad, y que tienen menos posibilidades de acceder a estudios universitarios. Finalmente, el 26.5% (9 personas) de los encuestados indica que los intérpretes de lengua de signos ayudan durante los exámenes y prefieren que estos no estén presentes durante dichas evaluaciones.

Asimismo, la mayoría de los encuestados se posiciona en los ítems 1, 6 y 10, donde expresan desacuerdo o neutralidad, respecto a la percepción del profesorado sobre la lengua de signos, la desconfianza en los intérpretes de lengua de signos (32.4%, 11 personas) y la percepción de las personas sordas como individuos cerrados y desconfiados (29.4%, 10 personas).

Sin embargo, en los ítems 8 y 9, la mayoría de los encuestados no está de acuerdo, indicando que el profesorado no está dispuesto a conocer a la comunidad sorda (47.1%, 16 personas) y que no está dispuesto a aprender la lengua de signos (32.4%, 11 personas).

Finalmente, algunos encuestados no respondieron los ítems 1, 2, 3, 4, 7 y 9 (2.9%, 1 persona), así como los ítems 6 y 11 (5.9%, 2 personas), debido a su falta de experiencia vivida relacionada con la lengua de signos, los audífonos o los implantes cocleares, o la presencia de intérpretes de lengua de signos en el sistema educativo.

4.2. La peor experiencia durante la trayectoria educativa de las personas sordas

Para empezar, identificamos cuatro categorías relacionadas con los estereotipos, los prejuicios, las barreras y otras situaciones en las que las personas sordas tuvieron la peor experiencia en el ámbito educativo. Estas categorías son las siguientes:

4.2.1. Respuestas sobre las peores experiencias relacionadas con estereotipos durante la trayectoria formativa

TABLA 1. *Las personas sordas compartieron sus peores experiencias relacionadas con estereotipos durante todas las etapas educativas.*

Registro	
Respuestas	
AA20	Decidí abandonar COU debido a que no podía seguir el ritmo, y carecía de conocimientos en Lengua de Signos Española (LSE).
AA28	Algunos compañeros no compartían sus apuntes, y tampoco lo hacían los profesores.
AA23	Durante la época de primaria y secundaria, persistí sin comprender que se otorgaba siempre prioridad a la metodología oral. Esto resultó en una privación lingüística y representó un riesgo para el desarrollo de mis habilidades.
AA6	En el instituto intentaron adaptar los exámenes para mí, pero los rechacé. Además, en la Universidad, casi todos los profesores desconocían el mundo de las personas sordas.
AA1	Durante la ESO, mi tutora sugirió que los sordos deberían estudiar ciclos formativos relacionados con trabajos manuales, como electricista, mecánico, carpintero, etc.
AA27	Experimenté una falta de confianza en mis capacidades, así como rechazo y dificultad para estudiar.
AA32	La peor experiencia fue la falta de empatía que mostró el profesorado hacia los alumnos sordos o con otras discapacidades.
AA16	Los dictados y la toma de apuntes de forma oral fueron problemáticos durante la primaria y la secundaria.
AA4	Mi experiencia fue muy difícil cuando ingresé al primer bachillerato en el instituto, ya que provenía de un colegio especial para niños sordos. En ese colegio, los profesores conocían la lengua de signos y me enseñaban de manera adaptada, lo cual facilitaba el aprendizaje. No fue hasta que me encontré en un entorno donde no se realizaban tantas adaptaciones que me di cuenta de su importancia, ya que algunos piensan que los niños sordos no pueden progresar como los oyentes.
AA3	Las profesoras me dijeron que no podía acceder a la educación debido a mi ordena ya mi escaso dominio del lenguaje oral.

4.2.2. Respuestas sobre las peores experiencias relacionadas con prejuicios durante la trayectoria formativa

TABLA 2. *Las personas sordas compartieron sus peores experiencias relacionadas con prejuicios durante todas las etapas educativas*

Registro	
Respuestas	
AA15	La profesora no me permitió la presencia de mi Intérprete de Lengua de Signos Española durante el examen en online.
AA18	Al comenzar el curso de Primaria, los compañeros no conocían la lengua de signos y se burlaban. Le comentó a la profesora de audición y lenguaje, quien acudió a la clase para explicarles, y después mostró interés en aprender la lengua de signos.
AA23	Es lamentable que en la década de los 90 hubiera asesores sordos, pero nunca tuve la oportunidad de estar con ellos debido a que mi familia no lo permitía.
AA33	Durante la etapa primaria lo pasé realmente mal debido a la obsesión que tenían con que aprendiera a hablar, a pesar de ser una persona sorda. La mayoría se negaba a aprender lengua de signos y me prohibían comunicarme con otros alumnos sordos que estudiaban en el centro educativo.
AA6	En el colegio, una maestra me dijo que no podría llegar a COU.
AA13	En el Máster de Psicología Clínica, una profesora al repartir una hoja para realizar un trabajo en clase preguntó a mi Intérprete de Lengua de Signos Española si yo sabía leer.
AA2	En Formación Profesional de Grado Superior, algunos profesores desprecian e incluso apartan a una intérprete durante exámenes o clases extraordinarias.
AA14	En la universidad, no me proporcionaron los apuntes. Me echaron del grupo por ser sorda, justificándolo con la complejidad de la comunicación. Los profesores no me proporcionaron presentaciones ni sus apuntes. No tenía un tomador de apuntes y me encontraba sin recursos para seguir las clases.
AA11	En todas las etapas educativas, los profesores demuestran falta de empatía, sensibilidad y conocimientos sobre las necesidades educativas. Si no puedo seguir las clases, los profesores asumen que es por falta de atención y me acusan de ser vago.
AA14	En la etapa universitaria, nos echaron de la clase porque la profesora pensaba que era inspectora, por eso no quería que estuviéramos en su clase.
AA1	Una tutora me dijo que era imposible que fuera educador infantil. Además, en la clase de Didáctica, la profesora me acusó de ser sorda, a pesar de que los demás alumnos también eran oyentes, y me echó de la clase.
AA30	Lo pasaba mal en Matemáticas (en primaria y secundaria) y Dibujo Técnico (en bachillerato) porque debía hacer tres cosas a la vez: 1) escuchar al profesor y entender lo que explicaba, 2) ver lo que escribía o dibujaba en la pizarra, y 3) tomar apuntes de forma legible. Fue muy estresante.
AA25	Recuerdo que en la secundaria siempre estuve sola y triste porque los compañeros no me prestaban atención.
AA24	Mi peor experiencia fue cuando me preguntaron por qué no hablaba oralmente y me dijeron que era difícil conseguir un grado universitario debido a mis dificultades.

4.3.3. Respuestas sobre las peores experiencias relacionadas con las barreras en el ámbito educativo debido a la falta de recursos humanos, técnicos, información y adaptaciones

TABLA 3. *Las personas sordas compartieron sus peores experiencias relacionadas con las barreras en el ámbito educativo debido a la falta de recursos humanos, técnicos, información y adaptaciones*

Registro	
AA15	En mi época (no estoy seguro de si las condiciones siguen siendo las mismas hoy en día), las normas establecían que se retiraría el servicio de ILSE en caso de no aprobar al menos el 18% de las asignaturas matriculadas. En otras palabras, si no lograba aprobar el 18% de las asignaturas matriculadas en este curso, me quedaría sin intérprete de lengua de signos durante el primer cuatrimestre del próximo curso como medida disciplinaria. Sin embargo, si lograba aprobar al menos el 18% de las asignaturas en el primer cuatrimestre, recuperaría el servicio de ILSE. Me asignaron tareas que implicaban la visualización de vídeos, los cuales no eran accesibles. Como resultado, me vi imposibilitado de realizar las tareas de forma autónoma y tuve que depender de mi ILSE para llevarlas a cabo. El profesorado no estaba al tanto de las necesidades reales de los estudiantes sordos, lo cual dificultaba considerablemente mi desarrollo académico.
AA28	Algunos compañeros no compartían sus apuntes y tampoco lo hacían los profesores.
AA10	Cuando comencé a estudiar en bachillerato, en el ciclo formativo superior o en la universidad, la situación fue más difícil porque los profesores no conocían la comunidad sorda y había mucha falta, como la ausencia de subtítulos o apoyo visual (presentaciones en PowerPoint). Además, el problema con el intérprete, que no cubría todas las horas dentro o fuera del horario académico, por ejemplo, en talleres o conferencias, me hizo sentir solo, y la falta de apuntes proporcionados por algunos profesores en la universidad también suponía un desafío.
AA23	La necesidad de profesionales en el ámbito educativo, como asesores o especialistas, era escasa debido a la falta de información.
AA6	En la universidad, la mayoría de los profesores desconocían la realidad de las personas sordas.
AA26	En la Escuela de Idiomas, sin lugar a duda. Solicité adaptaciones, pero eran insuficientes. Solo conseguí sacarme el B1 de inglés gracias a una profesora sensata.
AA31	En la etapa infantil y primaria, no fue un camino fácil para mí, como persona sorda, ya que los recursos tanto técnicos como humanos eran casi nulos o inexistentes. Ir a clases para mí era más como un pasatiempo donde podía jugar y conversar con mis compañeros, pero el aprendizaje no era equiparable al del resto de los alumnos. Sin embargo, una vez que comencé la secundaria, noté una mejoría gracias a los avances legislativos, recursos, tecnología y otros aspectos. En esta etapa, contaba con un intérprete de lengua de signos española, lo que marcó una diferencia significativa.

AA9	En los colegios ordinarios, no tuve buenas experiencias ni resultados educativos sobresalientes como en el instituto de bachillerato y la universidad, donde la integración del alumno sordo fue mejor. Sin embargo, aún queda mucho por concienciar y garantizar el uso de los recursos disponibles para el alumnado sordo.
AA29	La educación primaria fue mi peor experiencia debido a que algunas profesoras, por desconocimiento o falta de interés, no supieron o no quisieron ayudarme en mi formación.
AA27	La falta de acceso a las ayudas necesarias, junto con el rechazo y la dificultad para estudiar, fueron aspectos destacados de mi experiencia educativa.
AA4	Al ingresar al primer bachillerato, me encontré con compañeros oyentes y profesores que no conocían la lengua de signos. Solo tenía acceso a un intérprete de lengua de signos. Me costaba expresarme por escrito en español ya que es mi segunda lengua materna, lo que me generaba frustración. Además, tenía dificultades para leerlo. A pesar de luchar durante muchos años para completar el bachillerato, me faltaba motivación para estudiar. Aunque algunos profesores me brindaron apoyo, no todos me explicaban de manera efectiva. Sin embargo, al ingresar al ciclo superior, experimenté una transformación. Encontré más motivación para aprender y estudiar, participando activamente como mis compañeros oyentes. Ya no necesitaba tanto apoyo de los profesores, ya que podía hacerlo por mi cuenta. Además, los profesores eran de alta calidad y motivaban a los alumnos, incluyéndome. Esta experiencia cambió mi actitud y evolucioné considerablemente, lo que me llevó a decidirme a ingresar a la universidad. Agradezco amplia a los profesores del ciclo superior, quienes me enseñaron mucho, así como a dos profesores en particular del bachillerato.
AA8	Peor en educación secundaria porque el ILSE no cubriría todas las horas necesarias.
AA7	Sin tener un intérprete de lengua de signos española durante mi etapa de primaria, me aburría mucho en el colegio.

8.3.3. Respuestas sobre las peores experiencias relacionadas con otras en el ámbito educativo.

TABLA 4. *Las personas sordas compartieron sus peores experiencias relacionadas con otras en el ámbito educativo*

Registro	
AA21	Educación primaria
AA5	En general fue dura pero satisfactoria.
AA19	Secundaria
AA22	Ninguna.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, la falta de información y recursos educativos sigue siendo un desafío persistente para la comunidad sorda, evidenciado por la limitada accesibilidad a la lengua de signos y la prevalencia de prejuicios y discriminación hacia los estudiantes sordos en el entorno educativo, tal como lo confirma la Confederación Estatal de Personas Sordas.

En este contexto, la mayoría de los participantes destacan la importancia crucial de que los docentes estén familiarizados con las necesidades educativas de las personas sordas y de que los centros educativos cuenten con los recursos apropiados. A partir de los resultados obtenidos, se resalta la necesidad de que todos los profesores reciban una formación adecuada y de que se brinden los recursos educativos necesarios a las personas sordas. Asimismo, es esencial que las instituciones públicas cumplan con su obligación de garantizar el acceso a la educación para este grupo, conforme a lo estipulado por la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las Lenguas de Signos. Españolas.

Sin embargo, es crucial destacar dos hallazgos significativos que evidencian el desacuerdo entre los encuestados: el 32,4% de los profesores están dispuestos a aprender la lengua de signos, mientras que el 47,1% están dispuestos a familiarizarse con la comunidad sorda. Estos datos son alarmantes para los estudiantes sordos, ya que resaltan la urgencia de que los profesionales docentes se capaciten adecuadamente para satisfacer sus necesidades. Esto coincide con otra investigación mencionada en el artículo "Luces y sombras en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva desde la mirada de las familias", realizado por Saralegui, Salom, Gezuraga y Darretxe (2023), que confirma la falta de inclusión educativa de las personas sordas.

En el análisis de los resultados del cuestionario de escala Likert, se observaron diferencias significativas en la percepción de estereotipos y prejuicios por parte de los encuestados. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes:

TABLA 5. *Resultados destacados sobre las diferencias entre estereotipos y prejuicios*

ESTEREOTIPOS	PREJUICIOS
- El profesorado considera que el alumnado sordo tiene menos posibilidades de llegar a estudios universitarios, de acuerdo, un porcentaje del 32%. - El profesorado cree que hay una única lengua de signos que pueden entender personas de todo el mundo, totalmente de acuerdo, un porcentaje del 32,4%. - El profesorado cree que todas las personas sordas dominan la lengua de signos, de acuerdo, un porcentaje del 35,3%. - El profesorado cree que las personas sordas deberían leer los labios y hablar para integrarse mejor en la sociedad, de acuerdo, un porcentaje del 32,4%.	- Aún existe el miedo a comunicarse con el alumnado sordo, y que restan oportunidades en el ámbito educativo, totalmente de acuerdo, un porcentaje del 82,4%. - El profesorado cree que el/la intérprete de lengua de signos te ayuda en los exámenes y prefiere que el ILS no esté presente durante los exámenes, de acuerdo, un porcentaje del 26,5%. - El profesorado considera que llevando audífono o implante coclear no es necesario el intérprete de lengua de signos, totalmente de acuerdo, un porcentaje del 32,4%

En la selección, puede observar los resultados sobre la respuesta de la peor experiencia del sistema educativo de las personas sordas durante todas las etapas educativas siguientes.

TABLA 6. *Resultados más destacados obtenidos de la recopilación*

ESTEREOTIPOS	PREJUICIOS	BARRERAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
- Durante la educación primaria y secundaria, se debe dar prioridad a la lengua oral para niños sordos. Esto implica una privación lingüística. - La tutora señala que las personas sordas deben estudiar ciclos formativos que les permiten trabajar de manera manual y visual en profesiones como mecánico, electricista o carpintero. - El profesorado argumenta que las personas sordas no pueden acceder a la educación debido a la baja competencia en el lenguaje oral. - La prohibición de la enseñanza de la lengua de signos, por ejemplo, en los dictados y la toma de apuntes de forma oral.	- La prohibición de la presencia de los intérpretes de lengua de signos con sus alumnos durante los exámenes. - La desconfianza del profesorado hacia los intérpretes de lengua de signos como inspectores. - El profesorado juzga a sus estudiantes sordos que no hablan oralmente, lo cual dificulta la obtención del grado universitario debido a los múltiples obstáculos que enfrentan. - El profesorado tenía obsesión con la prohibición del uso de lengua de signos para aprender y comunicarse con otros alumnos sordos. - Una profesora duda de las capacidades de su estudiante sordo para leer.	- La falta de apoyo, colaboración y compañerismo por parte del profesorado y compañeros hacia los alumnos sordos se evidencia en casos como la expulsión de un estudiante sordo debido a dificultades de comunicación y la falta de acceso a los apuntes. - La falta de atención a las necesidades del alumnado sordo por parte del profesorado. - El desconocimiento del profesorado hacia el mundo de los sordos. - La carencia de figuras profesionales indispensables como un asesor sordo, un intérprete de lengua de signos y un especialista. - La falta de información del profesorado sobre la comunidad sorda y la lengua de signos.

En estas tablas 5 y 6 se presentan los resultados destacados de los siguientes temas en profundidad.

En primer lugar, se aborda la cuestión de los estereotipos que obstaculizan el acceso de muchos niños sordos a estudios en lengua de signos o educación bilingüe, lo cual limita su desarrollo en su lengua natural. A pesar del potencial beneficioso de la lengua de signos en el desarrollo cognitivo de los niños sordos, persiste la percepción errónea de que es inferior en el ámbito educativo. Esta noción coincide con lo expresado por Bao, González y Vázquez (2023) en su artículo "¿Por qué los signantes no pueden estudiar en su lengua natural?" publicado en la página web The Conversation, donde señalan que "Ni el hecho de que exista una legislación que regule la obligación de ofrecer una enseñanza bilingüe garantiza que las familias puedan elegirla, aunque quieran hacerlo. La decisión sobre qué lenguas forman parte de los currículos escolares también suele tomarse más por motivos políticos y económicos que por el derecho a respetar la diversidad de lenguas y culturas" (The Conversation, 2023).

Asimismo, se identifican los prejuicios manifestados por el profesorado hacia las personas sordas, incluyendo la negación de la presencia de intérpretes de lengua de signos durante los exámenes y la subestimación de las capacidades de los estudiantes sordos para acceder a estudios superiores. La falta de familiaridad y comprensión sobre la sordera y la lengua de signos por parte de los equipos interdisciplinarios de inclusión también contribuye a la perpetuación de estos prejuicios (Fundación CNSE, 2007).

Además, se evidencia que muchos encuestados consideran que su peor experiencia se debe a la escasez de recursos y la falta de apoyo por parte de los profesores. Esta falta de recursos humanos y técnicos, así como la ausencia de intérpretes de lengua de signos, dificultan aún más el acceso a una educación de calidad para las personas sordas, que coincide con los hallazgos de investigaciones previas, como el Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda (2021).

Para acabar, es fundamental proporcionar formación e información adecuada a todos los profesores sobre la lengua de signos y la comunidad sorda, con el fin de superar los prejuicios, estereotipos y barreras que obstaculizan el acceso equitativo a la educación para las personas sordas. Además, se requiere un mayor compromiso por parte de las instituciones

educativas y los equipos interdisciplinarios de inclusión para garantizar un entorno educativo verdaderamente inclusivo y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades auditivas.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio subrayan las dificultades enfrentadas por las personas sordas en el contexto del Sistema Educativo Español. La discriminación y las barreras impuestas han limitado significativamente su acceso a la educación superior. Este problema se ve respaldado por las conclusiones de Fernández y Bao (2021), quienes destacan que un alto porcentaje de la población sorda abandona los estudios al llegar a la edad marcada por la ley para la educación obligatoria.

Además, los resultados obtenidos a través de un cuestionario dirigido a personas sordas con educación superior revelan que enfrentan obstáculos adicionales debido a la falta de conocimiento y actitudes prejuiciosas por parte del profesorado. Asimismo, se evidencia una desconfianza hacia el rol de los intérpretes de lengua de signos, coincidiendo con otra investigación del artículo "El niño sordo en el aula" (Ruiz, 2016).

Las narrativas personales recopiladas en este estudio arrojan luz sobre la adversidad enfrentada por algunos estudiantes sordos en el contexto educativo, específicamente en el aula, donde se les denegaba el derecho a utilizar la lengua de signos. Esta situación constituye una violación directa de la legislación que protege su derecho fundamental a la comunicación, tal como se establece en la Ley 27/2007. Dicha ley reconoce el derecho de libre elección de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, en cuanto a los medios de comunicación que deseen utilizar. Sin embargo, las narrativas revelan que, en la práctica, este derecho no siempre se respeta, lo que subraya la urgencia de abordar estas barreras y promover entornos educativos inclusivos y respetuosos con la diversidad.

En cuanto a las recomendaciones, es crucial que los profesores adquieran habilidades en lengua de signos y se familiaricen con la comunidad sorda para apoyar mejor a sus estudiantes y superar las barreras de comunicación. Asimismo, las instituciones educativas deben satisfacer las

necesidades específicas de las personas sordas y proporcionar los recursos necesarios para crear un entorno educativo inclusivo. Esta perspectiva también está respaldada por otras fuentes, como "Discapacidad auditiva en el aula: consejos y recomendaciones" (UNIR, 2024).

Finalmente, se destaca la importancia de que el cuerpo docente adquiera la capacitación necesaria para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes sordos y comunicarse de manera efectiva en lengua de signos, con el fin de prevenir el abandono escolar. En síntesis, se subraya la necesidad de una mayor sensibilización y formación del personal docente para garantizar un acceso equitativo a la educación superior para las personas sordas.

7. AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a las 34 personas sordas que generosamente participaron en este estudio de investigación, demostrando su disposición y gratitud para mejorar la educación de las personas sordas y contribuir al desarrollo de la futura generación de niños sordos.

8. REFERENCIAS

Asociación Española de Normalización y Certificación. 2012. Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Recuperado de https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma?c=N0049426

Bao, M., González, R. y Vázquez, I. (2023, julio 12). ¿Por qué los signantes no pueden estudiar en su lengua natural?. The conversation. https://theconversation.com/por-que-los-signantes-no-pueden-estudiar-en-sulengua-natural-207097

Confederación Estatal de Personas Sordas CNSE. (2019). Faro del silencio. El alumnado sordo reclama sus derechos, 266, 1-55. https://www.cnse.es/media/k2/attachments/266.2019.pdf

Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1), 45-51. https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1.html

Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España. (2021). Plan de Comunicación. (2021). https://www.fasocide.org/wp-content/uploads/2022/01/PLANDEACTUACIONFASOCIDE2021.pdf

Fundación CNSE. (2007). Atención temprana a niñas y niños sordos. Guía para profesionales de los distintos ámbitos. Confederación Estatal de Personas Sordas

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación. McGraw Hill México.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín Oficial del Estado, núm. 255, de 24 de octubre de 2007, 43251-43259. https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27

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, núm. 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. (2023). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. Política y Cultura, (13), 263-276.

Ruiz Vallejos, N. (2018). El niño sordo en el aula ordinaria. Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 2(1), 19-32. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4191

Torres, B. (2015). El papel de los avances médico-técnicos en las conclusiones del congreso de Milán de 1880. Los primeros audífonos mecánicos. Revista inclusiones, 2 (4), 60-97. http://hdl.handle.net/2445/68012

Universidad Internacional de La Rioja. (2019). Discapacidad auditiva en el aula: consejos y recomendaciones. https://www.unir.net/educacion/revista/discapacidad-auditiva-aula/

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL Y EL BIENESTAR: REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

ROSALBA DEL ÁNGEL ZÚÑIGA
Universidad de Lleida

BIANCA YRCELA SÁNCHEZ ZAMUDIO
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

1. INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria que ocasionó el COVID-19 trajo consigo la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro del ámbito educativo, ya que ofrecen espacios de aprendizaje en todo momento de una manera flexible, sin embargo, uno de los principales retos a los que se enfrentaba la educación, era formar al docente en conocimientos de herramientas digitales, nuevas metodologías, pero sobre todo el diseño e implementación de estrategias de intervención pedagógica que desarrollen en los estudiantes habilidades socioemocionales que a su vez, les permitan actuar de manera propicia ante situaciones emergentes, o problemáticas que se presentan en su entorno caracterizado por una crisis estructural y emocional (Díaz-Hoyos *et al.* 2020).

El cierre de las instituciones prestadoras de servicios educativos, en conjunto con la incorporación del aprendizaje a distancia, son algunas de las acciones globales que se llevaron a cabo para frenar la propagación del virus SARS-CoV-2. Este aislamiento social, generó un estado de incertidumbre que impactó negativamente en la autoeficacia y el éxito en el aprendizaje (Alemany-Arrebola et al., 2020).

La escuela y el derecho a la educación se encuentran relacionados otros derechos, como la mejora de la calidad del bienestar de niños, niñas y adolescentes. Esta es una de las razones por las que, en México, dentro del Acuerdo Educativo Nacional, se implementa la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta pedagógica que busca alcanzar la equidad y la excelencia educativa, de ahí que sitúa al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes.

En congruencia con lo anterior, en la reforma educativa 2019 de México, se estableció el derecho a los docentes para acceder a un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización que contribuya a su desarrollo profesional, tomando como punto de partida el diagnóstico de necesidades de capacitación y actualización profesional que realizan las Autoridades Educativas Estatales (AEE) en colaboración con la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFC) (Mejoredu, 2021).

En este sentido, la Dirección General de Formación Continua brinda opciones como talleres, cursos y diplomados, encaminados a que docentes, técnicos docentes, personal con funciones de dirección y supervisión, así como asesores técnico-pedagógicos, sigan fortaleciendo y desarrollando habilidades profesionales, como alternativas de actualización y capacitación, para que Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) tengan una educación de excelencia en un ambiente protector.

Atendiendo los lineamientos de la NEM, y en congruencia con los criterios señalados en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, se define la oferta de formación continua, que para el periodo 2022, constaba de 7 ejes articuladores (inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, la lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas y artes y experiencias estéticas) establecidos en el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 y 6 ámbitos de formación: 1) Lenguajes; 2)Saberes y pensamiento científico; 3)Ética, naturaleza y sociedades; 4)De lo humano y lo comunitario; 5)Pedagogía, didáctica, saberes y experiencias; 6)Liderazgo educativo y acompañamiento (SEP, 2022).

Específicamente en el cuarto ámbito: De lo humano y lo comunitario, que es en donde se fundamenta el curso impartido, el cual, considera la gestión de experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) favorecer la construcción de su identidad, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas, de manera que se incorpora el reconocimiento, desarrollo, fortalecimiento y puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, a fin de alcanzar un mayor bienestar en la comunidad al incorporar saberes que provienen de la reflexión sobre la identidad personal, el cuerpo humano, y el uso del diálogo como herramienta en la resolución de conflictos sociales (SEP, 2022).

A fin de determinar la modalidad de implementación de los programas formativos, se tomaron en cuenta las particularidades de los docentes, técnicos docentes, directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos, en conjunto con las condiciones del semáforo epidemiológico por COVID- 19 (SEP, 2022).

Con el objetivo de fortalecer las capacidades disciplinares, pedagógicas y didácticas del personal educativo, y tomando como punto de partida las prioridades de formación continua, el Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa CEFOPED, como instancia formadora perteneciente al sector privado, emitió su oferta de formación, validada por la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFC). Dentro de esta oferta se encuentra en curso de capacitación “Educación socioemocional para el desarrollo integral y el bienestar” el cual se llevó a cabo en noviembre de 2022, considerando un periodo de cuatro semanas.

Para acompañar a los docentes, directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos en este proceso de capacitación, se optó por utilizar un sistema de gestión de aprendizaje (LMS) mediante la plataforma Moodle en su versión 3.10, la cual consta de un sistema unificado y confiable para la creación de ambientes de aprendizaje personalizados y dinámicos.

Dentro de esta plataforma, los participantes tuvieron acceso a distintos recursos educativos como archivos digitales, manual del participante,

apoyo visual, páginas, URL, etc. así como a diversas actividades con su respectivo nivel de interacción (asesor-participante, participante-participante o grupo de participantes) cada una de estas tareas fueron previamente seleccionadas en función de alcanzar el objetivo del curso: sensibilizar a los docentes para desarrollar sus competencias socioemocionales y favorecer su satisfacción con la vida, así como contribuir a la implementación de la educación emocional.

1.1. LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

El tema de la educación socioemocional no es algo nuevo, sin embargo, ha cobrado importancia dentro de la comunidad académica, debido al impacto de la pandemia por COVID-19 y a los múltiples conflictos a los que se enfrentan los actores educativos.

Sus antecedentes se remontan a la década de los 80 con el término de inteligencia emocional propuesto por Goleman en 1996, que abordaba temáticas como la conciencia individual, autorregulación, motivación, empatía y relaciones interpersonales; en la teoría de las inteligencias múltiples en 1993 desarrollada por Howard Gardner, entre otros.

De acuerdo con Bisquerra (2005) la educación emocional se puede entender como una innovación educativa que responde a necesidades sociales específicas. En este sentido, tiene como propósito el reconocimiento y valoración de emociones propias y ajenas mediante una adecuada regulación.

Para el diseño de este curso se tomó como referente el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Este modelo pentagonal de competencias emocionales, se estructura en cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, pues se considera que es imperante la necesidad de desarrollar competencias emocionales y sociales en todas las personas,

a fin de responder de forma eficiente a los requerimientos de una sociedad cada vez más cambiante y compleja, mediante el fortalecimiento del "saber estar" ya que el objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra y Pérez- Escoda, 2007).

La revisión de literatura da cuenta que el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales ya ha sido aplicado en diferentes contextos educativos, tal es el caso de Núñez (2021); Torrijos et al. (2018) y García Navarro (2017) quienes han diseñado e implementado programas de educación emocional de manera satisfactoria.

Es importante contar con estos referentes pues a medida que se reúna información sobre estos temas, será posible contar con una comprensión más clara de la importancia que constituyen estos programas formativos y con ello se puedan realizar ajustes a las políticas en materia educativa, orientadas al desarrollo emocional de las y los NNJ.

La pertinencia de implementar el programa de "EDU-EMOCIONAL" radica en que estos tipos de programas formativos inciden de manera positiva en los ambientes escolares y en el rendimiento académico de los estudiantes (Cabello, 2019).

Aunado a lo anterior, Filella y Ros-Morente (2023) afirman que los programas formativos interactivos favorecen la gestión de las emociones de los alumnos, al mismo tiempo que coadyuvan a mejorar las habilidades sociales, el clima escolar y bienestar psicológico de los agentes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. OBJETIVO

Analizar la experiencia de capacitación de los docentes, técnicos docentes, directivos, personal de supervisión y asesores técnico pedagógicos, quienes participaron en un curso de capacitación en línea sobre educación socioemocional.

3. METODOLOGÍA

Dado que la información que se pretende obtener requería un análisis tanto como cuantitativo como cualitativo, se optó por elegir el enfoque mixto, pues Rodríguez y Valldeoriola (2009) desde este enfoque se neutralizan los sesgos de los métodos cualitativos y cuantitativos; además representa una gran riqueza interpretativa, pues se obtiene una visión más precisa del objeto de estudio. Es importante mencionar, que para fines del presente escrito, sólo se abordará la parte cualitativa del estudio.

Se trabajó bajo el enfoque teórico-metodológico de las representaciones sociales, entendidas como construcciones y reconstrucciones propias de los sujetos sociales, que le permiten aprehender los acontecimientos de la vida diaria; el conocimiento generado se constituye con base en las experiencias, la información y los modelos de pensamiento que se transmiten de generación en generación (Jodelet, 1984).

Aclarado lo anterior, es importante mencionar que una representación social se presenta como un conjunto indiferenciado de elementos cognitivos relacionados con el objeto social; se trata de una herencia social. Por lo tanto, la pertenencia a grupos sociales conduce a modelar la percepción del medio, de manera que la realidad del mundo constituye "la verdad" de este mediante contactos sociales e intercambios interpersonales, donde se adquieren, transmiten y mantienen los saberes, creencias y valores que permiten compartir una concepción común de las cosas y de los demás (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011).

Las representaciones sociales forman parte del conocimiento del sentido común y son una vía para que el sujeto comprenda su realidad, dicho conocimiento es social y se presenta de diversas formas, más o menos complejas, como imágenes que concentran un conjunto de significados o como "sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver" (Jodelet, 1986, p.472).

En otras palabras, las representaciones sociales se crean y recrean de manera colectiva, son "una forma de conocimiento socialmente elaborado y

compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social" (Jodelet, 1989, p.36).

Los objetivos de la investigación conducen a profundizar en las representaciones sociales de los docentes. Para lograr este acercamiento, se develan las opiniones, los conocimientos y las creencias de los profesores de educación básica del estado de Hidalgo en México.

Los sujetos que participaron forman parte de una realidad educativa única y dicha interpretación determina los comportamientos e interacciones con los demás. En atención a ello, este trabajo no pretende explicar la realidad, sino interpretarla a través de las fuentes de información que en este caso son docentes de preescolar, primaria y secundaria, quienes comunican creencias, convicciones, opiniones y juicios de valor (Patton, 1987).

Los sujetos de estudio fueron un total de 41 docentes, directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos de diferentes municipios del Estado de Hidalgo, la mayoría de los participantes fueron mujeres, docentes entre los 23 a los 75 años de edad y el nivel educativo donde participaron más fue en Telesecundarias. La descripción general de los participantes se ilustra en la tabla 1.

TABLA 1. *Características de los participantes*

Sexo			
Mujeres	**25**	**Hombres**	**16**
Edad			
20-30 años		5	
30-40 años		9	
40-50 años		20	
50-60 años		6	
60-70 años		1	
Función			
Docente		34	
Directivo		4	
Supervisor		1	
Asesor Técnico Pedagógico (ATP)		2	
Nivel educativo			

Educación especial		2	
Educación física		1	
Preescolar general		4	
Primaria general		5	
Primaria indígena		2	
Secundaria General		6	
Secundaria Técnica		4	
Telesecundaria		17	
Municipio			
Acaxochitlán	1	Mixquiahuala De Juárez	1
Actopan	2	Nopala De Villagrán	1
Atlapexco	2	Pachuca De Soto	1
Atotonilco De Tula	1	Progreso De Obregón	1
Atotonilco El Grande	1	San Felipe Orizatlán	3
Calnali	1	Santiago De Anaya	1
Epazoyucan	1	Santiago Tulantepec De Lugo Guerrero	1
Huehuetla	1	Tepeapulco	1
Agua Blanca de Iturbide	1	Tepeji Del Rio De Ocampo	1
Huichapan	2	Tepetitlán	1
Ixmiquilpan	4	Tlanchinol	1
Lolotla	1	Tulancingo De Bravo	1
Metztitlán	1	Yahualica	1
Huejutla de Reyes	5	Zimapán	2

Fuente: Elaboración propia

La recuperación de las respuestas fue mediante la aplicación de la encuesta de valoración de la oferta, y la observación. Como principio ético se resguardó el nombre de los participantes y se les asignó una homoclave con las iniciales RES, haciendo referencia a las representaciones sociales, seguido de un número secuencial.

El análisis de datos se fundamenta en los procesos de conformación de las representaciones sociales la objetivación y el anclaje, que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

3.1. OBJETIVACIÓN

Se refiere al proceso mediante el cual los grupos sociales y los sujetos se apropian de información y saberes respecto a un objeto determinado,

y conservan ciertos elementos de mayor significación, unos se rechazan y otros se ignoran o se olvidan con rapidez.

En dado caso de que se conserve dicha información, se selecciona, se adapta y se construye una imagen del objeto representado coherente y expresable. La objetivación, cuenta con tres fases que, a continuación, se explicarán a detalle: la selección y descontextualización, la formación del núcleo figurativo y la naturalización.

La selección y descontextualización: Esta fase consiste en volver concreto lo abstracto, las ideas abstractas se deberán ir relacionando con imágenes estructuradas que, a su vez permitirán tener una idea clara de las cosas, o bien, una comprensión de los conceptos a partir de conversaciones. En este sentido, la información que circula sobre el fenómeno de representación, es seleccionada en función de los criterios culturales (Jodelet, 1985). Los siguientes testimonios son ilustrativos:

> << El haber tomado el curso […] fue de gran impacto, ya que adquirir nuevos conocimiento, compromisos y motivación que me ayudaran mucho en mi práctica docente que me permitirá ser mejor docente y saber el cómo guiar a mis alumnos>> (RES05).

> << Considero que el curso me ha permitido adquirir información relevante, la cual me será útil para llevar a cabo prácticas educativas>> (RES06).

> << Este curso me ha educado en temáticas que no estaban claras o eran desconocidas para mí, no sólo he aprendido de manera teórica, sino que mediante la elaboración del proyecto [Proyecto de Aplicación Escolar] me ha permitido aterrizar esos conocimientos en algo tangible y medible>> (RES08).

La siguiente fase es la de formación del núcleo figurativo, que según Ibañez (1988) constituye la parte más estable y sólida de la representación, pues es la encargada de transformar contenidos en imágenes que les permiten a los sujetos contar con un panorama concreto del objeto representado. La información seleccionada, se vuelve la realidad misma para el sujeto, y por ende los otros elementos de la representación serán categorizados e interpretados. Tal como se muestra en los siguientes testimonios:

> << El curso me ayudó en lo personal y laboral, [sin embargo] la carga de trabajo y el horario impidieron que pudiera dar un 100% en el curso>> (RES17).

> <<El curso […] ha contribuido en mi profesión con mi práctica docente, me aporta conocimientos y herramientas fundamentales […] es importante que como docentes estemos actualizados en los nuevos planes y programas de estudio>> (RES24).

> <<Considero que el curso me ha brindado los conocimientos básicos para promover un ambiente de aprendizaje seguro […] para todos mis alumnos, […] mi papel como maestra es convertir a mis educandos en agentes participativos e involucrarlos en las diversas actividades académicas que se desarrollan dentro del aula y escuela>> (RES27).

Posteriormente se encuentra la fase de naturalización, que es el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental y consiste en la edificación de la realidad a partir de las imágenes que reconstruyeron al objeto, en otras palabras, se emplea la imagen que elaboran los sujetos, en ciertas situaciones (Ibáñez, 2001).

> << Al estar en constante interacción con los demás permite tener nuevas ideas y estrategias que puedan servir para la práctica por ende los cursos sirven para seguir mejorando y estar en constante actualización para el bien común>> (RES31).

> << Ha impactado en mi práctica docente de una manera asertiva [también] me permite hacer una planeación con actividades y estrategias más variadas [y a] utilizar organizadores gráficos, que me sirven para desempeñar mi práctica docente [así como] ser más empático y poder apoyar a mis docentes y entenderlos en su vida personal>> (RES34).

3.2. ANCLAJE

El proceso de anclaje, según Moscovici (1979) transforma el objeto de representación en un saber útil para los demás, o bien, transformar lo extraño en familiar, además permite integrar nuevas representaciones a todo el sistema representacional que previamente existe, reconstruyendo la visión de la realidad de manera permanente. Consta de tres funciones básicas de la representación la asignación de sentido, la instrumentalización del saber y el enraizamiento. A continuación, se analizará cada una.

La asignación de sentido, se encuentra relacionada con los valores que se imponen en una sociedad y los miembros que la conforman construyen una red de significados al objeto de representación, con relación a su cultura (Moscovici,1979).

> << Es importante no dejar de lado este tipo de temas que aqueja a nuestra sociedad>> (RES18).

> <<Es muy importante mantenernos actualizados, ya que el papel que desempeñamos en la vida de los alumnos es de gran importancia, pues nos convertimos en guías que ayudaran a modificar ciertas formas de pensar, una de ellas es, lo que aprendimos en este curso y gracias a las actividades que se trabajaron durante este tiempo se vuelven unas herramientas muy importantes en nuestra labor>> (RES36).

En la fase instrumentalización del saber, el objeto de representación se inserta dentro de la dinámica social, de manera que, edifica o bien afianza relaciones sociales para lograr determinado fin (Araya, 2002). Los siguientes comentarios son ejemplo vivo:

> << Compartir experiencias […] nos enriquecen y nos proporcionan aprendizajes que pueden ser implementados en la tarea diaria que desarrollamos>> (RES03).

> << El hecho de intercambiar saberes y prácticas siempre será una experiencia de retroalimentación hacia mi labor docente>> (RES33).

> << Me ha gustado bastante los foros ya que nos permiten compartir ideas y conocimientos, así como otros puntos de vista de compañeros, que tienen diferentes contextos, pero que tienen el mismo objetivo, que es educar para una mejor sociedad>> (RES38).

Por su parte, el enraizamiento tiene la intención de transformas aquello que es novedoso en un esquema familiar (Jodelet, 1986) la incorporación cognitiva del objeto representado, en este caso la formación continua, dentro del sistema de pensamientos previos, modifica la estructura primitiva del pensamiento, develando un espacio orgánico en el sistema de asignación de sentido, identidad y conductas (Gutiérrez, 2007). Tal como se muestra enseguida:

> << Agradezco infinitamente esta oportunidad de aprendizaje que nos brindan y la facilidad de llevar a cabo a través de una plataforma, en nuestros tiempos libres sin afectar el trabajo […] desde ya, comienzo a implementar acciones para dar seguimiento al trabajo [..] entre mis alumnos y alumnas, con todo el entusiasmo y la seguridad que al finalizar el curso lograré cambios significativos en su actuar>> (RES11).

> <<Sin duda alguna me dejo un muy buen sabor de boca, mucho aprendizaje, me hubiera gustado que durara a lo largo del ciclo escolar, siento que nos iba llevando muy bien de la mano […] Sin pensarlo, a pesar de que fue complicado por los tiempos y la conectividad con fallas lo volvería a tomar. MUCHAS GRACIAS >> (RES20).

<<Los cursos sirven para seguir mejorando y estar en constante actualización para el bien común, de igual forma favorece aprender de la propia práctica, promueve la construcción individual para la mejora de la intervención docente, y desde luego donde el aprendizaje esté siempre presente, para la construcción y la sistematización de los procesos que se desarrollan en el aula para los alumnos y el resto de la comunidad educativa>> (RES32).

4. RESULTADOS

La presente intervención permitió develar las representaciones sociales que tiene un grupo de docentes directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos del Estado de Hidalgo respecto al curso de capacitación: Educación socioemocional para el desarrollo integral y el bienestar, entre los hallazgos más significativos, se encuentra la importancia del trabajo colaborativo bajo la modalidad virtual, pues facilita los procedimientos formativos gracias a la reflexión crítica de la práctica docente y a las redes de colaboración que favorecen el intercambio de prácticas, estrategias y conocimientos que permiten atender problemáticas propias del contexto educativo.

Tal es el caso que los participantes afirman la relevancia de aplicar el contenido temático en sus respectivas instituciones educativas de manera que les permite fortalecer su formación profesional. La generación de recursos, actividades y foros, así como el acompañamiento del asesor en línea, son elementos importantes para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje

Finalmente, los sujetos manifestaron una mejor aceptación al tipo de modalidad del curso, en este caso en línea, pues muchas veces por la excesiva carga de trabajo, les resulta complicado asistir a los programas formativos presenciales, de manera que la virtualidad ofrece una alternativa práctica para llevar a cabo dichos procesos, mediante la implementación de espacios virtuales de aprendizaje, en donde se privilegia la interacción, la colaboración y el aprendizaje entre pares.

5. DISCUSIÓN

A partir del análisis teórico en torno a programas de formación del profesorado en educación emocional, es muy claro que cuando se habla de ser emocionalmente competentes, se alude a desarrollar competencias intra e interpersonales; tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, asertividad, la comunicación, entre otras competencias socioemocionales.

Dichas competencias, permiten que las personas se conozcan a sí mismos y a los demás, establecer relaciones más satisfactorias, favorecer la adaptación al contexto, y hace posible reducir el impacto negativo de las emociones, privilegiando la regulación emocional, las emociones positivas y el sentimiento de bienestar.

6. CONCLUSIONES

Es necesario promover el desarrollo integral del ser humano, lo que implica una formación para la vida, que va más allá de los conocimientos técnicos, al considerar también aquellas habilidades necesarias para establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables; lo cual conduce a enfrentar con éxito los desafíos que plantea el mundo actual complejo, cambiante y competitivo.

7. REFERENCIAS

Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., y Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students. Frontiers in psychology, 11, 570017.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: FLACSO.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19(3), 95-114.

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

Díaz-Hoyos, J., Sánchez, M., Aguilera, M., Loyola, K., Ramírez, J. y Reynosa, E. (2020). Capacitación docente y calidad educativa en tiempos de COVID-19. Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo, 5(3), 84-89. https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/263

Gutiérrez, S. (2007). Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. Versión. Estudios de Comunicación y Política, (17), 231-256.

Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona, España: Sendai.

Ibáñez, T. (2001). Psicología social construccionista. Universidad de Guadalajara, México.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Org.), Psychologie sociale (357-378). Paris: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1985). "La representación social: fenómenos, concepto y teorías". Moscovici S. (Comp.). Psicología Social II. Buenos Aires: Paidós.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, Psicología Social II (469-494). Barcelona: Paidós

Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora de la Educación] (2021). Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Recuperado de: www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf

Moscovici, S. (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires, Huemul.

Página Principal de Moodle. (2018). Recursos. Contenidos disponibles bajo GNU General Public License. Consultada el 20 de mayo de 2023 en https://docs.moodle.org/all/es/Recursos

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Estrategia Nacional de Formación Continua 2022. México: SEP

INTERVENCIÓN MINDFULNESS EN ESTUDIANTES DE MEDICINA: IMPACTO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y BIENESTAR EMOCIONAL

ROSA ELBA DOMÍNGUEZ BOLAÑOS
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México
ERICK IBARRA CRUZ
Centro de Investigación, Diagnóstico y Desarrollo de Talentos, Puebla, México

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, distintos autores han propuesto múltiples definiciones sobre el mindfulness o atención plena, por ejemplo, para Barnard y Curry (2011) "La atención plena es una total claridad y presencia de la mente, activamente pasiva, en la que los sucesos vienen y van como reflejos en un espejo. Nada se refleja excepto lo que es" (como se cita en Asensio-Martíneza, Magallón-Botayaa y García-Campayoa, 2017, p. 88). Por su parte, Goetz, Keltner y Simon-Thomas (2010) consideran que mindfulness es "Atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva, es una experiencia meramente contemplativa, se trata de observar sin valorar, aceptando la experiencia tal y como se da" (como se cita en Asensio-Martíneza, Magallón-Botayaa y García-Campayoa, 2017, p. 88).

De acuerdo con Diez y Castellanos (2022), aunque no hay consenso en la definición de mindfulness, se puede entender como un concepto psicológico evaluado en ámbitos como la psicología, medicina y educación mediante cuestionarios autoadministrados. Estos cuestionarios consideran diferentes aspectos comunes en estas áreas y han sido ampliamente aceptados en el ámbito académico.

Una de las definiciones más reconocidas es la propuesta por Shapiro, Carlson, Astin & Freedman (2006), quienes dividieron el concepto en

elementos relacionados con la atención, motivación y afecto. Según esta perspectiva, mindfulness se refiere a una atención presente cultivada por el individuo, que se enfoca voluntariamente en el momento actual sin emitir juicios o reacciones hacia la experiencia, concepto conocido como descentramiento.

En el complejo entorno del ámbito universitario, la salud mental de los estudiantes, particularmente en disciplinas desafiantes como la medicina, ha emergido como una preocupación central. La presión académica, la competencia constante y las exigencias de un programa educativo riguroso pueden tener un impacto significativo en el bienestar emocional de los estudiantes. En este contexto, la atención a la salud mental se vuelve imperativa, no solo para mitigar los posibles efectos negativos en el rendimiento académico, sino también para cultivar un entorno propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Uno de los enfoques que ha ganado importancia en los últimos años es la intervención conductual con mindfulness en el ámbito educativo, una práctica que ha demostrado beneficios sustanciales en la regulación emocional y el manejo del estrés. Este trabajo explora la implementación de intervenciones basadas en mindfulness en estudiantes de medicina, evaluando su impacto tanto en el desempeño académico como en el bienestar emocional. A través de esta investigación, se busca entender cómo estas intervenciones pueden ofrecer herramientas efectivas para abordar los desafíos particulares que enfrentan los estudiantes de medicina, contribuyendo así a la creación de ambientes educativos más saludables y equitativos, en suma, entornos educativos positivos.

1.1. Contexto de la salud mental y bienestar emocional

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud mental "es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad" (OMS, 2022, p. 1). La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2021) considera que los trastornos de salud mental incrementan la probabilidad de padecer otras enfermedades, y

contribuyen tanto a lesiones no intencionadas como a aquellas que son deliberadas.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el suicidio aumenta en América mientras disminuye en el resto del mundo. En 2019, se registraron más de 97000 suicidios en el continente, el 79% de las víctimas fueron hombres, aunque el porcentaje de las mujeres es menor, se ha detectado un incremento en los últimos años (ONU), 2023). La OMS ha insistido en comprender mejor los factores que rodean a las personas que optan por quitarse la vida con la finalidad de mejorar la prevención.

En este año 2024, se cumplen 40 años de la promulgación de la Ley General de Salud decretada en 1984, marcando el inicio del cuidado de la salud mental en México. Según esta ley, la salud mental se define como el estado de bienestar que resulta del funcionamiento adecuado en los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de una persona, permitiéndole desplegar óptimamente sus potencialidades individuales para la convivencia, el trabajo y la recreación (Romero, 2024). No obstante, para desplegar todas las capacidades y talentos de una persona, se requieren ambientes de desarrollo estimulantes y desafiantes sin caer en el exceso de estrés (crónico) que impida su funcionamiento óptimo.

Una persona con estrés crónico puede experimentar una serie de efectos negativos a nivel físico y mental, tales como: fatiga y agotamiento extremo que dificulta el cumplimiento de sus responsabilidades y reduce la calidad de vida en general; problemas de salud física (enfermedades cardiovasculares, hipertensión arterial, trastornos gastrointestinales, disminución del sistema inmunológico, dolores musculares, entre otros); problemas de salud mental (ansiedad, angustia, depresión, estrés postraumático, trastornos del sueño, entre otros trastornos psicológicos); dificultades cognitivas (decremento de la capacidad de concentración, problemas de memoria, dificultades en la toma de decisiones, entre otras funciones cognitivas que pueden afectar el rendimiento académico o laboral); complicaciones con sus relaciones interpersonales (por irritabilidad, frustración, agresión o evitación social), entre otros.

En un estudio realizado por Demera-Chica, Alcívar-González, y Cañarte-Murillo (2024) sobre el estrés y su relación con los trastornos mentales en América Latina afirmaron que el estrés constituye una reacción natural del ser humano ante el miedo, la tensión y las situaciones de riesgo que caracterizan a la sociedad contemporánea. Aunque éste es parte inherente de la vida cotidiana de todas las personas, el exceso de estrés puede tener repercusiones negativas tanto en el bienestar físico como el mental y emocional. Los autores concluyen que en los países de América Latina desde hace décadas persiste una enorme brecha entre la atención al estrés y a los trastornos mentales con respecto a las tasas actuales de tratamiento reportadas, incluso, consideran que se podría estar subestimando el número de personas que no recibe la atención y tratamiento necesario.

1.2. Trastornos mentales en jóvenes mexicanos tras la pandemia por covid-19

En México, de acuerdo con datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la tasa de suicidios muestra una tendencia a la alza cada año, tal como puede apreciarse en el gráfico 1, "En 2017, la tasa de suicidio fue de 5.3 por cada 100 mil habitantes (6 494); para 2022, de 6.3 (8 123). Esto equivale a 1 629 suicidios más en 2022 con respecto a los ocurridos en 2017". Aunque para 2022 disminuyó en dos décimas de porcentaje con respecto al año inmediato anterior, de manera general la tendencia es incremental (INEGI, 2023, p. 2).

En la gráfica de Tasa de suicidio por grupo de edad 2022, se puede observar, que en el año 2022 el porcentaje más alto de suicidio se encontró entre los 20 y 34 años. La tasa más alta fue la del grupo de 25 a 29 años (11.6 por cada 100 mil), seguido por la del grupo de 30 a 34 años (11.0 por cada 100 mil), por último, en orden de importancia, el grupo de 20 a 24 años presentó una tasa de 10.6 por cada 100 mil (INEGI, 2023).

GRÁFICO 1. *Tasa de suicidio*

Nota: Se consideran los suicidios ocurridos en el año mencionado.
Fuente: INEGI. Estadísticas de mortalidad, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022. Base de datos. Censo de Población y Vivienda 2020. Cuestionario Básico

GRÁFICO 2. *Tasa de suicidio por grupo de edad, 2022*

Nota: Se consideran los suicidios ocurridos en el año mencionado.
Fuente: INEGI. Estadísticas de mortalidad, 2022. Base de datos. Censo de Población y Vivienda 2020. Cuestionario Básico

Según los datos de la Secretaría de Salud de México contenidos en el informe integral de COVID-19, el año más crítico en suicidios fue 2021, correspondiente al segundo año de la pandemia por COVID-19, presentó la tasa más alta en la historia con: 10.9 hombres y 2.4 mujeres por cada 100 mil habitantes (SSA, 2022). Lo que significa que la salud

mental de la población mexicana se vio muy afectada durante la pandemia, impactando distintos aspectos de la vida cotidiana.

Los diversos ámbitos del desarrollo humano, como la educación, el entorno familiar y el ámbito laboral, entre otros, son afectados por los trastornos mentales representando obstáculos significativos que limitan la plena realización de las capacidades y convivencia con los demás. Ante esta realidad, en el ámbito educativo, la directora de la Facultad de Psicología de la UNAM, María Elena Medina-Mora Icaza, destacó la importancia de buscar apoyo al enfrentar estos desafíos. Estas reflexiones fueron compartidas durante su conferencia magistral titulada "Salud Mental en Jóvenes Universitarios". Mencionó que la edad de los estudiantes universitarios entre 15 a 29 años coincide con las etapas de mayor riesgo al consumo de sustancias o el suicidio en todo el mundo (UNAM, 2022).

Medina-Mora también señaló que la primera causa de muerte entre los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años son las agresiones, y la segunda el suicidio. Encuestas de psicopatología y autolesiones aplicadas a alumnos de nuevo ingreso en universidades mexicanas antes de la pandemia por COVID-19, reportaron que 27 por ciento de los jóvenes presentaron algún trastorno mental alguna vez en su vida; los más comunes fueron depresión, ansiedad y pensamientos o acciones suicidas. Durante la pandemia, de acuerdo con los resultados de encuestas telefónicas, el 32.42% de los entrevistados respondió haber presentado ansiedad, y el 27.26% depresión (UNAM, 2022).

La crisis sanitaria global ha debilitado significativamente el bienestar mental de la población mexicana, aumentando su susceptibilidad a desarrollar trastornos mentales que podrían surgir en cualquier momento si no se abordan adecuadamente. Es fundamental buscar atención al detectar los primeros signos de estos trastornos, ya que pueden afectar la capacidad funcional de la persona y, como resultado, su participación en diversos ámbitos sociales y contextos.

Por ende, es fundamental reconocer la necesidad urgente de implementar planes, programas e intervenciones integrales en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente dirigidos a la población joven, un grupo

vulnerable y vital para el futuro de las naciones. Es imperativo desarrollar estrategias efectivas para contrarrestar y prevenir los efectos negativos de los trastornos mentales, permitiendo que los jóvenes mejoren sus condiciones de vida y alcancen todo su potencial al atender su bienestar mental y emocional de manera oportuna.

1.3. Salud mental en universitarios

En México, la edad promedio que se considera para ingresar a la universidad comúnmente es entre los 18 y 24 años. El cambio de nivel educativo de Bachillerato o Preparatoria a la universidad representa un gran reto para los jóvenes. Es bien sabido que el nivel universitario en cualquier parte del mundo puede ser altamente demandante, particularmente algunas carreras como la medicina. En general, los programas educativos universitarios suelen tener una carga académica intensa, con asignaturas complejas, lecturas extensas y proyectos exigentes.

Según las últimas cifras de la OPS (2021) reportadas sobre las carga de los trastornos mentales de los países que integran las Américas. En el año 2000, México ocupaba el lugar 31 de 33 países de la región americana que padecían trastornos mentales en el grupo de edad de 15 a 19 años, representada por una tasa de 1661.50 por cada 100,000 habitantes, sumando el total de ambos sexos (masculino y femenino), sin embargo, en el año 2019 la tasa fue de 1727.12, pasó de ocupar el lugar 31 al puesto número 30 en 2019. Si bien esta tendencia presenta un leve crecimiento, es motivo de atención y acción en políticas públicas, programas e intervenciones educativas dirigidas a la prevención, detección temprana y tratamiento de los trastornos mentales en la población joven.

En este mismo reporte, para el grupo de edad 20 a 24 años, en el año 2000, la tasa era de 1826.54 sumando el total de ambos sexos, para el año 2019 en esta misma población la tasa fue de 2033.85. México pasó de ocupar el lugar 32 de los 33 países que conforman la región de las américas, al puesto n-umero 23 en el año 2019. Esto demuestra una movilidad importante de nueve lugares en casi dos décadas, que se traducen en una tendencia a la alza de padecimiento de enfermedades mentales en los jóvenes que cursan estudios universitarios (OPS, 2021).

En muchos países, el acceso a la educación superior es altamente competitivo, lo que genera presión adicional en los estudiantes para destacarse académicamente. Algunos alumnos, además de estudiar tienen responsabilidades adicionales como trabajar a tiempo parcial, participar en actividades extracurriculares o cuidar de la familia, estas condiciones pueden aumentar el estrés y la carga de trabajo. Por otro lado, las expectativas de rendimiento académico para obtener altas calificaciones y alcanzar el éxito académico puede generar ansiedad y estrés. Existe evidencia de estudios realizados en universidades mexicanas que ponen de manifiesto las exigencias de los programas educativos de medicina y su impacto en los trastornos mentales de los educandos.

La educación médica conlleva demandas cognitivas específicas que pueden contribuir a una mayor incidencia de ciertos trastornos mentales entre sus estudiantes. En un estudio realizado por Granados, Gómez, Islas, Maldonado, Martínez y Pineda (2020) en la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México, se encontró que los estudiantes de medicina presentaban tasas más elevadas de ansiedad, depresión y comportamiento suicida en comparación con estudiantes de otras disciplinas. Además, se observó que los estudiantes en los grados más avanzados mostraban tasas más altas de estos trastornos en comparación con aquellos en los primeros grados. Aunque el género fue una variable significativa para los estudiantes en otras carreras, tuvo menos impacto entre los estudiantes de medicina.

Desde hace varios años, se han realizado estudios para identificar la prevalencia de síntomas depresivos en estudiantes de la licenciatura en Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. En un estudio realizado por Martínez-Martínez, Muñoz-Zurita, Rojas-Valderrama, y Sánchez-Hernández (2016), con una muestra total de 63 estudiantes, solo tres no marcaron la presencia de algún síntoma depresivo en las últimas dos semanas, por lo que 95.23% de los alumnos sí presentó alguno de estos síntomas varios días en las dos semanas previas a la aplicación de la encuesta empleada como instrumento de recolección de datos.

Según los hallazgos cualitativos en este estudio, los estudiantes informaron experimentar un bajo interés o placer en las actividades, junto

con sentimientos de desánimo, depresión y falta de esperanza. Además, manifestaron dificultades para dormir, ya sea por insomnio o hipersomnia, así como fatiga y falta de energía. También mencionaron problemas con el apetito, sentimientos de falta de valía y preocupaciones sobre decepcionar a sus familias o a sí mismos. Experimentaron dificultades para concentrarse en tareas cotidianas y presentaron cambios en la velocidad de su movimiento o habla. Algunos reportaron pensamientos suicidas o autolesiones. Estos problemas afectaron significativamente su desempeño tanto en el trabajo como en el hogar. (Martínez-Martínez et al., 2016).

Con base en lo expuesto anteriormente, resulta de vital importancia fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos de contextos universitarios, dado que implementar intervenciones durante los primeros semestres de las carreras altamente demandantes pueden tener un impacto positivo en la reducción de los índices de trastornos mentales, prevenir el fracaso académico y disminuir el riesgo de suicidio en alumnos de medicina. Las competencias socioemocionales se refieren a la habilidad del individuo para reconocer y manejar sus propias emociones, así como las de los demás, y establecer relaciones saludables tanto consigo mismo como con los demás.

1.4. MINDFULNESS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Mindfulness guarda una relación estrecha con el desarrollo de competencias socioemocionales al proporcionar herramientas y prácticas que ayudan a cultivar habilidades clave en esta área. Las herramientas son los componentes específicos que se utilizan para trabajar en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de atención plena, mientras que las prácticas son las actividades y ejercicios concretos en los que se involucra una persona para desarrollar y fortalecer esas habilidades y capacidades que conducen al bienestar emocional, a continuación, se describen los elementos claves que justifican su uso en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de medicina.

Herramientas:

- *Respiración consciente*, consiste en prestar atención a la respiración, esta herramienta es útil para cultivar la atención plena y reducir el estrés.
- *Escaneo corporal*, consiste en dirigir la atención consciente a diferentes partes del cuerpo para aumentar la conciencia corporal y liberar la tensión física.
- *Prácticas de compasión*, estas incluyen ejercicios como la práctica de amor bondadoso y la práctica de compasión para cultivar la amabilidad y la empatía hacia uno mismo y hacia los demás.
- *Entrenamiento en habilidades de regulación emocional*, este proporciona recursos psicológicos, cognitivos y conductuales para autorregular las emociones de manera efectiva, por ejemplo, la capacidad de autoobservación de emociones permite dirigir la atención hacia el interior de uno mismo para identificar, reconocer y comprender las emociones que se experimentan en un momento dado.

Prácticas:

- *Meditación de atención plena* (mindfulness meditation), esta práctica implica enfocar la atención en el momento presente, para ello, la persona debe concentrarse en su respiración, observar las sensaciones corporales que experimenta o los pensamientos y emociones presentes.
- *Ejercicios de atención plena en la vida diaria*, son prácticas simples que se pueden realizar en cualquier momento del día con la finalidad de cultivar la atención plena, es decir, realizar las actividades diarias estando plenamente conscientes de lo que se hace en el momento, tales como: comer conscientemente o caminar conscientemente. Esto implica estar enfocado en el presente, atento solo a lo que se está haciendo en el presente, sin distraerse con pensamientos sobre el pasado o el

futuro. Significa prestar atención deliberada a las acciones, pensamientos y emociones en el aquí y ahora, sin juzgar ni criticar lo que la persona está experimentando.

Estas son algunas formas en las que mindfulness se vincula con las competencias socioemocionales:

En primer lugar, la autoconciencia, ya que el mindfulness fomenta la autoconciencia al enseñar a las personas a prestar atención plena al momento presente, incluidos sus pensamientos, emociones y sensaciones corporales. Esta conciencia plena permite a cada individuo identificar y comprender mejor sus propias emociones y reacciones, lo que es fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional y otras competencias socioemocionales.

El mindfulness enseña a las personas a responder conscientemente a sus emociones, desarrollando habilidades de autocontrol y regulación emocional. Promueve la empatía al cultivar compasión hacia uno mismo y hacia los demás. Facilita relaciones interpersonales saludables a través de prácticas como la escucha consciente. Además, fortalece la resiliencia emocional al fomentar una actitud de aceptación y equilibrio frente a los desafíos de la vida, promoviendo así el bienestar emocional y la salud mental.

El entrenamiento en el uso de estas herramientas, implican llevar a cabo un proceso mental, es decir, realizar una serie de operaciones mentales que conllevan una sucesión de actividades cognitivas y neurales que ocurren en el cerebro humano para hacer conciencia y reflexionar sobre las propias experiencias emocionales que piensa o siente en el momento.

Las investigaciones en psicología y neurociencia indican que el entrenamiento en el uso de herramientas como la autoobservación de emociones y el mindfulness pueden ayudar a las personas a desarrollar competencias socioemocionales. Estas herramientas proporcionan a las personas las habilidades necesarias para comprender, regular y gestionar sus emociones de manera efectiva.

1.5. MINDFULNESS Y LOS CAMBIOS ESTRUCTURALES DEL CEREBRO

1.5.1. Control de la red neuronal por defecto

La naturaleza de la mente es su tendencia a dispersarse y divagar cuando está en reposo, a esa actividad del cerebro se le conoce como rumiación o divagación. La Red Neuronal por Defecto (RND) es la responsable de dicha divagación cuando está en descanso y se activa cuando la persona realiza una tarea que requiere su atención. Esta es una red interconectada de varias regiones del cerebro, misma que tiene la función de lograr que la mente se disperse y caiga en ciclos repetitivos de pensamientos negativos, ya que se encuentra activada de manera predeterminada en el cerebro. (Diez y Castellanos, 2022).

La rumiación es el proceso cíclico del pensamiento, de saltar de un pensamiento a otro, de una preocupación a otra, de adelantarse a pensar catastróficamente sobre un acontecimiento del futuro, de recordar sucesos del pasado, de enlazar eventos del pasado con el futuro, entre otros. En este estado, la mente no tiene control y va de un punto a otro sin descanso.

Desde las neurociencias se ha estudiado que esta red se encuentra activada cuando las personas tienen periodos de inactividad o reposo, es decir, se ha observado que diversas áreas del cerebro están encendidas o tienen gran actividad cuando el cerebro y la mente no se encuentran enfocados en un tipo de trabajo o actividad particular, lo que significa, que no se ha fijado la atención en algo y por ello la tendencia a vagabundear. A este estado también se le conoce como ensoñación; la mayoría de las personas pasa aproximadamente el 47% de su tiempo en esta situación (Diez y Castellanos, 2022).

Recientemente, en el ámbito de la neurociencia, se ha descubierto que ciertas regiones cerebrales tienen la capacidad de reducir la actividad de la Red Neuronal por Defecto, disminuyendo su intensa actividad. Una de las técnicas propuestas por la psicología positiva para promover el bienestar es el mindfulness. Se ha observado que el mindfulness puede inhibir áreas específicas del cerebro responsables de la

rumiación. Al entrenar la atención en un objetivo concreto, se logra desactivar ciertas regiones de esta red neuronal.

Marcus Raichle es un neurocientífico conocido por su trabajo pionero en la identificación de la RND. Su investigación ha arrojado luz sobre la actividad cerebral durante los estados de reposo y actividad mental. Raichle identificó las áreas del cerebro que forman parte de la red por defecto que, al focalizar la atención hacia una tarea o actividad específica, dirigida, voluntaria, consciente e intencionalmente, se reduce de manera considerable su actividad y, por ende, la disminución de los pensamientos obsesivos, preocupaciones, ansiedad y angustia por eventos ocurridos en el pasado o del futuro que todavía no pasan (Diez y Castellanos, 2022).

Las áreas del cerebro que forman parte de la RND son:

> "a) el lóbulo temporal medial, involucrado en la memoria y la planificación; b) la corteza prefrontal medial, clave en la inhibición, el control, y la evaluación propia y de otros; c) la corteza cingulada posterior, motor de la integración emocional y la discriminación de la información relevante; d) la precuña ventral, que integra información de las áreas sensoriales; y e) la corteza parietal, principalmente las áreas motoras del lenguaje." (Diez, Castellanos, p. 164).

Mooneyham y Schooler (2013) sugieren que la divagación mental puede tener un impacto significativo en el rendimiento. Se ha observado que, en varios contextos, como la lectura, las pruebas de atención sostenida y las pruebas de aptitud, la divagación mental está asociada con déficits en el funcionamiento. Se ha demostrado que la divagación mental afecta negativamente la comprensión de la lectura, la capacidad de retener respuestas automatizadas y el rendimiento en pruebas de memoria e inteligencia de trabajo.

1.5.2. Impacto de la postura del cuerpo y la respiración en el cerebro

Nazareth Castellanos, física teórica y doctora en neurociencias, quien dirige el proyecto de investigación sobre la Interacción Cerebro-Cuerpo durante la meditación, propone que la postura corporal influye en la configuración del cerebro. Desde su punto de vista, el organismo y la mente están interconectados, reconociendo que las sensaciones de la

piel, los gestos, las posturas y los movimientos del cuerpo afectan la psicología. Sus estudios han revelado que la respiración ejerce una influencia directa sobre la actividad neuronal, impactando la atención, la memoria y la expresión emocional (Castellanos, 2022).

Castellanos, observó que una respiración voluntaria y consciente guía la plasticidad neuronal, contribuyendo a la formación y reorganización de la arquitectura cerebral. Los estudios en neurociencia y psicología han demostrado que llevar a cabo un proceso mental como el de la meditación con Mindfulness puede provocar cambios en la estructura neuronal del cerebro, este fenómeno es conocido como plasticidad cerebral, que es la capacidad del cerebro para cambiar y adaptarse a lo largo de la vida, producto de la respuesta a la experiencia, el aprendizaje y los cambios en el entorno.

Este fenómeno de maleabilidad del cerebro implica la capacidad de reorganizarse estructural y funcionalmente mediante la formación de nuevas conexiones entre las neuronas, la eliminación de conexiones poco utilizadas y la modificación de la eficacia de las sinapsis existentes.

En un estudio realizado por Jha, Krompinger & Baime (2007) acerca de un programa de entrenamiento en mindfulness se encontró que se pueden modificar los subsistemas de atención a partir de la intervención y medición de su efecto en tres aspectos específicos de la atención: alerta, orientación y monitoreo de conflictos. Se utilizaron dos tipos de programas de entrenamiento de mindfulness y se evaluaron los participantes antes y después del entrenamiento. Un grupo realizó un curso de reducción del estrés basado en mindfulness de 8 semanas, mientras que otro participó en un retiro intensivo de mindfulness de un mes.

Dichos hallazgos se compararon con un grupo de control sin entrenamiento en mindfulness. Los resultados mostraron que el grupo de retiro mejoró en el monitoreo de conflictos, el grupo mindfulness mejoró en la orientación de la atención y ambos grupos difirieron en el componente de alerta. Estos hallazgos sugieren que el entrenamiento de mindfulness puede mejorar aspectos específicos de la atención y que los diferentes programas pueden tener efectos distintos en la atención.

Desde los primeros estudios en este campo, se han observado cambios tanto estructurales como funcionales en el cerebro de meditadores experimentados, lo que se ha asociado con un mayor control emocional y ha tenido un impacto positivo en la gestión de la ansiedad y en el bienestar psicológico general. Todos estos resultados de las investigaciones han demostrado que los elementos involucrados en la práctica de la meditación con mindfulness están directamente relacionados con los hallazgos en el campo de las neurociencias, su impacto en la estructura del cerebro y sus beneficios en el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales.

Los estudios sobre la meditación han implicado funciones cognitivas superiores del cerebro, como el control de la atención, que se fortalece con esta práctica. Además, se ha observado un aumento mayor en la percepción del estado fisiológico interno del cuerpo, lo que contribuye a una sensación general de bienestar (Peláez, Lozano, Narváez, Becerra, 2021).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Evaluar el impacto del mindfulness como herramienta de apoyo para los estudiantes de la licenciatura en medicina de la materia de Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Complejo (DHPC) para mejorar su rendimiento académico y su autorregulación emocional.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar los principales pensamientos, emociones, actitudes y comportamientos que impactan en el rendimiento académico de los alumnos de la materia de DHPC antes de la práctica del mindfulness.
- Identificar los principales pensamientos, emociones, actitudes y comportamientos en el ámbito de autorregulación emocional de los alumnos de la materia de DHPC antes de la práctica del mindfulness.

3. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es un estudio cualitativo, transversal, descriptivo, unicéntrico. La muestra es no probabilística de sujetos voluntarios y por conveniencia. Los participantes fueron 121 alumnos matriculados en la materia de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo (DHPC), programa perteneciente a la maya curricular de la Licenciatura de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México, inscritos durante el periodo de otoño del año 2023.

Los criterios de inclusión para formar parte del estudio fueron: ser alumno matriculado en la materia de DHPC, inscritos en las secciones o grupos correspondientes al periodo escolar de otoño 2023; aceptar participar voluntariamente en el estudio. Los criterios de eliminación fueron: No contestar el consentimiento informado. Respecto al instrumento de recolección de datos para la medición fue un cuestionario autodiligenciado de preguntas abiertas. Para la evaluación, se realizaron mediciones antes (pretest) y después de la intervención (postest) utilizando el cuestionario diseñado para evaluar la intervención.

4. RESULTADOS

Los resultados del pre-test en el grupo de alumnos estudiados revelaron diversos estados mentales y emocionales. Entre los hallazgos, se destaca que:

1. Un total de 41 estudiantes reportaron experimentar distracción mental recurrente durante las clases.
2. 23 estudiantes indicaron sentirse muy estresados.
3. 38 estudiantes mencionaron experimentar descontrol emocional en algún momento.
4. 35 estudiantes reportaron niveles elevados de ansiedad.
5. 8 estudiantes expresaron sentimientos de tristeza.
6. 13 estudiantes manifestaron sentirse agotados y experimentar somnolencia durante las clases.

Estos resultados ofrecen una visión detallada de las experiencias emocionales y mentales de los alumnos en relación con la materia DHPC antes de la intervención, destacando áreas de preocupación que podrían atenderse con Mindfulness y beneficiarse de intervenciones o estrategias de apoyo adicionales.

Los resultados del pos-test en el grupo de estudio revelaron mejoras significativas en diversos estados mentales y emocionales. Entre las observaciones notables se encontraron:

1. Un total de 60 alumnos experimentaron una mejora en su nivel de atención, enfoque y concentración durante las clases y actividades relacionadas con la materia.

2. 19 alumnos destacaron haber logrado regular sus emociones de manera más efectiva.

3. 18 alumnos informaron haber logrado regular sus niveles de estrés académico.

4. 9 alumnos indicaron haber logrado regular su ansiedad.

5. 20 alumnos alcanzaron niveles de tranquilidad, calma y serenidad.

6. 1 alumno reportó sentirse agotado, lo cual puede requerir atención adicional.

7. 3 alumnos mencionaron haber mejorado en su capacidad para socializar con compañeros y familiares.

Estos resultados indican un progreso positivo en la gestión de estados mentales y emocionales, señalando áreas de éxito y resiliencia en el grupo de estudiantes después de participar en la materia DHPC con intervención de Mindfulness para la regulación emocional y la mejora en el rendimiento académico.

A lo largo del tiempo del trabajo con alumnos de la Licenciatura en Medicina, se observó que los Trastornos Mentales (TM) pueden limitar a los alumnos en varios aspectos de su vida, afectando no solo su rendimiento escolar, sino su bienestar y capacidad para desenvolverse en diferentes

ámbitos personales. Por ejemplo, en su desarrollo y rendimiento académico afectando su concentración, la memoria y la motivación.

Afectación de sus relaciones interpersonales, para establecer y mantener amistades, comunicación con sus pares y familiares, Desarrollo Emocional, afectar su capacidad para gestionar el estrés, equilibrio emocional y la regulación de las emociones y adaptación a distintas situaciones escolares. Baja autoestima y confianza, limita para asumir nuevos retos y desafíos, para expresar opiniones, y perseguir metas personales y profesionales.

Afectar su participación en actividades cotidianas como salir con amigos, asistir a eventos sociales o participar en actividades recreativas. Esto puede limitar su calidad de vida y su sensación de conexión con el entorno. Afectar la capacidad de planificación y toma de Decisiones, pueden experimentar dificultades en la toma de decisiones, tanto a corto como a largo plazo. Puede influir en su desarrollo profesional, afectando la capacidad de los alumnos para mantener o avanzar en sus carreras y con ello entorpecer el alcance de sus metas académicas y profesionales.

Por otro lado, las competencias socioemocionales que pudieron identificarse posterior a la intervención con Mindfulness que contribuyen al bienestar personal y social y que impactan de manera positiva en el rendimiento académico se incluyen y agrupan en las siguientes dimensiones:

Inteligencia Emocional: capacidad de reconocer y comprender las emociones propias y las de los demás. Esto implica habilidades para gestionar efectivamente las emociones y utilizarlas de manera constructiva para orientar el pensamiento y el comportamiento.

Autoconciencia: La capacidad de reflexionar sobre las propias emociones, fortalezas y debilidades. Implica un entendimiento profundo de sí mismo y la capacidad de evaluar cómo las emociones afectan el comportamiento.

Autoregulación: La habilidad para controlar y dirigir las propias emociones, resistir impulsos impulsivos y manejar el estrés de manera

efectiva. Esto contribuye a la toma de decisiones informada y al manejo positivo de los desafíos.

Habilidades Sociales: La capacidad para establecer y mantener relaciones saludables con los demás. Incluye la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la colaboración.

Conciencia Social: La capacidad de comprender y responder a las necesidades de los demás en un contexto social más amplio. Esto implica una conciencia de la diversidad, la justicia social, y la responsabilidad social.

Las competencias socioemocionales son esenciales en la vida de toda persona, ya que contribuyen no solo al éxito académico y profesional, sino también a una vida plena y satisfactoria.

5. DISCUSIÓN

La relación entre el mindfulness y el desarrollo de competencias socioemocionales es altamente estrecha. Para lograr el desarrollo de dichas competencias en estudiantes de medicina, se aborda la temática desde una perspectiva interdisciplinaria que integra la psicología, la neurociencia y la medicina, este enfoque permite enriquecer la comprensión de los mecanismos subyacentes y los posibles efectos de esta práctica con cualquier población estudiantil del ámbito universitario.

Desde un enfoque psicológico, se destacan las herramientas y prácticas específicas del mindfulness que se utilizan para cultivar habilidades socioemocionales. Las técnicas empleadas como la respiración consciente, el escaneo corporal y las prácticas de compasión, promueven la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía, aspectos cruciales para el bienestar emocional y las relaciones interpersonales saludables.

Por otro lado, la perspectiva neurocientífica incorporada al cuerpo teórico permite examinar los cambios estructurales en el cerebro asociados con la práctica del mindfulness sustentada por los distintos estudios reportados. Se discute con bases empíricas cómo esta técnica puede modular la actividad de la Red Neuronal por Defecto (RND), implicada en la rumiación y la divagación mental, y cómo la atención plena puede

promover una mayor plasticidad cerebral, lo que se traduce en una mejora en la atención, la memoria y el control emocional.

6. CONCLUSIONES

De manera especialmente relevante, se destaca la necesidad de diseñar y ejecutar programas educativos de calidad que no solo aborden el conocimiento académico, sino que también incorporen el desarrollo de competencias socioemocionales protectoras.

Es crucial promover la salud mental en los jóvenes universitarios, ya que son los sectores de población más vulnerables, con ello se evitarán conductas de riesgo como la depresión y el suicidio, además del bajo rendimiento escolar, índices de reprobación y deserción escolar.

Equipar a los jóvenes con las habilidades socioemocionales necesarias para afrontar los desafíos académicos, profesionales y personales a través de la autorregulación emocional con herramientas como el mindfulness resultan de gran utilidad.

Es crucial implementar estrategias eficaces para mitigar y prevenir los impactos adversos de los trastornos mentales. Esto no solo facilitará que los jóvenes mejoren su calidad de vida, sino que también les permitirá alcanzar su máximo potencial al cuidar de su bienestar mental y emocional de forma temprana y oportuna.

8. REFERENCIAS

Asensio-Martínez, A., Magallón-Botayaa, R., & García-Campayoa, J. (2017). Revisión histórica de los conceptos utilizados para definir mindfulness y compasión. Mindfulness & Compassion (M&C) 2(2), 86-91. DOI: 10.1016/j.mincom.2017.08.001

Barnard,L.K. & Curry, J.F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. Review of General Psychology, 15 (2011), pp. 289-303. http://dx.doi.org/10.1037/a0025754

Castellanos, N. (2023). Neurociencia del cuerpo. Cómo el organismos esculpe el cerebro. Kairos, Ed. 2023. Barcelona.

Demera-Chica, M., Alcívar-González, L. F., & Cañarte-Murillo, M. (2024). Estrés y su relación con los trastornos mentales en América Latina. Revista MQRInvestigar 8(1):706-724. DOI:10.56048/MQR20225.8.1.2024.706-724

Diez, G. G., & Castellanos, N. (2022). Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva. Revista de Neurología 2022;74(05):163-169. DOI: https://doi.org/10.33588/rn.7405.2021014

Granados, M. M., Gómez, M. R., Islas, L. B., Maldonado, F. B., Martínez, M. L., & Pineda, R. R. (2020). Depresión, ansiedad y conducta suicida en la formación médica en una universidad en México. https://www.redalyc.org/journal/3497/349765682008/

Goetz, J.L., Keltner, D., Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. Psychological Bulletin, 136 (2010), pp. 351-374. http://dx.doi.org/10.1037/a0018807

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2023, 8 de septiembre). Día mundial para la prevención del suicidio (datos nacionales). Comunicado de prensa núm. 542/23. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_Suicidio23.pdf

Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 7(2), 109-119. doi: 10.3758/cabn.7.2.109

Martínez-Martínez, M. L., Muñoz-Zurita, G., Rojas-Valderrama, D., & Sánchez-Hernández, A. M. (2016). Prevalencia de síntomas depresivos en estudiantes de medicina. Revista Mexicana de Medicina Familiar, 18(3), 161-167. DOI: 10.1016/j.af.2016.10.004

Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: A review. Canadian Journal of Experimental Psychology, 67(1), 11-18.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022, 17 de junio). Salud mental. Fortalecer nuestra respuesta. Consultado el 21 de marzo de 2024. https://bit.ly/OMSSaludMental2022

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2021). Día Mundial de la Salud Mental 2021. Salud mental en un mundo desigual. Consultado el 11 de marzo de 2024. https://bit.ly/OPSDiaSaludMental

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2023, 23 de febrero). El suicidio aumenta en América Latina mientras, disminuye en el resto del mundo. https://news.un.org/es/story/2023/02/1518852

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2021). The Burden of Mental Disorders. Region of the Americas from 2000 to 2019. https://www.paho.org/en/enlace/burden-mental-disorders

Peláez, M., Lozano, M., Narváez, M., & Becerra, M. (2021). Impacto del mindfulness en el bienestar emocional y el rendimiento académico. Revista de Psicología Aplicada, 15(3), 78-89.

Raichle, M. E. (2015). The brain's default mode network. Annual Review of Neuroscience, 38, 433-447. DOI: 10.1146/annurev-neuro-071013-014030

Romero, H., L. F. (2024). Hacia una concepción social de la salud mental y su importancia en los ambientes escolares. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4(1), 119–133. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.87

Secretaría de Salud de México (SSA). (2021). Informe integral de COVID-19. Número 03-2022 | 9 de febrero de 2022. https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/Info-03-22-Int_COVID-19_16feb22.pdf

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. Journal of Clinical Psychology, 62(3), 373-386.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2022, 10 de octubre). Pérdida de hasta 4 por ciento del PIB mundial por enfermedades mentales. https://bit.ly/UNAMEnfermedadesMentalesEnJovenes

PLANEJAMENTO INSTRUCIONAL DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: EMODOC-TREINO

CAROLINA DOS ANJOS ALMEIDA BRANTES
Universidade Federal da Bahia

SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM
Universidade Federal da Bahia

1. INTRODUÇÃO

Novas reconfigurações e demandas no mundo do trabalho pressionam as profissões antigas para renovarem seus domínios técnicos e de competências, incluindo os de natureza emocional. Processos de aprendizagem estão diretamente envolvidos na aquisição de novas ferramentas para a atuação profissional mais qualificada. Os programas de treinamento mostram-se como ricas estratégias para promover aprendizagem, além de ampliação de repertório atitudinal e comportamental profissional, especialmente no que tange ao ganho de competências.

Entende-se por treinamento uma ação de educação que busca aprimorar o desempenho do trabalhador, sua efetividade, permitindo a incorporação e aplicação prática do repertório aprendido no ambiente de trabalho (Abbad et al., 2006; Bell et al., 2017). O êxito na implementação depende de um bom planejamento instrucional que se inicia com o mapeamento de necessidades de aprendizagem e se apoia em taxonomias de aprendizagem que orientam a formulação dos objetivos instrucionais de natureza afetiva, cognitiva ou psicomotora (Rodrigues Jr., 2006).

O planejamento de um programa de *Social and Emotional Learning* (SEL), inicia-se com um mapa teórico guia do desenho instrucional. Seguido por revisão de literatura que forneça indicação das CSE a serem desenvolvidas. Por fim, prevê-se o teste do modelo de

desenvolvimento de competências proposto, servindo de feedback para futuros aperfeiçoamentos (Brackett et al., 2015).

Há evidências da relevância de desenvolver CSE em professores (Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019; Justo & Andretta, 2020), em especial naqueles que atuam nas fases iniciais do processo de socialização de crianças. Define-se CSE como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e motivações que atuam de modo combinado para operar de modo funcional em situações emocionais específicas (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Gondim et al., 2014, 2022)

A literatura sobre SEL, embora voltada para o desenvolvimento emocional dos alunos, prevê ações para os professores e o ambiente escolar, reconhecendo que as CSE necessitam ser contextualizadas (Brackett et al., 2015). Os desafios crescentes na interação professor-aluno, oriundos do crescimento das manifestações de violência nas escolas, torna esse tema ainda mais relevante socialmente. Os professores necessitam estar mais bem preparados para lidarem com perfis de alunos, especialmente de classes sociais mais vulneráveis que não contam com suficiente suporte social.

O presente estudo tem por objetivo apresentar e colocar à prova, mediante um teste piloto, o planejamento instrucional realizado para estruturar um treinamento de CSE para professores do ensino fundamental. As pesquisas de intervenção têm ampliado a preocupação com os seus desenhos instrucionais, porém tendem a não detalhá-los, suprimindo objetivos instrucionais, taxonomias e o teste do desenho (Bell et al., 2017; Bølstad et al., 2023; Schelhorn et al., 2023).

Neste estudo optou-se pelo treinamento como uma ferramenta de intervenção no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho, com foco específico no aprimoramento das competências no trabalho de docentes, distanciando-se dos programas de SEL mais focados no desenvolvimento de competências para os alunos. Com o objetivo de oferecer insumos para orientar programas de intervenção com finalidade de desenvolvimento profissional docente.

Inicialmente será feita uma breve apresentação das etapas do planejamento instrucional, seguida de uma seção sobre treinamentos de CSE

na área da educação e em CSE de professores do ensino fundamental. Depois apresentam-se resultados sobre o planejamento instrucional e o teste piloto.

1.1. Planejamento Instrucional

A primeira etapa se refere aos objetivos instrucionais, que especificam o desempenho (atitudinal, afetivo e comportamental) esperado dos aprendizes (treinandos), sendo redigidos sob a forma de comportamentos observáveis. A segunda etapa é a escolha de modalidade ou formato do treinamento: presencial, à distância ou semipresencial. Essa escolha leva em conta o perfil do público-alvo. A terceira etapa é a de estabelecer a sequência de ações para o alcance dos objetivos instrucionais, classificados de acordo com alguma taxonomia de aprendizagem e ordenados com base nas expectativas de aprendizagem (Abbad et al., 2006).

Taxonomia é o nome atribuído a um sistema de classificação que ordena e hierarquiza níveis de aprendizagem do simples ao complexo e que se encontra apoiado em um eixo comum. A taxonomia de Bloom e colaboradores sobre objetivos educacionais é a que foi adotada neste trabalho, estando organizada em torno de três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor (Bloom et al., 1956; Rodrigues Jr., 2006; Simpson, 1966).

O Domínio Cognitivo assenta-se em uma hierarquização crescente em complexidade prevendo seis estágios. Inicia com a evocação de conteúdos adequados aos estímulos que são compreendidos e interpretados no processo de comunicação e conclui com o julgamento crítico, com a formação de opinião e posicionamento crítico sobre o conhecimento aprendido (Bloom et al., 1956).

O Domínio Afetivo representa a mudança de comportamento resultante da aprendizagem de novas atitudes e valores pelo aprendiz, estando organizado em cinco estágios que correspondem a um aumento do grau de internalização. Inicia-se com a acolhida para receber novas informações e se conclui com a internalização de crenças e valores, que passam a orientar a conduta pessoal do aprendiz daí para frente (Bloom et al., 1956; Rodrigues Jr., 2006).

O terceiro e último domínio é o Psicomotor. São cinco estágios hierarquicamente organizados por ordem de complexidade de movimentos físicos e visomotores. O treinando começa capturando os estímulos por meio dos sentidos, atingindo um domínio completo do movimento, que se revela no automatismo adquirido (Rodrigues Jr., 2006; Simpson, 1966).

Após a classificação dos objetivos, o próximo passo é escolher ou criar os procedimentos a serem adotados no treinamento, possibilitando situações de aprendizagem diversificadas (Abbad et al., 2006). O advento de novas tecnologias e ferramentas levou a mudanças nos procedimentos e uso de recursos adotados pelos treinamentos (Bell et al., 2017).

Uma vez definidos os procedimentos a serem seguidos, torna-se necessário propor critérios de avaliação que possam ser observáveis por meio de medidas ou protocolos equivalentes aos desempenhos esperados, assegurando alinhamento com os objetivos instrucionais. Por fim, é preciso testar o treinamento aplicando-o a uma amostra representativa do público-alvo para avaliação e adequação da atividade de instrução antes de aplicá-la definitivamente (Abbad et al., 2006).

Findado o planejamento, a atenção volta-se para os resultados da aprendizagem que, de acordo com o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo -MAIS- (Borges-Andrade et al., 2012), podem ser imediatos ou a longo prazo. Os resultados imediatos envolvem aquisição (avaliação processual), retenção (conhecimentos adquiridos após o treinamento) e generalização (reconhecimento de situações para aplicação das competências aprendidas). Os efeitos a longo prazo ou os impactos do treinamento podem ser representados pela transferência, isto é, aplicação eficaz das competências aprendidas no contexto de trabalho. A avaliação da efetividade de treinamentos tem focado na aprendizagem individual e na transferência de aprendizagem (Bell et al., 2017).

Recomendação similar é feita para a avaliação de treinamento de habilidades sociais (HS) com foco no desenvolvimento de competências sociais. Destaca-se uma avaliação inicial, na qual se tem uma visão das HS antes da intervenção. O processo avaliativo deve ser continuado e processual, acompanhando as mudanças de comportamentos ao longo do treinamento (Del Prette & Del Prette, 2021).

Após a aplicação do treinamento, também se deve realizar avaliação das HS para identificar os resultados da intervenção. A medida de *follow-up*, meses depois do treinamento, também é recomendada para verificar se a aprendizagem se reteve com o passar do tempo. A avaliação de generalização representa outra sugestão, pois objetiva identificar se o aprendizado passou a ser utilizado em novos contextos (Del Prette & Del Prette, 2021). Tem sido comum avaliar a aprendizagem por meio de habilidades cognitivas e de atitudes, embora outros fatores venham sendo levados em consideração (Bell et al., 2017).

Como referido inicialmente, o planejamento instrucional de um treinamento necessita estar ancorado no contexto em que se pretende aplicar. No caso deste estudo, é o da formação profissional de professores que cumprem uma função chave no processo educacional de crianças e jovens. Sendo assim, a próxima seção se dedica a apresentar alguns modelos de CSE adotados no contexto da educação, analisando-os em suas especificidades para em seguida formular uma proposta direcionada para os professores do ensino fundamental, objeto deste estudo.

1.2. CSE NA EDUCAÇÃO

Estudos apontam a importância de treinamentos sobre CSE para alunos ou professores (Guancino et al., 2020; Justo & Andretta, 2020; Schelhorn et al., 2023). Nos Estados Unidos, por exemplo, o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) é considerado um tipo de treinamento que facilita o processo de educação socioemocional nas escolas (Weissberg et al., 2015).

O CASEL possui cinco domínios de competências que possibilitam ao aluno integrar cognição, afeto e comportamento, com efeitos no aumento do domínio do autoconhecimento, autogerenciamento ou autocontrole, na consciência social, nos comportamentos pró-sociais e na tomada de decisão responsável. Esse modelo vem sendo aplicado nos Estados Unidos, com pequenas variações nos seus subdomínios (Frye et al., 2022).

O CASEL ainda prevê resultados a curto e a longo prazo, como por exemplo redução do estresse, além de melhoria no desempenho

acadêmico e na saúde mental. Há, no entanto, uma diversidade de métodos e técnicas que embasam os treinamentos na área (Weissberg et al., 2015; Wigelsworth et al., 2022).

No Brasil, programas de treinamentos baseados no CASEL também vêm sendo adotados. O desenvolvimento socioemocional está previsto na Base Curricular Comum (Ministério da Educação, 2017), o que fortalece e amplia a adoção de tais programas. Um exemplo é o Programa Semente que possui quatro módulos para desenvolver as cinco habilidades sociais e emocionais do CASEL em crianças e adolescentes (Damásio & Semente Educação, 2017).

Ainda nacionalmente, têm-se Instituto Ayrton Senna (IAS), que também buscou a inovação na educação por meio do desenvolvimento de CSE nos alunos. O modelo propõe cinco dimensões com CSE a serem desenvolvidas que se relacionam com algumas das cinco dimensões do modelo empírico de personalidade do *Big Five:* autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo (Primi et al., 2021).

Outra proposta aplicada no âmbito nacional é baseada no Método *Friends* ou Amigos, recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para a prevenção de ansiedade e depressão em crianças e adolescentes. O método baseia-se em hábitos para uma vida saudável (dormir bem, comer bem e praticar atividades físicas) e também no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A sigla AMIGOS que integra o método se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à Atenção nas emoções, ao Momento de relaxar, às Ideias que ajudam, à Geração de novas soluções, o Orgulho do seu trabalho e o Sorriso, buscando ainda ser corajoso e manter a calma (Guancino et al., 2020).

Esses três exemplos nacionais orientam o treino de professores para sua aplicação junto aos alunos e o AMIGOS, em especial, destaca a importância de envolver famílias e grupos sociais de proximidade para potencializar os efeitos da intervenção. Estudos apresentam resultados positivos desse tipo de intervenção (Guancino et al., 2020).

O modelo da educação emocional (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007) também serve de referência para aplicação em escolas, com alunos e

professores. Em pesquisa de intervenção com professores, concluiu-se que esse tipo de modelo necessitava ser adaptado a esse público-alvo bastante diversificado (Campos & Abbad, 2015; Carias et al., 2022).

Se de um lado proliferam ações para promover e fortalecer a importância do desenvolvimento das CSE, de outro há críticas sobre sua aplicabilidade nas escolas. Uma delas refere-se à imposição de um padrão atitudinal e comportamental que atende às exigências do século XXI de flexibilidade, adaptabilidade e produtividade, mas desrespeita as diferenças individuais, especialmente de crianças de classes vulneráveis que enfrentam inúmeros desafios em seus ambientes de socialização familiares e contextuais. O treino de CSE na escola poderia estar atendendo somente a um padrão que envolve a formação de adultos aquiescentes e acríticos frente as regras do mercado e do mundo do trabalho (Carvalho & Silva, 2017; Silva, 2022). Em outras palavras, estabelecer padrões rígidos de CSE no âmbito da educação reduziria a criticidade sobre o que é ensinado, como é ensinado, formatando o aluno para atender apenas ao que o mercado e sociedade esperam dele. Em consequência, a educação perderia um pouco sua função de promover o desenvolvimento integral do aluno (Silva, 2022).

Críticas também se somam às anteriores, especialmente por se tratar o desenvolvimento de CSE como política pública. Os modelos de CSE em geral apoiam-se em modelos de traços pessoais e na sua quantificação, além de separar cognição e emoção ao nomear as CSE de não-cognitivas. Os desafios de lidar com as emoções envolvem fortemente contextos sociais, políticos e econômicos aos quais os alunos encontram-se sujeitos, nem sempre contemplados de modo crítico por tais modelos de desenvolvimento de CSE (Silva, 2022; Smolka et al., 2015).

Apesar de reconhecermos os aspectos críticos envolvidos na educação emocional, é preciso considerar ser uma tendência em nível mundial apoiada em fortes evidências de seus efeitos positivos na empregabilidade e na melhor preparação de jovens para os desafios do mundo do trabalho. As CSE qualificam melhor as pessoas para desenvolverem estratégias de enfrentamento de forma funcional, reduzindo o sofrimento físico e psicológico e aumentando seu bem-estar (Weissberg et al., 2015; Wigelsworth et al., 2022). Observam-se ganhos positivos no

treino de CSE, manifestados pela redução de ansiedade, estresse ou melhoria no desempenho (acadêmico e profissional) e bem-estar (Guancino et al., 2020; Schelhorn et al., 2023).

Nosso objetivo neste estudo se dirige para o professor, um dos atores chave no processo de desenvolvimento de CSE do alunos, e que poderia potencializar os seus efeitos benéficos no processo formativo (Redding & Walberg, 2015; Williford & Wolcot, 2015). Neste cenário, destaca-se o papel socializador do docente no processo de ensino-aprendizagem, especialmente se atua no nível educacional fundamental, o que torna essencial que ele desenvolva suas próprias CSE para que tenha êxito na promoção da educação emocional dos alunos (Tallamini et al., 2022). No entanto, nem sempre eles se sentem preparados. Pesquisa recente constatou a dificuldade de consciência emocional de docentes e o seu movimento de agir em prol dos próprios objetivos, o que pode impactar negativamente no desenvolvimento de habilidades nos alunos (Justo & Andretta, 2020).

O treinamento de CSE poderia, então, permitir aos professores a ampliação dessa consciência sobre as emoções eliciadas em sala de aula na interação professor-aluno. As habilidades (como fazer) demandam prática e treino, visando ampliar possibilidades de ação. A capacidade do docente ou aluno apresentar um repertório comportamental variado e flexível, a depender da situação em jogo, apresenta-se como um sinal de repertório de CSE bem desenvolvido (Del Prette & Del Prette, 2021).

Dessa forma, criar programas de treinamento de estratégias para lidar com as situações emocionais no processo de interação do professor com seus alunos e de formular novas situações para esta díade (professor-aluno), mostram-se promissores. O rol de comportamentos disponíveis para interação se amplia e, consequentemente, as chances de se exibir um desempenho competente emocionalmente são maiores. Isso fortalece a necessidade de um modelo de CSE e de treinamento específicos para professores.

1.3. Mapeamento de necessidades de CSE para professores do fundamental

As CSE de professores podem ser descritas como um conjunto articulado de Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, motivações e recursos (CHA) que é ativado para lidar com situações decorrentes de interações na sala de aula envolvendo professor-aluno e aluno-aluno (Campos & Abbad, 2015; Gondim et al., 2022). Conforme mencionado anteriormente há evidências de benefícios do treino de CSE em professores (Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019; Justo & Andretta, 2020), o que mostra-se alinhado a uma proposta de desenvolver um programa de treinamento de CSE para professores do ensino fundamental. A justificativa de se ter como público-alvo os professores que atuam nesse nível de ensino, decorre do reconhecimento de seu papel-chave no processo de socialização de crianças em fases iniciais de formação de atitudes, valores e comportamentos, sendo considerados modelos de referência nesta fase de desenvolvimento humano.

A literatura apresenta modelos generalistas sendo adotados para treinamento de CSE de professores e alunos do ensino fundamental (Postigo-Zegarra et al., 2019; Sánchez Calleja et al., 2018). No entanto, tais modelos nem sempre dialogam com as demandas de interação em sala para os professores, assim como nem sempre integram de modo articulado os CHAs, culminando na formulação do EMODOC-Treino. Essa proposta relaciona-se a um modelo teórico que está na base de construção da medida de CSE, EMODOC, desenvolvida para professores de ensino fundamental (Carias et al., 2022) e no EMOCOMP (Gondim et al., 2022).

O EMOCOMP é um modelo de desenvolvimento de CSE que articula os CHAs e cuja estrutura orientou a medida EMODOC (Gondim et al., 2022). O EMODOC contempla quatro facetas: três atuam de modo interdependente: atitude positiva em sala de aula, sociabilidade e consciência emocional. A regulação emocional encontra-se presente em cada uma das três facetas anteriores (Carias et al., 2022).

Os professores estão expostos a muitas situações desgastantes emocionalmente, com evidências de estresse, ansiedade e adoecimento (Taxer & Gross, 2018; Troitinho et al., 2021). Embora tendam a manejar

melhor situações que exigem sociabilidade e habilidades sociais educativas (Justo & Andretta, 2020; Vieira-Santos et al., 2018).

A análise de todos esses aspectos e a preocupação em desenvolver um Programa de treinamento de CSE de docentes que atuam no ensino fundamental, culminou na proposição do modelo o EMODOC-Treino (Figura 1). No referido modelo se dá ênfase ao desenvolvimento de atitudes positivas em sala de aula; ao aumento do conhecimento emocional docente sobre si mesmo e os alunos; e à habilidade de regulação emocional nas diversas interações que envolvem professor-aluno e aluno-aluno.

FIGURA 1. *Proposta do Emodoc-Treino*

Fonte: Elaboração própria
Nota: A: atitude; C: conhecimentos; H: habilidades. O modelo reposiciona a faceta sociabilidade a colocando como transversal.

A seguir apresenta-se o método adotado para construção deste planejamento instrucional baseado no EMODOC-Treino. Depois aparece a seção de resultados, com foco na descrição do planejamento instrucional que orienta o treinamento de docentes de ensino fundamental e o teste piloto com o público-alvo.

3. METODOLOGIA

Este estudo compõe a quarta fase de um projeto de doutorado: revisão de literatura (primeira fase) que serviu de base para a proposta teórica do EMODOC-Treino (segunda fase) e estudo de validação do modelo com o público-alvo por meio de observações e entrevistas (terceira fase).

3.1. Procedimentos e instrumentos para o planejamento instrucional

O estudo seguiu as diretrizes éticas para pesquisa com seres humanos (resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), sendo aprovado pelo Comité de Ética em Pesquisa da instituição a qual o projeto estava vinculado (CAAE: 11356218.5.0000.5686). A Secretaria de Educação Municipal autorizou a pesquisa e as escolas e professores que participaram de estudos anteriores foram contatados. Os interessados preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na terceira fase da pesquisa de doutorado foram concluídas três observações na sala de aula e uma entrevista com cada um dos cinco professores participantes. Eram registradas em protocolo aberto as situações emocionais, se positivas ou negativas, a reação do professor e a faceta da CSE. As entrevistas destacavam as situações mais observadas em sala de aula e pediam que as analisassem. O que permitiu alinhar o EMODOC-Treino à vivência de sala de aula dos professores, trazendo indícios de que a proposta teórica estaria adequada. As necessidades de aprendizagem foram definidas a partir deste modelo, que orientou ainda a construção do planejamento instrucional.

Participaram da etapa de teste piloto do presente planejamento três professores que participaram do treinamento e responderam à escala do EMODOC em três momentos: antes, ao final e meses depois de concluído o treinamento. O EMODOC é uma escala unifatorial, com 22 itens e três facetas: atitude positiva em sala de aula (alfa = 0,69; ex.: “Sou otimista em relação a aprendizagem dos alunos, porque acredito que ela é um processo gradual.”), consciência emocional (alfa = 0,72; ex.: “Percebo quando o aluno está isolado e busco me aproximar para entender o que está ocorrendo.”) e sociabilidade (alfa = 0,77; ex.: “Procuro integrar os novos alunos para que se sintam acolhidos.”) (Carias et al., 2022).

3.2. Participantes

Participaram deste estudo professores do ensino fundamental da rede municipal. A etapa de teste do planejamento instrucional foi concluída com 2 professores (ambos do sexo masculino), lecionando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, um com 35 e outro com 57 anos, com pós-graduação e outro com mestrado, com 11 e 21 anos de experiência docente e ensinando geografia e história, respectivamente.

3.3. Análise de dados do teste piloto

O treinamento foi aplicado e avaliado quantitativamente em três momentos: pré-pós-teste e follow-up. A avaliação qualitativa foi no decorrer do processo e também mediante inclusão de questões abertas no questionário final. A próxima seção apresenta os resultados relacionados à caracterização de cada etapa do planejamento instrucional (Abbad et al., 2006) com o EMODOC-Treino e o detalhamento da etapa de teste.

4. RESULTADOS DO TESTE DO PLANEJAMENTO INSTRUCIONAL

A figura 2 apresenta um resumo do planejamento instrucional realizado.

FIGURA 2. *Planejamento instrucional contemplando as etapas 1 e 3*

Fonte: Elaboração própria

4.1. Objetivos instrucionais e o estabelecimento da sequência

Foram traçados sete objetivos instrucionais. Na tabela 1 observa-se a faceta da CSE correspondente a cada objetivo instrucional e domínio da taxonomia de Bloom.

TABELA 1. *Objetivos instrucionais*

CSE	Objetivo Instrucional	Classificação
Consciência	C1: Reconhecer as próprias emoções	Cognitivo
Consciência	C2: Identificar os antecedentes que ativam emoções diversas em sala de aula	Cognitivo
Consciência	C3: Identificar os consequentes das respostas emocionais em si e no ambiente da sala de aula	Cognitivo
Regulação	RE1: Utilizar as estratégias de regulação emocional mais apropriadas para as situações eliciadoras	Afetivo
Regulação/ Sociabilidade	RE2:Adequar as estratégias de regulação emocional às demandas das interações sociais	Afetivo
Atitude	AT1: Manejar os reforçadores do ambiente visando alcançar objetivos pedagógicos	Psicomotor
Atitude	AT2: Modificar respostas emocionais para manejar as consequências comportamentais dos alunos	Psicomotor

Fonte: Elaboração própria

4.2. Modalidade de entrega do treinamento

O treinamento foi desenvolvido na modalidade remota decorrente de algumas razões. A primeira por se reconhecer que muitos docentes atuam em mais de uma escola, em dois ou três turnos, incluindo a educação de jovens adultos (noturno). Sendo assim, a modalidade remota facilitaria a participação no treinamento. A segunda razão apoiou-se no reconhecimento da disseminação das tecnologias educacionais após a Pandemia de Covid-19. Soma-se a isso haver resultados positivos do desenvolvimento de CSE via treinamento remoto (Cerezo et al., 2020).

4.3. Procedimentos instrucionais

A tabela 2 apresenta o cronograma de execução do treinamento (etapa 4). Foram realizados cinco encontros semanais síncronos e o treinamento foi estruturado na plataforma Moodle. A duração total do

treinamento foi de um mês, com encontros de uma hora e 30 minutos a duas horas.

TABELA 2. *Cronograma de execução do treinamento*

Encontro	Faceta da CSE	O.I.	Atividade
1)Assín-crono	X		Resposta ao EMODOC
			Login no Moodle
			Vídeo aula
2)Sín-crono	X		Apresentação dos participantes
			Apresentação do Treinamento e sobre as CSE Breve apresentação da Atenção Plena
3)Assín-crono	Consciência Emo-cional	C1	Atividade 1: registro das emoções em sala de aula
			Vídeo sobre emoções Prática de atenção plena
4)Sín-crono	Consciência Emo-cional	C2 C3	Apresentação e discussão da atividade 1
5)Assíncrono	Regulação Emocio-nal	RE1	Atividade 2: Encenação em vídeo sobre reação a situa-ções comuns em sala de aula.
			Vídeo sobre regulação emocional Prática de atenção plena
6)Sín-crono	Regulação Emocio-nal	RE2	Discussão da atividade 2
			Planejamento de estratégias de regulação para as situ-ações da atividade 2
7)Assíncrono	Atitude Positiva	AT1	Atividade 3: análise funcional dos gatilhos emocionais em sala de aula
			Vídeo sobre atitude positiva Prática de atenção plena
8) Sí nc ro	Atitude Positiva	AT2	Discussão atividade 4
9)Assín-crono	X		Desafio: escolha de uma situação de sala de aula e aplicação prática Prática de atenção plena
10)Sín-crono	X		Discussão do desafio
			Resposta ao EMODOC
			Encerramento

Fonte: Elaboração própria

Nota: O.I. = Objetivos Instrucionais; X= ausência de faceta da CSE relacionada às ativida-des; Os códigos na coluna dos objetivos instrucionais correspondem aos mesmos códigos da tabela 3.2.1 indicando o objetivo instrucional correspondente.

Foram previstas atividades práticas, desviando-se do foco conteudista. Privilegiaram-se, portanto, *role play*, tarefas interpessoais realizadas

em casa, resolução de problemas, análise de contingências, exposição dialogada e uso de recursos multimídia, prevendo feedback contínuo (Del Prette & Del Prette, 2021). Adotaram-se também práticas de atenção plena e respiração diafragmática para a consciência e autorregulação emocional (Leahy et al., 2013).

Em relação às facetas da CSE, para a Consciência Emocional o foco foi o de despertar a percepção dos professores sobre suas emoções em sala de aula e as situações que as eliciavam, devendo registrá-las por escrito (Leahy et al., 2013). Para a Regulação Emocional, priorizou-se o *role play* por meio de uma gravação de vídeo sobre situações comuns em sala de aula e a reação do docente, com posterior avaliação de funcionalidade.

Em relação às atitudes positivas em sala de aula, o foco recaiu na análise de contingências (antecedentes e consequentes das respostas emocionais, privadas e públicas) das situações eliciadoras em sala de aula, buscando as crenças, valores e motivadores para manutenção ou mudança de tais situações. Além disso, para cada faceta foram disponibilizados vídeos curtos de exposição oral, deixando espaço em fóruns de discussão para dúvidas de conteúdo.

4.4. Critérios de avaliação

O treinamento previu avaliações formativas (processuais) e somativas (finais), isto é, com acompanhamento dos participantes e *feedback* das atividades. O instrumento EMODOC também foi utilizado.

4.5. Teste piloto: adequação do planejamento instrucional para o treinamento

As médias de CSE dos professores aumentaram depois do treinamento e no *follow-up*. Para o objetivo deste estudo de teste do desenho instrucional, esse resultado, especialmente o ganho na medida de *follow-up* sugere haver adequação do desenho instrucional para o desenvolvimento de CSE de docente de ensino fundamental (Tabela 3.2.3). Sugere ainda que o ganho de CSE exige treino prático para a retenção da aprendizagem, o que explicaria o aumento detectado na medida de *follow-up*.

TABELA 3. *Médias gerais em CSE para os participantes*

EMODOC	Antes do treinamento	Depois do treinamento	Follow-up
Atitude positiva	3,29	3,93	4
Consciência emocional	3,25	3,25	3,5
Sociabilidade	3,56	3,89	4,17
CSE geral	3,39	3,73	3,93

Fonte: Elaboração própria

Nota: valores variam de 1 (definitivamente não me descreve) a 5 (descreve completamente). O cálculo não possui cunho nem intenção de compor prova quantitativa.

As médias para consciência emocional (tabela 3) iniciaram baixas e aumentaram na medida de *follow-up*. A sociabilidade, a seu turno, iniciou-se mais elevada, aumentando em todas as aferições, sendo acompanhada pela atitude positiva.

Durante os encontros, os participantes avaliaram a experiência e a transferência de aprendizagem como positivas. Um participante relatou que utilizou e ensinou para os alunos técnicas de atenção plena, tendo engajamento da turma e retorno positivo sobre a prática. Esse resultado se manteve na medida de *follow-up*.

Em relação às atividades, os professores relataram sentir frequentemente: Frustração, quando não conseguiam alcançar os objetivos pedagógicos planejados; Impaciência, diante de brincadeiras inapropriadas durante a aula; Ansiedade, diante de turmas mais indisciplinadas; e, por fim, Impotência, quando esgotavam as estratégias e não conseguiam a atenção da turma. Alguns destes sentimentos os levavam a questionar o seu papel como profissional, gerando desconforto no trabalho, o que desencadeava reações mais fortes para serem ouvidos. Tais aspectos foram objeto de reflexão em encontro síncrono.

Os participantes também conseguiram relacionar ações mobilizadoras de suas emoções com estratégias de regulação emocional mais eficazes quando comparadas às respostas tradicionalmente dadas. Discutiu-se a função das estratégias e a sua avaliação de acordo com a situação, sendo possível construir em conjunto algumas alternativas, tanto para as aulas

como para si mesmo, ampliando as chances de aumento do bem-estar ou minimização do sofrimento.

Os professores elencaram as estratégias de regulação emocional que consideram pouco eficazes ao não atenuarem as emoções negativas sentidas em sala de aula, como por exemplo: i) pensar no tempo que falta para se aposentar diante de uma dificuldade em sala de aula; ii) lembrar que tem feriado ou que as férias estão chegando; iii) modificar uma atividade quando os alunos estão mais agitados. As técnicas de atenção plena e a possibilidade de mudança de estratégia foram objeto de análise reflexiva dos docentes no treinamento síncrono.

Os professores evidenciaram regras de expressão emocional orientando a sua prática profissional, por exemplo, a de não poder demonstrar as emoções negativas em sala de aula. A expressão de emoções negativas de maneira descontrolada aumenta o risco de "perder a cabeça", gritar com o aluno ou tirá-lo da sala.

Durante os encontros, buscou-se ampliar a flexibilidade sobre a conexão entre razão e emoção com efeitos no uso funcional do manejo das emoções. As regras de expressão emocional no contexto educacional de docentes, especialmente ao lidarem com crianças em idade de formação, exige maior amadurecimento crítico da experiência emocional pessoal do professor, respeitando as individualidades dos alunos, ao tempo que se assume a responsabilidade pelo processo coletivo de desenvolvimento do futuro adulto.

5. DISCUSSÃO

O presente estudo buscou, inicialmente, realizar um planejamento instrucional baseado no EMODOC-Treino para desenvolver CSE em professores do ensino fundamental. Avançou-se na proposta ao realizar o teste do desenho, mediante um estudo piloto para avaliar a adequação do desenho instrucional ao contexto de sala de aula. Os resultados sugerem que o planejamento realizado para o EMODOC-Treino tem potencial para desenvolver CSE em professores do ensino fundamental, ao proporcionar a experimentação de diversas situações, e reflexão

sobre as próprias crenças, os valores, as motivações e os comportamentos (Cintra & Del Prette, 2019; Del Prette & Del Prette, 2021).

A proposição de CSE do EMODOC-Treino está consonante com outros estudos que buscaram desenvolver a consciência emocional, a regulação emocional e as habilidades sociais em professores, destacando também a interrelação entre essas dimensões (Justo & Andretta, 2020; Vieira et al., 2020; Wigelsworth et al., 2022).

As discussões nos encontros síncronos foram baseadas nos relatos dos professores, possibilitando a troca de experiências e a aprendizagem entre pares. A interação entre docentes é fundamental para a mudança e o aprimoramento da profissão e do trabalhador, com efeitos positivos para a reformulação social da educação (UNESCO, 2022).

Os professores participantes apresentaram inicialmente médias maiores para sociabilidade e intermediárias para consciência emocional, como em Justo e Andretta (2020). Ambas aumentaram depois do treinamento. A atenção plena se mostrou uma ferramenta eficaz para um melhor gerenciamento emocional e consciência emocional, visto ter sido adotada e ensinada aos alunos (Leahy et al., 2013).

O teste do desenho trouxe evidências da presença de estresse e ansiedade no cotidiano de docentes em sala de aula. Os professores participantes do estudo relataram sentir atualmente mais emoções negativas em sala de aula do que antes, e reconheceram que as estratégias de regulação adotadas por eles não se mostraram tão eficazes para minimizar os efeitos prejudiciais de tais estados emocionais (Bølstad et al., 2023; Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019; Justo & Andretta, 2020; Taxer & Gross, 2018; Troitinho et al., 2021).

A conversa paralela, a falta de atenção e os comportamentos inadequados foram apontados como estressores pelos professores, assim como em Taxer e Gross (2018). Isso é um indício de que há um déficit de CSE nos alunos e de motivação para aprender, o que traria impactos diretos na sala de aula, tornando necessária a preparação do docente para lidar com tais desafios. A motivação e o perfil socioemocional do professor têm reflexos positivos tanto para o trabalho docente quanto para os alunos (Scheirlinckx et al., 2023). Isso torna ainda mais

relevante o foco no aumento da atitude positiva do docente para com a sala de aula, o processo de aprendizagem e o comportamento dos alunos, o que ficou evidenciado nos resultados ao longo do tempo. Em pesquisa recente, encontrou-se correlação positiva entre CSE, motivação para aprender e desempenho acadêmico dos estudantes (Chiappetta-Santana et al., 2022).

Cabe destacar ainda que o estudo piloto foi composto exclusivamente por homens, para os quais há evidências de mais dificuldades em alguns aspectos socioemocionais do que as mulheres (OECD, 2021). Sendo assim, o desenho instrucional testado reafirma ser possível o ganho de CSE para um grupo-alvo com maiores dificuldades em lidar com as emoções. Apesar de haver numericamente maior representatividade de mulheres no ensino fundamental do que de homens (Brasil, 2023), reconhece-se que os resultados do teste do desenho instrucional potencializam o seu alcance.

É preciso admitir, no entanto, que a socialização socioemocional ainda é deficitária. Adolescentes, de ambos os sexos, apresentam escores mais baixos em CSE do que crianças (OECD, 2021). Isso traz um alerta sobre a propagação de regras emocionais, que representam crenças sobre haver um certo ou errado em relação a manifestação das emoções. Flexibilizar o pensamento sobre tais regras, diferenciando expressão e experiência emocional são fundamentais para um desempenho socioemocionalmente competente (Gross, 2023; Leahy et al., 2013).

O aumento da média geral de CSE sugere que o treinamento cumpre com seus objetivos instrucionais formulados, adotando atividades e ferramentas adequadas para esse fim. Consonante com a literatura sobre eficácia de treinamentos para o desenvolvimento de CSE (Cintra & Del Prette, 2019; Guancino et al., 2020; Tallamini et al., 2022).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como foco o planejamento instrucional baseado no EMODOC-Treino e consequente teste piloto. O desenho do treinamento sugere ter potencial para desenvolver CSE em professores do ensino fundamental, visto o aumento das médias, especialmente no

follow-up. Certamente que a efetividade do EMODOC-Treino depende ainda de um teste empírico que inclua um grupo de controle.

A opção de reposicionar a sociabilidade como eixo transversal, avançando para além do modelo proposto pelo EMODOC, mostrou-se promissor, visto o aumento do domínio da sociabilidade ao final do processo. A consciência emocional não evidenciou ganhos visíveis com esse desenho, para treinamentos posteriores sugere-se incluir um foco nas regras emocionais que moldam expectativas de expressão e manifestação emocional. Espera-se assim ampliar a consciência e aprimorar a regulação emocional diante de situações que entram em conflito com tais regras.

O uso de grupo controle também é apontado na literatura como importante para uma boa avaliação da aprendizagem (eficácia do treinamento), procurando ainda analisar os ganhos de repertório em diversos momentos da intervenção. Por isso, sugere-se que em novos estudos, a amostra seja ampliada e prevendo grupos de controle e intervenção (Del Prette & Del Prette, 2021; Siddiqui & Ventista, 2018).

Como limitação, destacam-se o número reduzido de participantes e o período do treinamento (final do ano letivo), o que prejudicou a aplicação das medidas pós-intervenção. Outra limitação foi a não inclusão de um grupo de controle, o que restringe a inferência do alcance do EMODOC-Treino.

Apesar das limitações, o teste do desenho demonstra potencial do treino de CSE nos professores do ensino fundamental. O desenho apresentou adequação do EMODOC-Treino, das facetas da CSE propostas e da forma de desenvolvê-las em professores. Revela-se também como uma alternativa para indiretamente fortalecer ações que ajudem o docente na preservação de seu bem-estar pessoal e no melhor desempenho profissional em sua missão de agente da educação para assegurar um clima em sala de aula que favoreça o pleno desenvolvimento das crianças que estão sob sua responsabilidade.

7. REFERÊNCIAS

Abbad, G. da S., Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Meneses, P. P. M. (2006). Planejamento Instrucional em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho fundamentos para a gestão de pessoas (p. 289–321). Artmed.

Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. Journal of Applied Psychology, 102(3), 305–323. https://doi.org/10.1037/apl0000142

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10(1), 61–82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals: Handbook I the cognitive domain. Longman.

Bølstad, E., Koleini, A., Skoe, F. F., Kehoe, C. E., Nygaard, E., & Havighurst, S. S. (2023). Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study. Mental Health & Prevention, 30, 200273. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200273

Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. da S., & Mourão, L. (2012). Modelos de Avaliação e Aplicação em TD&E. Em G. da S. Abbad, L. Mourão, pedro P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, & R. vilas-boas (Orgs.), Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de pessoas (p. 20–35). Artmed.

Brackett, M. A., Elbertson, N. A., & Rivers, S. E. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. Em J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Orgs.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (p. 20–32). The Guilford Press.

Campos, E. B. D., & Abbad, G. da S. (2015). Competência no trabalho. Em P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações (1o ed, p. 184–193). Casa do Psicólogo.

Carias, I. A., Gondim, S. M. G., Andrade, J. M. de, & Brantes, C. dos A. A. (2022). Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental: Evidências de Validade. Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental: Evidências de Validade, 21(3), 319–328. https://doi.org/10.15689/ap.2022.2103.21414.08

Carvalho, R. S. de, & Silva, R. R. D. da. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: As novas políticas curriculares em exame. Educar em Revista, 63, 173–190. https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451

Cerezo, R., Bogarín, A., Esteban, M., & Romero, C. (2020). Process mining for self-regulated learning assessment in e-learning. Journal of Computing in Higher Education, 32(1), 74–88. https://doi.org/10.1007/s12528-019-09225-y

Damásio, B. F., & Semente Educação, G. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). Temas em Psicologia, 25(4), 2043–2050. https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2021). Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático (1o ed). Vozes.

Ferreira-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2019). Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. Pro-Posições, 30, e20160143. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143

Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content Analysis of the CASEL Framework Using K–12 State SEL Standards. School Psychology Review, 51, 1–15. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193

Gondim, S. M. G., Carneiro, L. L., Moscon, D. C. B., & Simões, A. C. A. (2022). Competências socioemocionais: Bases para o desenvolvimento humano integral em um mundo de crises. Em M. R. Anastásio & T. Gouvêa (Orgs.), Inteligência genuinamente humana: Competências globais para a vida e o trabalho agora e no futuro (p. 75–96). Nelpa.

Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 14(4), 394–406.

Guancino, L., Toni, C. G. de S., & Batista, A. P. (2020). Prevenção de Ansiedade Infantil a partir do Método Friends. Psico-USF, 25(3), 519–531. https://doi.org/10.1590/1413-82712020250310

Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE PROFESSORES: AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E REGULAÇÃO EMOCIONAL. Revista Psicologia Da Educação, 1(50). https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011

Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2013). Regulação emocional em psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportameental (1o ed). Artmed.

Ministério da Educação, M. (2017). Base Nacional Comum Curricular—Educação é a Base. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Escartí, A. (2019). Emotional education program for adolescents (PREDEMA): Evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences. Infancia y Aprendizaje, 42(2), 303–336. https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925

Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2021). SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills in Public School Students in Brazil: Measuring Both Identity and Self-Efficacy. Frontiers in Psychology, 12, 716639. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639

Redding, S., & Walberg, H. J. (2015). Indicators of effective SEL practice. Em J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Orgs.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (p. 229–243). The Guilford Press.

Rodrigues Jr., J. F. (2006). Taxonomias de objetivos em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho fundamentos para a gestão de pessoas (p. 282–288). Artmed.

Sánchez Calleja, L., Rodríguez Gómez, G., & García Jiménez, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. Revista Complutense de Educación, 29(4), 975–994. https://doi.org/10.5209/RCED.54402

Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. Teaching and Teacher Education, 123, 103947. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947

Silva, M. M. D. (2022). Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. Revista HISTEDBR On-line, 22, e022013. https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871

Simpson, E. J. (1966). THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL OBJECTIVES, PSYCHOMOTOR DOMAIN. https://eric.ed.gov/?id=ED010368

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F. de, Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: Explicitando controvérsias e argumentos. Educação & Sociedade, 36(130), 219–242. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030

Tallamini, E. Z., Patias, N. D., Ferreira, V. R. T., & Wagner, M. F. (2022). Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar: Revisão Sistemática. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 22(1), 147–163. https://doi.org/10.12957/epp.2022.66484

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. Teaching and Teacher Education, 74, 180–189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008

Troitinho, M. da C. R., Silva, I. B. da, Sousa, M. M., Santos, A. D. da S., & Maximino, C. (2021). Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. Trabalho, Educação e Saúde, 19, e00331162. https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331

Vieira-Santos, J., Pereira Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: Revisão da produção brasileira. Avances en Psicología Latinoamericana, 36(1), 45. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Em J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Orgs.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (p. 3–19). The Guilford Press.

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. British Journal of Educational Psychology, 92(3), 898–924. https://doi.org/10.1111/bjep.12480

Williford, A. P., & Wolcot, C. S. (2015). SEL and student-teacher relationships. Em J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Orgs.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (p. 229–243). The Guilford Press.

CAPÍTULO 37

EL ABORDAJE DE LA SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN

CAROLINA ESCUDERO
University of Missouri

1. INTRODUCCIÓN

La práctica del periodismo implica una alta exposición a situaciones de alto impacto emocional y sus trabajadores, como lo indican diversos estudios, no han sido ni formados ni entrenados para afrontar estos desafíos. Autores como Feinstein et al., (2002, 2016) han profundizado en los alcances del trauma en periodistas y confirman que dicha profesión se ha convertido en una práctica de riesgo resultado de la cobertura de tragedias (accidentes, pandemias, desastres climáticos, vulneración de derechos, terrorismo). Varios estudios, demuestran que los periodistas suelen ocupar la llamada línea de fuego o están al mismo nivel que el personal de emergencias -policía, bomberos, personal de ambulancias y médicos de emergencia- (Bos et al., 2004); no obstante, la diferencia reside en que los periodistas son los únicos que no reciben formación para afrontar estos escenarios que, en ocasiones, además de generar un alto nivel de tensión pueden llevar a situaciones de estrés post traumático.

A lo largo de la historia, la noción de emoción en los estudios de periodismo y de comunicación ha sido examinada a través de la lente de la cultura, los efectos de los medios y los efectos visuales. Sin embargo, esta perspectiva se ha ido modificando en los últimos años dado que los periodistas se exponen cada vez más a eventos traumáticos a partir de la cobertura de diversos tipos de tragedias (accidentes, desastres climáticos, pandemia, vulneración de derechos, terrorismo). Por lo tanto, la continua exposición a estos tipos de situaciones puede tener efectos negativos en la salud emocional de los periodistas y comunicadores, como trastornos de ansiedad, estrés postraumático, depresión, entre otros (Figley, 1995).

Frente a ello, las contribuciones de investigadores destacan la importancia de las emociones en la labor periodística y el impacto de las mismas en la vida profesional y privada (Clay, 2020; Hassan, 2019; Jukes, 2020; Kotisová, 2019; Escudero et al., 2023). En consonancia con lo anterior, diversas investigaciones han puesto el foco en el tipo de estrategias que los periodistas emplean cuando experimentan determinadas emociones en su trabajo (Feinstein et al., 2018; Hughes et al., 2021; Miller y Lewis, 2020). Si bien, las emociones han sido tradicionalmente abordadas como privadas y personalizadas, y de esta forma se han mantenido por fuera del debate público, en la actualidad, nuevas indagaciones (Kotisová, 2019; Massé, 2011) y formaciones para la prevención del trauma (Dart Center, 2009) demuestran sus alcances y efectos en la vida de los periodistas. En sintonía con lo expuesto, Smith et al. (2018) examinaron los factores asociados con el trastorno de estrés postraumático (TEPT) en periodistas que cubren noticias traumáticas y están frecuentemente expuestos a incidentes que involucran amenazas y lesiones graves, que pueden incluir la exposición repetida a detalles negativos y eventos traumáticos relacionados conocido como trauma vicario. El estudio de Smith et al. subraya que los periodistas que usaron un afrontamiento emocional más evitativo, como la negación, la autodistracción y la desconexión conductual, sufrieron mayores síntomas de TEPT.

En línea con lo anterior, autores como Beckett (2015) observan que el actual panorama de los medios con su nuevo ciclo de creación de contenido sensible está facilitando formas de periodismo más personalizadas y participativas. Ahora bien, si son varios los estudios a nivel global que nos demuestran que la salud emocional de los periodistas pudiera verse afectada debido a la exposición a eventos estresantes y traumatizantes estudios como el de Escudero et al., (2014) analizan el cuidado de sí en los profesionales de la comunicación y establecen recomendaciones de cuidado se sí combinado con la justicia social puesto que:

> proporciona una noción más cercana y posible a los profesionales de la comunicación, ya que incorpora la relación con el cuerpo, con los demás y con el entorno. Además, promueve la necesidad de tomar el tiempo presente como un organizador del cuidado, una forma de centrarse en la situación, los sentimientos.” (Escudero et al., 2014, p. 24)

Algunos autores argumentan que el periodismo se está volviendo más emocional debido a los cambios en el panorama de los medios y las demandas de la audiencia (Beckett, 2015; Wahl-Jørgensen, 2019). Otros sugieren que la tecnología, como el periodismo inmersivo, puede mejorar la empatía, pero también exponer a los periodistas a riesgos emocionales (Sánchez Laws, 2017; Hassan, 2019). El trabajo emocional de los periodistas y su impacto en la salud mental también se ha estudiado ampliamente. Miller y Lewis (2022) encontraron que las mujeres en funciones al aire en las estaciones de televisión locales de Estados Unidos experimentaron niveles más altos de trabajo emocional y acoso, y esto terminó teniendo una incidencia directa en su salud mental. En esta línea, asociada al impacto emocional y el género, otro estudio realizado la semana anterior al 8M extrajo los siguientes resultados en relación con los twits publicados por mujeres escritoras, periodistas e influencers: "1 de cada 5 tuits originó agresiones y un incremento significativo de violencia" (Morena-Balaguer y Forga Martel, 2023, p.16).

Por otra parte, la investigación realizada por Hughes et al. (2021) destaca la importancia de las identidades profesionales y la promoción como recursos para afrontar el estrés laboral en el periodismo. El Manual de Periodismo y Trauma del Centro Dart (2009) proporciona una guía práctica para los periodistas sobre cómo cubrir eventos traumáticos y minimizar el riesgo de daño emocional. Feinstein et al. (2018) identificaron los síntomas del PTSD en periodistas de primera línea, quienes tienen un mayor riesgo de desarrollar este trastorno. Massé (2011) exploró los desafíos éticos y emocionales del periodismo de trauma y el impacto en la salud mental de los periodistas.

A pesar de ello, la formación en periodismo y comunicación suele estar enfocada en aspectos técnicos y menos en la formación integral de los estudiantes, incluyendo su bienestar emocional y la prevención del trauma vicario. El trauma vicario se refiere al impacto emocional que puede tener la exposición a las experiencias traumáticas de otros, como las que se pueden vivir al cubrir situaciones de violencia o sufrimiento (McCann & Pearlman, 1990). Si bien en la actualidad es posible contar con un mayor y variado número de estudios que abordan la salud mental y la gestión emocional en el periodismo cabe preguntarse por qué estos

datos no han sido traducidos en asignaturas que puedan impartirse en las universidades en las que se imparte periodismo con el fin de prevenir y también mejorar la calidad de vida de los futuros trabajadores. Desde este enfoque, la Fundación Gabo publicó en 2019 "10 consejos de autocuidado para periodistas" cuya introducción dice "cubrir situaciones traumáticas puede dejar consecuencias difíciles de superar" y especifica: "Cubrir un tiroteo, un atentado terrorista o los desastres naturales suelen ser acontecimientos que dejan al periodista marcado de por vida. Y hacerlo sucesivamente puede socavar gradualmente la salud física y mental de un periodista" (Fundación Gabo, 2019).

1.1. Ámbito educativo

Otro de los aspectos a tomar en cuenta es que al tratarse de una profesión que se encuentra en estrecha relación con la actualidad, las facultades siempre han luchado por actualizarse, manteniendo el ritmo de las tendencias (más que) cambiantes de la profesión periodística (Mensing, 2010). Es concretamente frente a la necesidad de posicionarse a la vanguardia como institución educativa y de referencia, que en las universidades el debate se polariza, entre aquellos que están a favor de promover una formación instrumental y aquellos que están comprometidos con una visión teórica (Mellado, 2010). Sin embargo, en ningún caso, se ha valorado la salud mental como elemento que podría generar una incidencia en el diseño y conceptualización de los planes de estudio.

En este sentido, estudios como el de Tejedor Calvo y Cervi (2017) puntualizan que los planes de estudio de los grados de periodismo han de adaptarse a las demandas formativas que proceden directamente de la industria, así como a las particularidades de la coyuntura comunicativa también han de analizar las investigaciones que argumentan la necesidad de abordar la gestión de las emociones en la labor periodística, y por ende, en la formación de futuros periodistas. Ahora bien, tomando en cuenta los aspectos planteados en el ámbito emocional y en estrecha relación con los estudios de periodismo y comunicación, cabe preguntarse si es posible, en un corto plazo y tomando como referencia los estudios citados sobre los impactos emocionales en periodistas, comunicólogos, poner al alcance de las nuevas generaciones herramientas

que tengan una incidencia directa en la salud psicoemocional de los futuros periodistas y comunicólogos, presentados como formas de toma de consciencia de sus emociones y herramientas preventivas basada en las necesidades y desafíos que afrontan en la actualidad. Siguiendo a Scolari (2013), la ecología de los medios tiene una incidencia en la generación de nuevos ambientes que impactan de manera directa en los usuarios de las tecnologías de la información y comunicación. Posiblemente se pueda observar la incidencia de la salud mental y el alcance de su impacto en la producción y difusión de las noticias.

Ante un escenario profesional tan cambiante, sobre todo para aquellos que deciden trabajar como periodistas, se hace necesario reformular la cuestión de las emociones ante una población que estará expuesta a relatos, imágenes y situaciones que tendrán una sobrecarga emocional, muchas veces inesperada, y sobre la que deberán escribir, procesar y difundir de manera profesional y objetiva. En consonancia con lo expuesto, Salaverría (2016) puntualizará en la necesidad de reformular los currículos de las carreras para dar espacio a las necesidades que se están planteando desde el área profesional, tomando en cuenta las particularidades del escenario comunicativo e incorporando lo que Wahl-Jørgensen (2020) llama un giro hacia lo emocional en los estudios de periodismo; Escudero et al., (2023) argumentará la necesidad de avanzar en nuevos criterios para incorporar al currículum herramientas de cuidado de sí que permitan al estudiantado poder conocer más sobre su salud mental y valorar opciones de cuidado, acompañamiento y/o de posibles ayudas al respecto.

1.2. Emociones y salud mental

Tal como lo argumentan y confirman diversos autores, las emociones representan una parte importante en el desarrollo de las personas, puesto que están de forma constante en la vida de los seres humanos. Durante décadas se han relegado las emociones a un segundo lugar si se compara con otros componentes como son la conducta y sobre todo la cognición, que siempre han adquirido un papel primordial en el desarrollo de los sujetos. No obstante, en los últimos años, numerosos investigadores han argumentado que las emociones ocupan un lugar clave

en la vida de las personas lo que ha llevado a la posibilidad de ampliar, profundizar los estudios de manera interdisciplinar sobre las emociones (Benavidez y Flores, 2019). En este sentido, la salud mental ocupa un espacio clave, como posibilidad de incorporar conocimientos para afrontar la ansiedad, el estrés, la depresión a través del empleo de acciones más adaptativas y así regular las emociones. En concreto, cuando se plantea la posibilidad de incorporar herramientas que permitan a los estudiantes conocerse mejor en materia psicoemocional se hace alusión a la posibilidad de que puedan desarrollar un desempeño emocional óptimo ante situaciones de alto estrés, contribuyendo a una disminución significativa de comportamientos agresivos como el bullying y el ciberbullying, así como a una convivencia positiva basada en valores esenciales como la tolerancia (Gómez-Ortiz et al., 2017).

Para este estudio, el abordaje de la salud mental corresponde a la definición expuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS): "un estado de bienestar en el que la persona materializa sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir al desarrollo de su comunidad" (OMS, 2013, p.42). De esta forma, se entiende que todas las acciones en materia de salud mental "implican la creación de condiciones individuales, sociales y ambientales que permitan el óptimo desarrollo psicológico y psicofisiológico" (OMS, 2004, p.17) de los individuos y su comunidad. A su vez, las afecciones de salud mental "comprenden trastornos mentales y discapacidades psicosociales, así como otros estados mentales asociados a un alto grado de angustia, discapacidad funcional o riesgo de conducta autolesiva" (OMS, 2022, NP) y las personas que las padecen son más propensas a experimentar niveles más bajos de bienestar mental, aunque dependerá de cada caso.

En el caso de España, un estudio realizado a nivel nacional "La salud mental del estudiantado de las universidades españolas" evidenció los siguientes resultados: más del 50% del estudiantado ha percibido la necesidad de apoyo psicológico por problemas de salud mental recientes durante el pasado cuatrimestre; más del 50% del estudiantado universitario ha consultado alguna vez con algún profesional sanitario por un problema de salud mental, la prevalencia de ansiedad moderada o grave

es de aproximadamente uno/a de cada dos estudiantes; los pensamientos suicidas se sitúa en uno de cada cinco representados en la encuesta por el 22,5%. (Gobierno de España, 2023). El tema del suicidio es una problemática preocupante ya que el número continúa escalando y en su mayoría son personas entre 15 y 29 años; en 2023 se registraron 4.227 suicidios, y en 2022 se registraron 4.097, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023).

En el caso de México, las y los universitarios mexicanos, 10.7 por ciento dijo sufrir depresión; 10.4 por ciento ansiedades; y 12.2 por ciento reportó tener pensamientos o acciones suicidas (Boletín UNAM, 2022).

En lo que concierne a los Estados Unidos, la mayoría de los estudiantes universitarios (más del 60 por ciento) cumplen con los criterios de al menos un problema de salud mental: un aumento de casi el 50 por ciento desde 2013, según la encuesta *Healthy Minds*, publicada en marzo de 2023. Específicamente, el 44 por ciento de los estudiantes reportaron síntomas de depresión mientras que el 37 por ciento dijo que experimentó ansiedad; y el 15 por ciento expresó que estaba considerando el suicidio, la tasa más alta en los 15 años de historia de la encuesta. Más de 90.000 estudiantes en 133 campus de Estados Unidos participaron en la encuesta (Flannery, 2023).

2. OBJETIVOS

En el marco de esta investigación, se entiende que la labor periodística requiere de una conciencia ética de sus profesionales –un conocimiento que está asegurado dentro de las instituciones educativas– pero esto no debería confundirse ni yuxtaponerse con los conocimientos basados en la salud mental. Frente a ello, este estudio se propone:

- Conocer si la salud mental es abordada en las tres universidades seleccionadas para este estudio
- Analizar cuáles son las necesidades en materia de salud mental
- Examinar qué tipo de herramientas sugieren los/as profesores/as para su abordaje

3. METODOLOGÍA

Este estudio se propone analizar el abordaje de la salud mental en tres universidades públicas de España, Estados Unidos y México. Para ello, realizará un análisis documental sobre la salud mental en el periodismo haciendo uso de las bases de datos WOS, SCOPUS, ERIC a través de Google Scholar. Una vez realizada la revisión sistemática e integradora sobre el tema estudiado se elaboraron las preguntas destinadas a las entrevistas en profundidad siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1990, p.108): el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente. Para esta investigación fueron entrevistados doce (12) expertos, docentes e investigadores. Este trabajo concretamente reflexiona, desde un planteamiento diagnóstico, descriptivo y explicativo, sobre la presencia y la potencial necesidad de diseñar programas que contemplen la salud mental en la formación de los futuros profesionales del periodismo y de la comunicación.

El contraste de las informaciones recabadas se realizada por triangulación metodológica entre las entrevistas y las fuentes documentales mediante una revisión sistemática de la literatura científica como parte de la investigación secundaria (Codina, 2017)

4. ANALISIS Y RESULTADOS

A partir de esta investigación cualitativa, que parte de un enfoque constructivista, se ha confirmado una diversidad de necesidades no cubiertas en el ámbito psicoemocional, que según las personas entrevistadas se han profundizado durante y después de la pandemia de COVID -19, entre las que destacan: la ansiedad, el estrés, la depresión y el evento traumático.

Para este estudio, fueron entrevistados doce (12) profesores distribuidos de la siguiente forma: cuatro (4) pertenecientes a la Facultad de

Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona España, cuatro (4) pertenecientes al *School of Journalism* de la *University of Missouri*, Estados Unidos y cuatro (4) pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León México. Los profesores entrevistados han sido codificados para este estudio de la siguiente forma: Profesor/a España1 (PE1), Profesor/a España 2 (PE2), y así sucesivamente; Profesor/a Estados Unidos 1 (PEU1), Profesor/a Estados Unidos 2 (PEU2), y así sucesivamente; Profesor/a México 1 (PM1), Profesor/a México 2 (PM2), y así, sucesivamente.

Los datos analizados basados en las entrevistas en profundidad se representan los siguientes hallazgos: el 90% de los entrevistados coincide en que es "urgente" incorporar a la salud mental a través de un modelo enseñanza-aprendizaje transversal; el 67% acuerda en priorizar la prevención del trauma vicario al tiempo que un 45% de los consultados propone incorporar herramientas de afrontamiento para las situaciones que representan ansiedad y depresión en los estudiantes. Asimismo, PE4 manifestó que sería importante incorporar el tema de las fobias "y las limitaciones que pueden presentar".

En relación con las asignaturas que contemplen la salud mental, los profesores consultados han coincidido en que no cuentan con este tipo de material y un 50% coincide en que sería necesario incorporar espacios de aprendizaje sobre la salud mental en un corto plazo para PE2 se trata de "unir esfuerzos, creo que la mayoría de los profesores hemos tenido que acompañar a estudiantes que la han estado pasando mal, durante y después de la pandemia, con temas de ansiedad, depresión." Por su parte, PM1 confirma que no cuentan con asignaturas que borden "el tema emocional" y no se ha avanzado con la prevención del trauma.

Consultados acerca de cuáles serían las necesidades que podrían presentarse en sus universidades ante la posibilidad de incorporar el tema de la salud mental dentro del programa de estudio, los cuatro (4) profesores de Estados Unidos coincidieron en la necesidad de abordar el estrés y la ansiedad; mientras que en el caso de España los profesores presentan como tema principal la ansiedad y PE1 consideró de interés avanzar "hacia una autoestima positiva en el estudiantado". En esta

línea, son varios los estudios que advierten acerca de los beneficios de la autoestima positiva, las personas son más propensas a manejar el estrés de manera efectiva y a mantener relaciones interpersonales saludables; en palabras de Delors les permite "vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal que lo dirija a responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal" (Delors, 2000, p. 18). Por todo lo expuesto, contar con una autoperceción positiva, no solamente es saludable, sino que esto permite a la persona contar con niveles más altos de bienestar emocional y en términos educativos mejora el rendimiento y desempeño académico (Arguedas, 2017). En el caso de México, tres (3) profesores coinciden en la necesidad de avanzar en estrategias de afrontamiento, uno (1) argumenta la necesidad de priorizar la ansiedad coincidiendo con el estudio de la UNAM (2022) que coloca a la ansiedad en segundo lugar, detrás de la depresión.

En lo que respecta al tipo de herramientas y en cómo incorporar el la salud mental, los profesores de las tres universidades consultadas coincidieron en que esto debería hacerse de manera transversal y destacaron determinados formatos que consideraron que podrían tener un mejor impacto: en el caso de España, PE2 y PE4 coincidieron en que a través de la producción de vídeos y trabajo con redes sociales tendrían un mejor impacto, llegada al estudiantado; en lo que concierne a Estados Unidos los profesores argumentaron que sería necesario valorar cuáles son los formatos educativos que mejor impacto están teniendo en el alumnado con el fin de asegurarse "una implementación certera de estos temas, que no generen fobia o desinterés por la temática; no siempre es fácil hablar sobre emociones" precisó PEU2. Este punto se presenta en consonancia con los estudios de Wahl-Jørgensen (2019), este acercamiento del periodismo a las emociones y tipos de abordaje.

Uno de los temas que presentaron profesores de España y Estados Unidos ha sido la necesidad de trabajar el derecho a la desconexión con los y las estudiantes "como medida necesaria para reconectar con las emociones, para poder elaborar una mejor escucha activa y empatizar con quienes se encuentran en la clase" expone PE3, al tiempo que PEU1 argumenta que "hay un uso excesivo de las redes sociales, de un

exitismo y presiones para las que no todos están preparados; deberíamos pensar también en estrategias para que puedan afrontar el tema de las redes sociales desde espacios más positivos y resilientes"; PEU 4 en línea con lo anterior manifestó "que tanta conectividad ha llevado a varias generaciones de estudiantes a no conectar con nadie, les cuesta mucho no estar mirando sus redes; lo entiendo hacemos periodismo pero también es importante saber desconectarse, disfrutar del silencio. El tema del silencio interior podría ser una estrategia para valorar con estas generaciones de estudiantes". En relación con lo expuesto, autores como Yao (2023) exponen la importancia de la desconexión y precisa que:

> Para quienes se desconectan activamente, es otra forma de vida conectada, una búsqueda activa de uno mismo, una resistencia a los medios y al poder del capital, y una nueva reflexión sobre la relación entre las personas y la tecnología. El propósito de la "desconexión" es lograr la subjetividad de los humanos y promover el sano desarrollo de la relación entre los humanos y la tecnología. (Yao, 2023, p. 26)

Por otra parte, si bien dentro de las entrevistas ninguno de los/as profesores entrevistados manifestó el tema del suicidio es un punto para tomar en cuenta puesto que en las encuestas por país es un elemento presente, en alza que podría ser incorporado.

La inclusión de asignaturas, talleres, o actividades que permitan abrir un diálogo con el estudiantado, así como poder implementar espacios en los que puedan incorporar más y mejores conocimientos en el área de la gestión emocional podría ser clave para mejorar el autoconcepto del estudiantado fomentando la diversidad y una autoestima positiva. Asimismo, cuando se sienten competentes, valoradas y aceptadas, tienden a experimentar una mayor satisfacción con la vida. Pero para ello, es necesario incluir el trabajo emocional dentro del contexto educativo, siendo fundamental la formación docente, tanto para su propio desarrollo como para conocer cómo desarrollar dichas competencias en su alumnado y poder acompañar estos nuevos procesos de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

A través de esta investigación se confirma que en las tres universidades consultadas no existen asignaturas que aborden o que aporten herramientas concretas sobre salud mental; en segundo lugar se confirma la necesidad, también presentada como urgencia, de incorporar este tipo de herramientas en los programas educativos siendo la ansiedad y la depresión las que requieren una mayor atención, aunque los pensamientos suicidas siguiendo los resultados por país siguen en alza, por lo tanto, deberían incorporarse herramientas que contemplen concretamente el tema del suicidio. Por último, el profesorado coincide que este tipo de herramientas deberían ser presentadas de forma transversal, haciéndolas presentes a lo largo de la carrera permitiendo al profesorado hacer una valoración anual sobre los avances alcanzados con la incorporación de dicha herramienta, si se logran generar estrategias de afrontamiento y adaptaciones más apositivas frente a los desafíos. Uno de los aspectos que ha surgido a lo largo de las consultas a expertos y docentes es la promoción de la desconexión como una posible práctica de bienestar psicoemocional, que podría partir de lo argumentado por Bossio y Holton (2021) la desconexión no es lo opuesto a la conexión, sino una elección situacional; las personas toman decisiones basadas en necesidades personales o laborales para equilibrar la vida real y la vida en línea con un cierto grado de iniciativa. Este equilibrio planteado por los autores podría ser incorporado dentro para los futuros comunicadores que amerita ser profundizado en futuras investigaciones relativas a la salud mental de los estudiantes desde una perspectiva asociada al cuidado de sí.

6. REFERENCIAS

Arguedas, L. (2017) El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo Posgrado y Sociedad Vol. 7 No. 1 Año. 2007 ISSN 1659-178X 1

Beckett, C. (2015). How Journalism is Turning Emotional and What That Might Mean for News. http://eprints.lse.ac.uk/63822

Benavidez V, V., & Flores P, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. Wimb Lu, 14(1), 25–53. https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935

Boletín UNAM, (2022) Pérdida de hasta 4 por ciento del PIB mundial por enfermedades mentales. 22 de Octubre https://llnq.com/3YTIf

Bos, J., Mol, E., Visser, B., & Frings-Dresen, M. (2004). Risk of health complaints and disabilities among Dutch firefighters. International archives of occupational and environmental health, 77(6), 373–382. https://doi.org/10.1007/s00420-004-0537-y

Bossio, D., & Holton, A. E. (2021). Burning Out and Turning Off: Journalists' Disconnection Strategies on Social Media. Journalism, 22, 2475-2492. https://doi.org/10.1177/1464884919872076

Clay, R. (2020). Journalists as vicarious first responders. American Psycological Association. https://acesse.dev/WIjHH

Codina L. (2017) Investigación con bases de datos. Estructura y funciones de las bases de datos académicas. Análisis de componentes y estudio de caso. https://llnq.com/veSGL

Delors, J. (2000). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO: Santillana. https://unesdoc.unesco.org

Escudero, C., Prola, T., Soriano Flores, E., Silva Alvarado, E. (2024) The Scope of Technostress and Care of The Self on Journalists During the Pandemic. Social Space Journal Volume 23 Issue 042023. https://acesse.dev/Hd6Pj

Escudero, C., Prola, T., Fraga, L., Soriano, E. (2023) Emotional Management in Journalism and Communication Studies. Social Space Journal. Vol 23, Issue 02. https://socialspacejournal.eu/menu-script/index.php/ssj/article/view/241...

Feinstein, A., Osmann, J., Patel, V. (2018). Symptoms of PTSD. En: Frontline Journalists: A Retrospective Examination of 18 Years of War and Conflict. https://doi.org/10.1177/0706743718777396

Figley, C. R. (Ed.). (1995). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. Brunner/Mazel.

Flannery, M.E (2023) Mental Health crisis college campuses. https://encr.pw/j2Nkf

Gobierno de España, (2023). La salud mental en el estudiantado de las universidades españolas. https://encr.pw/Ks9OX

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (88), 27-38.

Hassan, R. (2019). Digitality, Virtual Reality and the 'Empathy Machine'. Digital Journalism, 8(2), 195-212

Hugues, S., Iesue, L., de Ortega Bárcenas, H. F., Sandoval, J. C., Lozano, J.C. (2021). Coping with Occupational Stress in Journalism: Professional Identities and Advocacy as Resources, Journalism Studies, 22(8), 971–991.

INE, (2023) Defunciones según la causa de muerte. Definitivos 2022 y provisionales semestre 1/2023 https://acesse.dev/CEAFR

Jukes, S. (2020). Journalism and Emotions. Sage.

Kotisová, J. (2019). Crisis Reporters, Emotions, and Technology. An Ethnography. Palgrave Macmilan.

Massé, M. (2011). Trauma Journalism. On Deadline in Harm's Way. Continuum.

McCann, I. L., & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. Journal of Traumatic Stress, 3(1), 131–149. https://doi.org/10.1007/BF00975140

Mellado, C. (2010). La voz de la academia: Reflexiones sobre periodismo y comunicación. Signo y Pensamiento, 29(56), 274-287.

Miller, K. C., & Lewis, S. C. (2022). Journalists, harassment, and emotional labor: The case of women in on-air roles at US local television stations. Journalism, 23(1), 79–97. https://doi.org/10.1177/1264884919899016

Mensing, D. (2010). Rethinking [again] the future of journalism education. Journalism Studies, 11(4). https://doi.org/10.1080/12616701003638376

Morena Balaguer, D., & Forga Martel, M. (2023). Estudio de las violencias de género contra mujeres comunicadoras en Cataluña en el marco de la red social Twitter. Obra Digital, (23), 15–32. https://doi.org/10.25029/od.2023.370.23

OMS, 2004. Prevención de los Trastornos Mentales. Intervenciones efectivas y opciones de políticas. Informe compendiado. Un Informe del Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la Organización Mundial de la Salud. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/78545/1/924159 215X_spa.pdf

OMS, 2013. Plan de acción para la salud mental 2013- 2020. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_ spa.pdf

OMS, 2022. Salud mental: fortalecer nuestra respuesta; publicado el 17 de junio de 2022. https://1lnq.com/nQtj

Salaverría, R. (2016). Redefinir al comunicador. Profesional De La Información, 25(2), 163-167. https://doi.org/10.3125/epi.2016.mar.02

Sánchez Laws A.L (2017) Can Immersive Journalism Enhance Empathy?, Digital Journalism, 8:2, 213-228. https://doi.org/ 10.1080/21670811.2017.1389286

Scolari, C. (2013). Media Evolution. Emergence, Dominance, Survival and Extinction in the Media Ecology. International Journal of Communication, 7, 1218–1241.

Taylor, S.J y R. Bogdan (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.

Tejedor Calvo, S. y Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. Revista Latina de Comunicación Social, 72, 1.626-1.647. DOI: 10.4185/RLCS-2017-1238

Wahl-Jørgensen, K. (2019). An Emotional Turn in Journalism Studies?, Digital Journalism, 8(2), 1-20. https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1697626

Yao, R. (2023) Active Disconnection: Self-Reflection on Non-Use of Information and Communication Technologies. Advances in Journalism and Communication, 11, 26-49. doi: 10.4236/ajc.2023.111003

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Biset, E. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi

Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Manantial

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Gramsci, A. (1977). Antología. Siglo XXI

Gramsci, A. (1971). El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Nueva Visión

Han, K. (2002). Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia. Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea. Routledge

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". The Review of Korean Studies, (pp 165-186). The Academy of Korean Studies

Panikkar, R. (2017). La experiencia filosófica de la India. Trotta

Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919. Columbia University Press

LA REALIDAD DEL TDAH, UN ESTIGMA MÁS ALLÁ DE LAS AULAS: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

PABLO CASTILLO DÍAZ
Universidad Rey Juan Carlos

MARÍA DEL CARMEN MARTÍN-BURO GARCÍA DE DIONISIO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que llega afectar al 7% de los niños en edad escolar. Su presencia puede producir una importante repercusión a nivel académico, personal y familiar.

Aunque no existe un consenso definitivo sobre este trastorno, desde el punto de vista neuropsicológico existe evidencia de una posible alteración de las funciones ejecutivas (Fernández et al., 2014). Los problemas de autorregulación que impiden terminar tareas, seguir directrices y/o gestionar el tiempo adecuadamente suelen repercutir en el desempeño académico y las relaciones sociales y familiares de estas personas, provocando otros problemas de salud mental como ansiedad y depresión.

La falta de consenso hace que entre todos los agentes implicados en el proceso de detección e intervención en los centros educativos exista un gran desconcierto y no se alcance el éxito académico a pesar de las diferentes adaptaciones.

Además, muchos de los casos incluyen no solo un estigma externo si no un autoestigma y negación de la realidad debido al desconocimiento, lo que multiplica considerablemente las repercusiones en la salud mental.

1.1. ¿CÓMO SE DEFINE ACTUALMENTE EL TDAH?

En los últimos años, el Trastorno de Déficit de atención (TDA), ha sido definido como un trastorno neurobiológico que surge en la infancia y que su principal característica es que presenta dificultades para prestar o mantener la atención. El TDA suele ir acompañado de Hiperactividad (TDAH), lo que implica que, añadido a la anterior, hay acciones impulsivas y un movimiento mayor de lo normal (American Psychiatric Association, 2014).

Varios estudios han demostrado que este trastorno es más común que se desarrolle en los niños que en las niñas (*ADHD Gender Differences*, 2022) una detección y actuación temprana es fundamental para poder evitar las consecuencias que este trastorno puede suponer en la actuación académica de los alumnos, tales como el fracaso escolar o la frustración académica (Martínez-Jaime & Reyes-Morales, 2019).

El diagnóstico se basa en los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) en vigencia desde mayo de 2013, en el cual se establecen aspectos básicos que presentan las personas con TDAH.

1.2. CURSO TEMPORAL Y DESARROLLO DE LOS SÍNTOMAS

Aunque el TDAH sea un trastorno muy común, los cierto es que sigue siendo un tanto desconocido para los profesionales e investigadores.

Se desconoce aún a ciencia cierta el origen concreto del trastorno por lo que, ahora mismo, sobre todo encontramos estudios sobre su prevalencia en la adultez o los efectos que tiene en las personas que lo padecen.

Algunos de estos estudios hacen referencia a que los niños que suelen presentar un caso de TDAH con agresividad suelen tener mayor rango de prevalencia del trastorno durante la edad adulta. Este rango de persistencia suele ser de un 15% a los 25 años, y en casos de remisión parcial el rango aumenta hasta el 40% - 60% de los casos. (Faraone et al., 2006)

Se encuentran también otras investigaciones cuyos objetivos se han centrado más en las diferencias físicas; dichos estudios han detectado

una ligera variación en la masa cerebral durante las fases de la niñez y la adolescencia de los niños con TDAH. Esta variación es temporal ya que cuando se pasa a la fase adulta, llega a ser casi inexistente o desaparece completamente (Castellanos, 2002).

Además, en el trastorno del TDAH existe una particular característica que es la homogeneidad de los síntomas, lo cual en muchos casos puede favorecer su detección temprana.

1.3. PROBLEMAS PSICOLÓGICOS ASOCIADOS

Una persona con TDAH tiene a su vez, más probabilidad de desarrollar otros trastornos mentales derivados de este; esto se conoce cómo comorbilidad. Debido a esto, es importante que haya un seguimiento continuado desde el centro en colaboración con los profesionales de la salud para evitar que se produzcan aún más riesgos.

Alguno de los trastornos que el TDAH puede llevar asociado son ansiedad, depresión, bipolaridad, problemas en el habla, trastorno en el sueño, trastorno obsesivo compulsivo… («Trastornos asociados», s. f.).

Es fundamental, a parte del seguimiento continuo, una coordinación entre todos los agentes educativos y sanitarios que intervienen en dicho seguimiento para minimizar al máximo los problemas secundarios que el TDAH puede ocasionar.

1.4. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Para entender realmente parte del origen del TDAH y el impacto que puede tener en el rendimiento académico de un estudiante, hay que remitirse a lo que se conoce cómo Funciones Ejecutivas, las cuales son la coordinación entre los procesos cognitivos y conductuales. Las Funciones Ejecutivas tienen varios componentes como la memoria de trabajo, la atención o la flexibilidad mental. Por lo cual, las Funciones Ejecutivas no solo están estrechamente relacionadas con el comportamiento intencional, si no que, además, están involucradas en cómo las personas con este trastorno se enfrentan a

situaciones nuevas o inesperadas que requieren un desarrollo de estrategias y soluciones adecuadas (Fernández et al., 2014).

Teniendo en cuenta todo esto, un desarrollo sin alteraciones de las Funciones Ejecutivas es vital para el desarrollo social y afectivo y el buen funcionamiento cognitivo, ya que las alteraciones tempranas en las Funciones Ejecutivas limitan la habilidad de hacer frente a situaciones nuevas o adaptarse a cambios de manera resolutiva, limitaciones que suponen un problema tanto a corto, medio y largo plazo. El impacto en el rendimiento es muy evidente en cinco áreas específicas: la atención, la planificación, la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva. Varios autores, a través de sus estudios, piensan que los síntomas del TDAH van estrechamente relacionados con un posible déficit en estas Funciones Ejecutivas (Rebollo & Montiel, 2006).

1.5. INTERVENCIONES ACTUALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Actualmente, las medidas que se toman para tratar con alumnos con TDAH en el aula son las llamadas adaptaciones curriculares. Las adaptaciones curriculares son una herramienta fundamental a la hora de tratar con un estudiante con TDAH.

Una adaptación curricular es una modificación en el currículo educativo de un estudiante para que, teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales, sea capaz de lograr los objetivos y metas establecidos en su nivel educativo. Para ello es fundamental una individualización de estas adaptaciones teniendo en cuenta siempre la metodología, los contenidos y la evaluación.

Actualmente podemos encontrar dos tipos de adaptaciones curriculares, las adaptaciones no significativas y las adaptaciones significativas.

Las adaptaciones no significativas son aquellas que no modifican elementos básicos en el currículo educativo, si no que se centran en otras áreas para favorecer que se alcancen los objetivos finales, como puede ser adaptaciones en la organización (proveer de más tiempo al estudiante), el ambiente (eliminar elementos que puedan producir sobreestimulación) o la metodología (actividades prácticas).

Las adaptaciones significativas son aquellas que, si modifican elementos básicos en el currículo educativo del estudiante, siendo estas aquellas que modifican los objetivos, los contenidos, y los criterios de evaluación.

Para que estas adaptaciones tengan la mayor efectividad posible, es esencial un seguimiento constante de los estudiantes con estas necesidades especiales, ya que se pueden encontrar casos en los que las medidas no llegan a ser suficientes, haciendo que el estudiante no pueda realizar sus estudios con normalidad, pero también pueden establecerse demasiadas medidas haciendo que el estudiante no alcance su máximo rendimiento.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- El primer objetivo de esta investigación es conocer la realidad educativa a la que se enfrentan no solo los estudiantes, si no toda la comunidad educativa incluyendo las familias y profesores cuando se detecta o se sospecha la aparición de un caso de TDAH en un estudiante.
- El segundo objetivo es conocer la situación en la que llegan los pacientes a los profesionales que tratan el TDAH cómo los psicólogos o psiquiatras. Descubrir si llegan estigmatizados y perdidos o si por el contrario asisten con conocimiento del trastorno y con guía por parte del centro escolar.
- En tercer y último objetivo principal, es conocer la realidad a la que tienen que hacer frente los docentes en el aula y si poseen la formación y recursos necesarios en estas competencias para poder enfrentarlo satisfactoriamente.

3. METODOLOGÍA

Para realizar la investigación, la metodología empleada ha sido de tipo cualitativo con una base etnográfica propia a través de entrevistas a los diferentes miembros de la comunidad educativa y personal sanitario relacionado.

El trabajo de campo se realizó durante un mes completo y estuvo compuesto por tres fases.

La primera fase consistió en la creación de un formulario con distintas preguntas clave que, posteriormente, se difundiría entre los cuatro agentes que componían el estudio: estudiantes con TDAH que ya hubieran acabado Bachillerato o un nivel de educación similar, familias de estudiantes con TDAH en cualquier nivel educativo, docentes que hayan tenido algún estudiante con TDAH en sus clases y psicólogos o psiquiatras que hayan tratado casos de este trastorno tanto con estudiantes como con las familias.

La razón de elegir estudiantes que ya hubieran superado Bachillerato reside en que las preguntas suponían una reflexión sobre cómo había sido su paso durante las diferentes etapas educativas.

Sin embargo, por otro lado, en los otros agentes no era necesario ninguna característica concreta adicional a las anteriormente mencionadas.

La segunda fase de la metodología consistió en unas entrevistas personales con algunos contactos que se obtuvieron. A través de la experiencia propia como estudiante de TDAH, fue posible conseguir un mejor acercamiento y transmitir una mayor confianza a las personas entrevistadas. El objetivo de estas entrevistas es conocer de primera mano y a través de experiencias reales, la realidad de un caso de TDAH en la educación, conocer cómo han vivido ese proceso y el tipo de apoyo que se ha recibido.

En último lugar, se realizó una comparación entre los datos obtenidos del formulario y las respuestas derivadas de las entrevistas, obteniendo así la gran variedad de muestra teórica necesaria para la investigación.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se desarrollarán por separado para cada uno de los grupos entrevistados.

4.1. ESTUDIANTES

El primer grupo que fue sometido a este trabajo de campo fueron los estudiantes, ya que son el eje central del proceso.

El cómputo total de la muestra a los que se han realizado, fueron siete estudiantes que habían sido diagnosticados con TDAH, cada uno en usa fase educativa diferente (desde último curso de infantil hasta segundo curso de universidad). Por lo que gracias a esto se podrá observar las diferencias entre un diagnóstico temprano y uno que ocurrió más tarde.

Las preguntas que fueron planteadas para las entrevistas a los estudiantes son:

1. ¿A qué edad te diagnosticaron?,
2. ¿Qué medidas has tenido durante tu trayectoria académica?
3. ¿Crees que has tenido las medidas de adaptación suficientes como para que tu rendimiento académico no se vea afectado?,
4. ¿Has sentido frustración por falta de comprensión hacia tu situación en algún momento?,
5. ¿Has sentido discriminación ya sea por un docente o compañero?,
6. ¿Crees que haría falta una adaptación más allá de las medidas actuales, es decir, una adaptación en el contenido para facilitar la ayuda en estos casos?

En respuesta a la primera pregunta, sobre la edad de diagnóstico, el dato claro que se obtuvo fue que la mayoría de los que respondieron, no fueron diagnosticados hasta pasados los 12 años, lo que significa que durante su etapa de educación primaria no tuvieron ningún tipo de respaldo médico ni adaptación ya que nadie era consciente de su situación. Dos de los encuestados respondieron que su edad de diagnóstico fueron cinco y siete años respectivamente, por lo que, en estos casos, uno de ellos empezó a recibir adaptaciones en la última etapa de educación infantil y el otro en la primera etapa de educación primaria, por lo que, de manera excepcional respecto al resto, ellos sí pudieron empezar a contar con adaptaciones que se adecuaran a las necesidades que sus casos de TDAH requerían.

Respecto a la segunda y tercera pregunta, sobre las medidas de adaptación que han recibido y si consideran si han sido suficientes, los únicos que recibieron adaptaciones por el centro escolar fueron aquellos que recibieron un diagnóstico temprano. Algunas de las medidas que comentaron fueron: sesiones de pedagogía terapéutica en la etapa de educación primaria; grupos de adaptación, diversificación o tiempo extra en algunas actividades o exámenes son algunas de las adaptaciones que comentan para secundaria. Además, algunos entrevistados comentaron que también la medicación fue de ayuda. Por otra parte, varios de los encuestados respondieron que no tuvieron ninguna medida de adaptación, en concreto cuatro de los siete encuestados no recibieron ninguna medida de adaptación dentro de su clase por parte del centro educativo y solo uno de ellos recibió dosis de medicación como tratamiento.

Un dato que destaca es que, de manera unánime, todos los estudiantes coincidieron en que las medidas de adaptación que se les aplicaron en su transcurso académico no fueron suficientes.

La tercera pregunta, sobre si los estudiantes habían sentido frustración en algún momento, todos los que respondieron, a excepción de uno de los encuestados, respondieron que sí. Esta frustración, según comentaron, venía en muchas ocasiones derivada de la incomprensión tanto propia como por parte de otros. Algunos de ellos comentaron que gran parte de esta frustración venía dada por comparaciones que los propios docentes hacían en clase respecto a sus compañeros ya que, evidentemente, por tener TDAH el ritmo de trabajo o el rendimiento académico (sin ningún tipo de medida aplicada) no era el mismo. Además, también sentían esa frustración de una manera más intensa al comprobar que por mucho esfuerzo que emplearan, no conseguían llegar al nivel de la clase.

Por otro lado, el entrevistado que respondió que no había sentido frustración, comentó que se debía a que su diagnóstico había sido muy tarde, a los 19 años, por lo que ya se había acostumbrado a ello y lo entendía como algo normal, además, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, esto puede deberse a la alta probabilidad de que, a estas edades, los síntomas vayan remitiendo.

Otra de las preguntas que se les planteó fue que si en alguna ocasión habían recibido algún tipo de discriminación; mientras algunas respuestas fueron directamente que no habían recibido discriminación alguna, sí que hubo varias respuestas que indicaron el caso contrario. La discriminación en varios casos, la sintieron a partir de, aun pidiéndolas, no recibir las medidas de adaptación necesarias para poder optimizar al máximo su rendimiento escolar, y al igual que la frustración, también se sintieron discriminados al ser públicamente comparados con otros compañeros de clase cuándo no tenían las mismas condiciones.

Finalmente, la última pregunta que se les planteó fue que, si pensaban que eran necesarias medidas más allá de las actuales, proponiendo de ejemplo una adaptación de los contenidos.

Las respuestas obtenidas en esta pregunta fueron sin duda las que más discrepaban en toda la entrevista pero que mantenían un punto común; las medidas actuales no son suficientes. Las diferencias surgieron ya que algunos de los encuestados sí que consideraron necesario que hubiera medidas de adaptación respecto al contenido, pero muchos otros vieron en esto una posible desventaja futura ya que, para acceder a estudios superiores como los universitarios, esa adaptación de contenido podría suponer una desventaja respecto al resto de candidatos.

Por ello muchos otros respondieron que lo que habría que implementar serían adaptaciones en las metodologías, con un seguimiento más continuado por parte del centro escolar y totalmente individualizado por las particularidades de cada caso de TDAH, creando de esta forma un contenido más accesible y asegurando las mismas oportunidades que el resto de los estudiantes.

4.2. DOCENTES

Al grupo de docentes se les plantearon cinco preguntas, las cuales fueron:

1. ¿Cómo gestionas la presencia de un caso de TDAH en tu clase?
2. ¿Hay algún plan de medidas para tratar con estudiantes con TDAH en tu centro? ¿Crees que es suficiente?

3. ¿Alguna vez has sentido impotencia por no saber cómo gestionarlo en el aula?,
4. ¿Crees que es necesario algún tipo de formación complementaria para los docentes? (cursos, charlas…)
5. ¿Qué te ha faltado a ti como docente?

Respecto a la primera pregunta, los docentes encuestados no hicieron referencia a ningún protocolo de actuación claro y directo para saber cómo actuar o que medidas aplicar, pero hubo varias coincidencias en que métodos usaban para poder incluir al máximo a este tipo de alumnos junto al resto de la clase.

La segunda pregunta que se planteó al grupo de docentes fue si había algún plan de medidas para tratar con alumnos con TDAH en su centro. La respuesta general fue bastante sorprendente, ya que todos los docentes que fueron entrevistados comentaron que actualmente no existía ningún tipo de protocolo de actuación definido para los casos de TDAH en sus centros, simplemente existían unas medidas generales que se aplicaban a los casos sin tener en cuenta su casuística o características individuales. Esta falta de medidas era sobre todo visible en la etapa de educación infantil, dónde directamente eran los mismos tutores los que aplicaban las medidas que consideraban en su propia aula.

La tercera pregunta que contestaron fue sobre si habían llegado a sentir frustración en algún momento debido al desconocimiento sobre cómo poder ayudar a estos niños; la respuesta fue clara, sí.

Las respuestas respecto a este sentimiento de frustración se enfocaron en dos aspectos. El primero fue que en momentos de picos altos de hiperactividad o de inatención, en muchas ocasiones se les hacía muy complicado poder controlarlo o redirigirlo, por lo que se creaba una situación muy complicada con bastantes problemas para poder gestionarla. Por otra parte, también se identificó la frustración en referencia al resto de la clase, ya que sentían que en caso de poder dedicar el tiempo e individualización que un niño con TDAH requiere para poder optimizar al máximo su rendimiento académico, estaban apartando al resto de la clase y viceversa, por lo que muchas veces se veían en una tesitura de elección, algo que causaba esa frustración, puesto que como

docentes, al final su principal objetivo es que todos sus estudiantes obtengan el mejor rendimiento posible.

Finalmente, se les preguntó si creían necesario algún tipo de formación añadida. Todos los docentes coincidieron que sí, que este tipo de formación complementaria es esencial ya que hoy en día cada vez se diagnostican más casos y se desarrollan mejores protocolos o medidas que los docentes deben conocer. Uno de los docentes añadió que lo que sería necesario también, a parte de la formación, es que las clases tuviesen unas condiciones adecuadas no sobrecargando a los profesores con 25 alumnos, si no teniendo un número de estudiantes más reducidos para que de esta forma sí pudieran llegar a atender completamente y de una forma adecuada las necesidades individuales de sus alumnos.

4.3. FAMILIAS

Las preguntas que se plantearon a este grupo fueron:

1. ¿Cómo has vivido el hecho de tener un hijo con TDAH (estigma, desconocimiento)?
2. ¿Has recibido apoyo por parte del centro escolar o un mayor seguimiento? (Tutorías, entrevistas...)?,
3. ¿Habéis necesitado asistir a un médico para tratar el caso? (Psiquiatra, psicóloga)
4. ¿habéis tenido un seguimiento continuado?

A través de la primera pregunta, sobre como habían vivido el hecho de tener un hijo con TDAH, se pudo obtener una respuesta clara; desconocimiento.

Todos los padres hablaron del desconocimiento, tanto propio como ajeno, respecto a qué era este trastorno. Muchos comentaron que desde el centro escolar no recibieron ningún tipo de información e incluso que luego existía cierta reticencia a la hora de hacer adaptaciones para sus hijos, llegando a estar casi apartados. Hablaron también de un sentimiento de incomprensión hacia su situación y que en muchas ocasiones se sentían. Hicieron también mención del estigma, ellos mismos al haberlo vivido, piensan que el estigma viene sobre todo por el desconocimiento generalizado que existe respecto a este trastorno y a los trastornos mentales en general. Pero sí coinciden en que muchas veces si han

sentido ese estigma sobre todo por algunos agentes implicados en este proceso que no han mostrado la disponibilidad esperada para poder ayudarles durante este proceso y minimizar el impacto en la persona con TDAH.

La segunda pregunta que se realizó a los padres fue sobre el acompañamiento que habían recibido por parte del centro escolar y, las respuestas que se obtuvieron fueron bastante diversas.

Por un lado, algunos padres comentaron que sí que estaban recibiendo apoyo por parte del centro, que fue el primer sitio donde les informaron o que durante el trimestre reciben varias tutorías para mantener una comunicación constante sobre el desempeño académico de sus hijos y cómo están funcionando las medidas adoptadas.

Por otro lado, otros de los encuestados respondieron que no habían recibido seguimiento ni ayuda por parte del centro, o que en su defecto esa información llegó tarde y no fue lo suficientemente útil como para poder servir de ayuda.

Una de las respuestas que destacó en esta pregunta fue que una madre aseguró que en muchas ocasiones cuándo fue a pedir esa ayuda o esa guía tras su hijo haber sido diagnosticado, ella misma tuvo que explicar a varios profesores del centro que era el TDAH y que consecuencias podía llegar a suponer en el desempeño académico de su hijo, por lo que claramente el centro no contaba con ningún tipo de medida o plan de actuación ante este caso.

Finalmente, la última pregunta en combinación con la cuarta que se realizó a este grupo fue si habían necesitado recurrir a un experto sanitario en la materia como un psicólogo o psiquiatra y si habían tenido un seguimiento continuado. La repuesta, una vez más unánime, fue afirmativa.

Todos los encuestados necesitaron acudir a un psicólogo o psiquiatra experto en el ámbito para tratar el caso, además, algunos de ellos también necesitaron acudir a logopedas o neurólogos para poder tratar el caso en su totalidad.

Muchos comentan que para acudir a estos profesionales tuvieron que recurrir a la sanidad privada, puesto que la lista de espera era demasiado

extensa y un caso así debe tratarse cuanto antes, y esto es algo que no todo el mundo puede permitirse económicamente.

Algo en lo que coincidieron totalmente tanto los encuestados es que gracias al acompañamiento y las indicaciones que recibieron por parte de estos expertos, pudieron empezar a comprender la situación y a gestionar esa frustración de la que hablaron anteriormente. Además, comenzaron a normalizar la situación y a poder coordinarse mejor con el centro para cubrir las necesidades especiales que sus hijos requerían.

4.4. PROFESIONALES DEL ÁMBITO SANITARIO

Las preguntas que se plantearon a los profesionales fueron:

1. ¿Cómo se valoran las dificultades escolares?
2. ¿Qué riesgos pueden ocurrir si no se diagnostica?
3. ¿Una atención temprana supone menos riesgos?
4. ¿Crees que es necesario algún tipo de colaboración o convenio con los centros educativos?
5. ¿Hay un estigma en la sociedad respecto a los trastornos de TDAH?
6. ¿Los pacientes llegan estigmatizados?

En respuesta a la primera pregunta sobre cómo se valoraban las dificultades escolares, los profesionales coincidían en que, al no estar ellos presentes en el entorno escolar, las dificultades que se encuentran deberían ser señaladas tanto como por el centro educativo como por los padres en casa, ya que son estos dos grupos los que acompañan al estudiante cuando está ejerciendo el proceso de actividad académica y tienen un mejor acceso a esta identificación que los profesionales.

Respecto a la segunda pregunta, sobre los posibles riesgos que podían ocurrir si no se realizaba un diagnóstico. Cómo respuesta, se pudieron obtener dos tipos de riesgos; los riesgos psicológicos, referidos a la comorbilidad y los riesgos de dificultad, referidos a las barreras del estigma.

Respecto a la pregunta sobre que, si una detección temprana supone menos riesgos, ambos fueron concisos, sí. Definitivamente y contando con su experiencia propia de los pacientes que recibían, los que eran de

edades más tempranas, normalmente, podían tener una mejoría más notable que los que acudían en edades más avanzadas. Además, la psiquiatra comentó que la detección temprana era una estrategia básica que servía a su vez de prevención y minimización de riesgos tanto a corto, medio y largo plazo, ya que se podían ir estableciendo medidas no solo en el aspecto académico si no también estrategias de modificación de la conducta o control sobre la misma en los casos que existía la impulsividad.

Cuando se les preguntó si consideraban necesario algún tipo de convenio o colaboración con los centros educativos ambos expertos respondieron que sí, puesto que actualmente no existe ningún tipo de programa de colaboración directa o por lo menos ellos desconocen de su existencia. Además, opinaron que sería el centro escolar el que debería coordinarse con estructuras básicas como servicios sociales o salud contando con los medios adecuados para poder hacerlo. Una vez más otro grupo señaló esa falta de coordinación entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso.

Por último, la quinta y sexta pregunta hacían referencia a la existencia de un posible estigma, tanto en general como a nivel individual del paciente. Los profesionales coincidieron en que la existencia de este estigma es real. Comentaron que hoy en día existe estigma en todo aquello que es distinto y sobre todo en aquello que además de ser distinto no se comprende, por ello los niños con TDAH se salen de la normalidad y son señalados. Respondieron también que este estigma propio es uno de los primeros aspectos que se trabaja, la normalización del trastorno.

5. PROPUESTA DE ÁREA DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE

En base a los resultados obtenidos, se planteó un área de atención al estudiante completamente integrada en el centro. Esta nueva área estaría compuesta por personal del centro educativo, profesionales del ámbito de la salud mental y personas que hayan padecido un TDAH o hayan acompañado a una persona durante su proceso de detección.

Un ejemplo de composición podría ser:

- Un psicólogo.
- Un psiquiatra.
- Un neurólogo.
- Dos personas del equipo docente (una de educación primaria y otra de educación infantil)
- Una persona del equipo directivo.
- Una persona del AMPA que ejerza como coordinador de las familias.
- Dos personas en la fase final de sus estudios diagnosticadas con TDAH.

La unidad tendría diferentes funciones, pero sus principales serían la formación, la detección y el acompañamiento.

La función de formación, coordinada entre el equipo directivo del centro y los profesionales del ámbito sanitario, estaría dirigida a los docentes del centro educativo en el que esta unidad se encontrase activa, ya que tras analizar los resultados se puede ver una clara falta de formación respecto a temas de cómo poder gestionar la presencia de un caso de TDAH en el aula. Como la unidad está compuesta de profesionales de la salud en este ámbito específico, esta unidad estaría encargada de formaciones específicas de los posibles trastornos que pueda haber presentes en el centro educativo, proporcionando todo lo necesario para poder actuar debidamente.

La segunda función, coordinada entre docentes y profesionales sanitarios, sería la detección, ya que debido al colapso que existe hoy en día en el ámbito sanitario y sobre todo en el ámbito de la salud mental, muchos de los niños se quedan sin un diagnóstico claro, temprano y eficaz. Por ello, es necesario que los centros también tengan una capacidad de detección, y teniendo a disponibilidad completa a profesionales que pudieran detectarlo, haría que el proceso fuese mucho más rápido.

La última función, coordinada por familias y estudiantes, principal estaría dirigida hacia los padres madres o tutores legales de los estudiantes que puedan tener un posible caso de TDAH, ya que los resultados mostraron un déficit de conocimiento y acompañamiento, por lo cual la unidad incluiría grupos de acompañamiento. Estos grupos estarían

formados por padres de otros niños que pudiesen tener TDAH u otro trastorno, por personas que hayan acabado sus estudios o estén en las últimas fases de acabarlos con TDAH, para poder hablar desde la experiencia propia. Desde esta unidad se podrían organizar charlas o puntos de encuentro o para que a través de las experiencias de otras personas que han estado en la misma situación, aporten claridad al caso y puedan servir de ayuda psicológica a los padres que llegan con total incertidumbre.

Todo esto al estar integrado directamente dentro del centro escolar, desempeñaría también una función de normalización en toda la comunidad educativa, minimizando así el estigma del que se habla cada vez que nos referimos a un trastorno mental.

Además, aunque esta unidad esté compuesta por varias subunidades, estas trabajarían de forma individual pero coordinadas entre sí.

5. DISCUSIÓN

Para la discusión se planteó un análisis DAFO de la unidad propuesta teniendo en cuenta el análisis de los datos recopilados.

5.1. DEBILIDADES

Alguna de las debilidades que esta unidad podría tener son:

- Falta de coordinación al principio de su introducción al ser algo completamente nuevo en el ámbito educativo.
- Puede suponer un gasto de tiempo que haga que se creen otras brechas internas en el sistema.
- Supondría un gasto elevado de recursos económicos para el centro.

5.2. AMENAZAS

Las amenazas que podrían aparecer con la implementación para esta unidad podrían ser algunas cómo:

- La falta de dotación de recursos por parte de la administración.
- Que no se contratasen profesionales suficientes para cada centro y que, en su defecto, tuvieran que ir rotando por varios colegios de la zona, creando así una brecha en el área ya que se pondría en peligro la coordinación de la unidad que ha de ser perfecta.
- Que se privatice el acceso al servicio dentro del centro.

5.3. FORTALEZAS

Varias de las fortalezas que este sistema supondría son:

- Potenciar la individualización de cada estudiante durante su etapa educativa.
- Crear un protocolo real y único de actuación en los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Acompañar a estudiantes, familias y profesores durante todo el proceso, guiándoles en todo lo necesario y en aquello que puedan requerir.
- Evolucionar el sistema educativo actual, visibilizando los trastornos mentales educativos y dándoles la importancia que merecen.

5.4. OPORTUNIDADES

La implementación de esta unidad de atención al estudiante también podría suponer a su vez varias oportunidades para el sistema.

- El interés por parte de agentes externos en esta nueva unidad que quieran participar e investigar desde dentro de ella.
- La posibilidad de ofrecer nuevos puestos de trabajo directamente relacionados con la educación
- Poder realizar prácticas universitarias en esta área, creando así un conocimiento multidisciplinar.

6. CONCLUSIONES

Tras la investigación, ¿sería posible concluir que en estos casos existe un fracaso del sistema educativo?

Sin duda alguna, es un fracaso del sistema educativo que no se atienda las necesidades de las familias de forma precisa y que no se preste el servicio de acompañamiento y comunicación que un colegio debería prestar.

Es realmente preocupante el número de estudiantes con TDAH que no son tratados ni intervenidos en tiempo y adecuadamente, lo que imposibilita a los docentes y a los mismos centros educativos implantar las medidas necesarias Por otro lado, desarrollar los protocolos de actuación imprescindibles en estos casos, se ve imposibilitado a su vez por el desconocimiento y falta de formación

La misma falta de información percibida por los docentes, fue también percibida por las familias, pero de forma distinta. Entre los familiares existe un vínculo con sus hijos y el desconocimiento da lugar a sentimientos de miedo, frustración y sensación de ausencia de herramientas necesarias para gestionar la situación.

Todos estos factores no hacen más que incrementar el estigma actual que existe sobre el TDAH, y en general, sobre cualquier trastorno relacionado con la salud mental, la desinformación, el miedo a verse solos o la preocupación de señalamiento y abandono por parte del sistema educativo, evita paliar esta situación, lo que impide que exista una normalización real respecto a ello.

La responsabilidad en ningún caso debe recaer en los docentes o en las familias, tras la investigación, no es difícil poder concluir que en el panorama actual de apoyo educativo a estudiantes con necesidades especiales el fallo radica en el mismo planteamiento de un sistema educativo que no tiene en cuenta la individualidad de cada estudiante y la prestación de servicios de apoyo a las familias, que también forman parte de la comunidad educativa.

Es sorprendente que actualmente no exista ningún protocolo real y claro sobre las actuaciones necesarias a llevar a cabo en el aula para poder

gestionar este tipo de situaciones, lo que hace que ya no sea el centro, si no los propios docentes quienes tengan que desarrollar individualmente sus mecanismos y técnicas, las cuáles no resultan siempre efectivas, para poder soslayar la situación debido a la falta de formación, protocolos y apoyo que ellos también sufren.

Por otro lado, haber podido realizar una investigación de esta índole habiendo vivido situaciones similares, aporta un componente de análisis desde la experiencia propia que complementa los datos recogidos en las entrevistas realizadas. Se han podido identificar situaciones similares, distintas fases del proceso, que, aunque de manera distinta, todos los casos y entornos de personas con TDAH, experimentan en algún momento.

Lamentablemente, debido a diversos factores que son acentuados por el desamparo del sistema educativo actual, muchos estudiantes no logran alcanzar su máximo potencial por esa falta de recursos, seguimiento y adaptaciones necesarias.

Puede que la propuesta que se plantea sea muy ambiciosa, pero desde la experiencia propia y tras conocer otros puntos de vista, creo que, en este caso, la ambición es necesaria.

La educación debe seguir evolucionando y buscando alternativas como la que aquí se propone, haciendo que el eje central de la misma sean los estudiantes, asegurando una máxima calidad docente a todos los estudiantes, ya que lamentablemente, aunque se piense que hoy en día es así, los datos de esta investigación sugieren que existe una falta de atención a la diversidad en este contexto.

Deben seguirse destinando recursos a que la educación, que es el motor y origen de nuestra sociedad, siga creciendo, evolucionando y permita a la sociedad del mañana llegar a ser lo que la sociedad del hoy no es.

7. AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Mari Carmen, por todas las reuniones, guía y acompañamiento, referente y coautora de la investigación por haber sido un pilar fundamental en que esto saliese adelante.

A mi mentor, Javier, por haber apostado por mí siempre y darme la oportunidad de crecer.

A mi familia, por todo el apoyo de antes, durante y después y por dejarme elegir mi propio camino siendo yo.

A todos los estudiantes, familias, profesores y personal sanitario relacionados con el TDAH que han participado.

A todas las personas anónimas que día a día luchan por una educación más inclusiva y de calidad.

8. REFERENCIAS

ADHD gender differences: Signs, diagnosis, and more. (2022, octubre 31). https://www.medicalnewstoday.com/articles/is-adhd-more-common-in-males-or-females

American Psychiatric Association (Ed.). (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing.

Castellanos, F. X. (2002). Developmental Trajectories of Brain Volume Abnormalities in Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *JAMA, 288*(14), 1740. https://doi.org/10.1001/jama.288.14.1740

Chacko, A., Kofler, M., & Jarrett, M. (2014). Improving Outcomes for Youth with ADHD: A Conceptual Framework for Combined Neurocognitive and Skill-Based Treatment Approaches. *Clinical child and family psychology review, 17*(4), 368-384. https://doi.org/10.1007/s10567-014-0171-5

Faraone, S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine, 36*(2), 159-165. https://doi.org/10.1017/S003329170500471X

Fernández, T. G., González-Castro, P., & Areces, D. (s. f.). Funciones Ejecutivas en niños y adolescentes: implicaciones del tipo de medidas de evaluación empleadas para su validez en contextos clínicos y educativos.

Kofler, M. J., Alderson, R. M., Raiker, J. S., Bolden, J., Sarver, D. E., & Rapport, M. D. (2014). Working memory and intraindividual variability as neurocognitive indicators in ADHD: Examining competing model predictions. *Neuropsychology, 28*, 459-471. https://doi.org/10.1037/neu0000050

Martínez-Jaime, Ma. M., & Reyes-Morales, H. (2019). Trayectoria de acceso al diagnóstico oportuno del trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Una perspectiva del cuidador primario. *Salud Pública de México, 62*(1, ene-feb), 80. https://doi.org/10.21149/10273

Rapport, M. D., Orban, S. A., Kofler, M. J., & Friedman, L. M. (2013). Do programs designed to train working memory, other executive functions, and attention benefit children with ADHD? A meta-analytic review of cognitive, academic, and behavioral outcomes. *Clinical Psychology Review, 33*(8), 1237-1252. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.08.005

Rebollo, M. A., & Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología, 42*(S02), S003. https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005786

Romero-Ayuso, D., Maestú, F., González-Marqués, J., Barrientos, C., & Martínez, J. (2006). Disfunción ejecutiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia. *Revista de Neurología, 42,* 265. https://doi.org/10.33588/rn.4205.2004566

Song, Y., & Hakoda, Y. (2014). Executive and Non-Executive Functions in Attention Deficit Hyperactivity Disorder of the Inattentive Type (ADHD-I): A Cognitive Profile. *Journal of Behavioral and Brain Science, 04*(01), 1-10. https://doi.org/10.4236/jbbs.2014.41001

Trastornos asociados. (s. f.). *Personas con TDAH*. Recuperado 17 de mayo de 2023, de https://www.personascontdah.org/trastornos-asociados/

PHOTOGRAPHY AS A TOOL FOR POSITIVE EDUCATION: A PROJECT PROPOSAL

SORAIA GARCÊS
University of Madeira; Research Center for Tourism Sustainability and Well-being (CinTurs)
Universidade do Algarve; OSEAN Outermost Re-gions Sustainable Ecosystem for Entrepreneurship and Innovation

1. POSITIVE PSYCHOLOGY AND POSITIVE EDUCATION

Positive Psychology has been a transformative field in Psychology with its "official" beginning around the 00's. Following the ideas of Martin Seligman and many others who contributed to its arrival, Positive Psychology mainly focuses on understanding and learning about individuals' skills and abilities instead of trying "to fix" what is perceived as "wrong" with them. In a broad definition it can be defined as "the scientific study of the strengths and virtues that enable human beings, their organizations, and their communities to flourish" (Adler, 2017, p.51).

Since its beginning a growing interest has emerged on how it can be applied to the many different spheres of people's lives. In education this interest has also surfaced bringing with it what is known as Positive Education.

Positive Education is, in a very reduced definition, the application of Positive Psychology to the field of Education. When looking for a more in-depth definition Adler (2017, p.52) stated that:

> Positive education presents a new paradigm and emphasizes positive emotions, positive character traits, the meaning and purpose of studying, and the personalized motivation to promote learning, in order to provide students with the tools to live a full life, within the academic environment and beyond it.

Literature has shown that it is possible to identify three forms of Positive Education. One of them focuses on wellbeing interventions that are evidence-based; a second category concerns strategies for school programs that are scientifically proven and; a third one has virtues and values learning at its core (Lou, & Xu, 2022; White & Murray, 2015).

Research in this sub-field has highlighted that Positive Education can have positive outcomes in students learning and wellbeing (Lou, & Xu, 2022) and with the increasing amount of psychological problems around young people (Lou, & Xu, 2022), Positive Education comes as a potential strategy to enhance students mental health.

It is with no surprise that students that show better mental health, tend to be happier and have better learning. Positive emotions can help to elicit attentional skills but also engages creative and holistic thinking (Adler, 2017), which can be assets for academic performance.

In this big picture, Positive Education merges the fundamental principles of Positive Psychology with those of Education. It is therefore understood as having at its core the aim to promote wellbeing in educational environments and at the same time to promote educational skills. Thus, Positive Education is usually seen as a way to promote mental health and wellbeing in educational settings while still understanding the importance of achieving academic success. For Seligman and colleagues (2009) there are many different and good reasons to teach about wellbeing in education and a fundamental reason is the fact that wellbeing has a symbiotic relationship with a better learning.

The potential benefits of applying strategies to promote a Positive Education are vast and brings with it the development of many different interventions with a focus on diverse positive variables. In this high spectrum of possibilities mindfulness, gratitude and self-compassion are three important concepts that Positive Psychology has brought to light.

1.1. Mindfulness, gratitude and self-compassion

Many different constructs from Positive Psychology have shown to be enhancers of people wellbeing. Within this mindfulness, gratitude and

self-compassion are three that have shown to be rather important for promoting mental health.

Mindfulness is a practice that came initially from Buddhism. However, more recently it has become an important element for interventions focused on diminishing stress and enhancing wellbeing. It can be de-fined as “the awareness that emerges through paying attention, on pur-pose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding of experience moment by moment” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145). For Scheinman, and Russo-Netzer (2021, p.611) it “strenghtens tranquility and mental balance and enhances wisdom, insight, loving-kindness, and compassion.” Morever when considered a state, it can thus change and improve (Rajoo, 2021).

Today mindfulness is also a practice delivered in schools and grounded in the principles of Positive Psychology (Scheinman, & Russo-Netzer, 2021). According to the literature “Mindfulness helps an individual create space for thoughts to be processed and observed mindfully and avoids impulsive reactions that may have negative implications and outcomes” (Rajoo, 2021, p.67).

In this sense mindfulness has the potential to promote students’ abili-ties, positive behaviors, resilience, academic success and mental health. (Scheinman, & Russo-Netzer, 2021). Mindfulness programs in schools have shown a lot of positive results including reducing depression (Felver, et al, 2015), promoting mental health (Schoner-Reichl & Roe-ser, 2016) and coping strategies (Scheinman et al., 2018); promoting optimism and executive cognitive functions (Janz, et al., 2019; Schein-man, & Russo-Netzer, 2021). Studies have shown that higher levels of mindfulness are linked with better academic success and interventions led to improvements in sustained attention and less stress (Gutierrez, et al., 2019).

In another perspective gratitude has been a big part of Positive Psychology endeavours and with important positive outcomes. Gratitude can be defined as a “felt sense of wonder, thankfulness, and appreciation for life” (Emmons, & Shelton, 2002, p.460) and as “a virtue, gratitude is expressed as an enduring thankfulness that is sustained across situations and over time” (Emmons, & Shelton, 2002, p.462). Thus,

gratitude is simultaneously a response to kindness, but it is also a motivator to future kind actions (Lomas, et. al, 2014).

Being grateful does not mean to have abundance of material things, being grateful is instead a personal attitude of being thankful independently of what life brings to you (Emmons, & Shelton, 2002). Gratitude can be directed to other individuals but also to something considered impersonal such as nature or even nonhuman such as a higher being (Emmons, & Shelton, 2002).

While gratitude is generally considered a pleasant emotional state, it sometimes requires considerable effort. When dealing with day-to-day problems and trying to regulate strong negative emotions (e.g., anger, shame, resentment), events, people, or situations that evoke feelings of gratitude can easily be taken for granted or pushed aside. However, from a Positive Psychology perspective, it is of great significance for an individual to devote mental energy to developing a personal schema or worldview that sees one's life as a "gift" or oneself as a "gift." (Emmons, & Shelton, 2002). As literature states gratitude can be a foundation for a lifetime of happiness and mental health (Lomas, et. al, 2014) and "(…) like other social emotions, functions to help regulate relationships, solidifying and strengthening them" (Lomas, et. al, 2014, p.3/4).

Interventions with gratitude have shown that it can bring optimism, prosocial behavior and wellbeing (Lomas, et. al, 2014) and is linked to life satisfaction (Bono, et. al., 2020). Research has also reported some positive connections between gratitude and lower levels of depression and anxiety, increased perception of social support and wellbeing (Bono, et. al., 2020). Additionally, increased levels of gratitude predict higher levels of well-being amid difficulties (Kalamatianos, et. al., 2023).

Moving on to the third positive variable focused on this chapter, self-compassion, Neff (2022, p.193) understands it "as compassion for the experience of suffering turned inwards, is a productive way of approaching distressing thoughts and emotions that engenders mental and physical well-being". It involves being kind towards one-self in time of suffering, failure or feelings of inadequacy. It involves kindness instead

of critique, blame, ignorance and negativity towards oneself (Mantelou, & Karakasidou, 2017).

Literature has highlighted three components of self-compassion: self-kindness (vs self-judgement), which entails being kind to oneself; common humanity (vs isolation) in the sense that we are not the only ones that suffer and that suffering is part of being human; and mindfulness (vs over-identification), which refers to accepting our thoughts, feelings and actions with a non-critical attitude (Mantelou, & Karakasi-dou, 2017).

Interventions and overall literature have reported that self-compassion is linked to life satisfaction, self-confidence, optimism, gratitude, curiosi-ty, less anxiety, depression, stress, and rumination. It also seems to increase resilience (Mantelou, & Karakasidou, 2017).

1.2. Photography as a positive intervention for mental health

The arrival of technology brought with it a lot of new possibilities but also facilitated access to its many features. Cameras are a proof of that. Everyone now has access to a camera including on their phone. Thus, taking photos has become a daily activity for people, who photograph almost everything and anything (Diehl, et. al., 2016). Hence, taking photos has become a trivial activity, being particularly evident in social media platforms such as Instagram, Snapchat, or Facebook (Chen, et. al, 2016).

With the rise of mental health issues, its impact on society, and the costs associated, there is a growing number of researchers exploring new possible techniques to diagnose, to monitor, and to intervene in the hopes of promoting well-being (Lee, et. al., 2021). In this sense, photography has always been known for having an emotional impact on individuals' lives. Being it positive or negative memories or feelings that are elicited by photos (Lee, et. al., 2021).

Literature has been showing that the slow pace of taking photographs can help individuals to "slow down", live the moment and help to promote mental health (Key, 2023). Taking photos increases the feeling of enjoyment of positive experiences (Diehl, et. al., 2016) and overall, photography can bring benefits such as promoting mindfulness and gratitude, but also improving cognitive functions such as memory (Key, 2023).

Research is still scarce in the application of photography in positive interventions', but some exist. In one of the studies found, results showed that "taking positive photos, frequent reviewing of photos and taking pictures of people have positive correlations with the change of the participant's mood and affective state" (Lee, et. al., 2021, p.17). In this study the authors used photography to capture happy memories, and positive experiences of the participants daily lives, including moments to review them and reflect upon it among their photos (Lee, et al., 2021). In another study led by Chen and colleagues (2016) the authors reported that,

> Any photo-taking with the intent to increase one's happiness can increase positive affect, specifically photos intended to promote happiness via smiling self-expressions (selfies), those taken of things to make ones' self-happy, or those intended to make others happy. Moreover, sending photos to others makes people less aroused (p.13).

The researchers designed a four-week intervention where participants had to take one photo a day in one of three categories: a selfie with a smile; a photo of something that made the participant happy and a photo of something that made other individual happy. At the end of the intervention all participants showed signs of increase positive affect, leading to enhance wellbeing (Chen, et. al, 2016). Other study has also highlighted that interventions with photography as a tool was an effective method to enhance emotions during the covid pandemic (Zhang, et. al., 2023). In this sense, other research showed that photography improved individuals' wellbeing through activities such as taking a photo-a-day for a year (Cox, & Brewster, 2018). A particular type of "positive" photography, mindful photography, also seems to bring positive outcomes such as increased happiness and more appreciation and motivation (Kurtz, 2015; Kurtz & Lyubomirsky, 2013).

As it is seen above, some research exists regarding photography as a positive intervention, nonetheless little has been done on how the activity of photographing actually affects the "experiences being photographed" (Diehl, et al., 2016, p.120). In a general way there is still little work done on how "the act of photography can affect well-being" (Lee, et al., 2021, p.3). There are studies that looked into photo sharing in

social media networks, but the emphasis has mainly been on the negative impact on mental health due to social comparison and not actually on the use of photo-taking (Lee, et al., 2021).

Therefore, despite not being a widespread methodology, photography has been showing some interesting and positive results. It is with the idea of increasing knowledge on the application of photography as a tool for Positive Education that this chapter looks to deepen its understanding and present the beginning of a project to be implemented in higher education. This project focused on photography activities as tools for wellbeing in educational settings, with a particular focus on positive variables such as mindfulness, gratitude and self-compassion, which have shown potential to promote individuals' mental health.

2. RESEARCH AIM(S)

The literature review highlighted that photography as a tool has potential to be a relevant strategy to promote wellbeing. In this sense the use of a structure positive intervention with photography in educational environments can possibly bring benefits to students and their mental health. Therefore, the main aim of this chapter is to develop a proposal of a positive intervention for students in higher education institutions based on photography activities that can potentially promote wellbeing. Specifically, the project looks to:

- Increase levels of mindfulness awareness;
- Encourage gratitude actions and atitudes;
- Enhance feelings of self-compassion.;
- Increase students overall wellbeing and positive affective states
- Promote academic success.

The structure of this proposal and foreseen methodology, including expected results are discussed in the next sections.

3. METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS

The participants for this positive intervention will be higher education students from a Portuguese institution. The students will be selected by an open call for participation through internal institutional online dissemination.

Inclusion criteria to be part of this project and research include: a) being students with 18 years old or above (if not, their legal representative must have agreed for their participation in the intervention) and b) participants must have an easily accessible camera (which can be their own mobile phone).

After the selection the students will be randomly assigned to an experimental and a control group. The groups are estimated to be around 30 participants each one to ensure the threshold number to use parametric statistics in data analysis.

3.2. MEASURES

For the evaluation of the intervention efficacy there will be used qualitatively and quantitatively measures. For qualitative data collection a semi-structured interview and a focus group will be taken place. For quantitative data collection there will be the application of psychological instruments. These instruments will mainly include a well-being/mental health scale, a mindfulness scale, a gratitude question-naire, and a self-compassion scale. For well-being/mental health it is expected the use of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) from Keyes (2008) and adapted by Monteiro and colleagues (2021). For the evaluation of gratitude, the gratitude questionnaire from McCullough and colleagues (2002), adapted by Neto (2007) is foreseen to be used. For the mindfulness construct the Mindful Attention and Awareness Scale from Brown and Ryan (2003), adapted to Portuguese by Gregório and Pinto-Gouveia (2013) is expected to be utilized and the self-compassion scale from Neff (2003), adapted by Castilho, and colleagues (2015) is foreseen to be used to evaluate the self-compassion variable.

Due to the literature review and potential outcomes of this intervention four additional measures to look for possible moderators and mediators are expected to be used. These are the Resilience Scale for Adults adapted by Pereira and colleagues (2013), the optimism scale by Oliveira (1998), the Positive and Negative Affect Schedule – short version developed by Watson and colleagues (1988) and adapted by Galinha and colleagues (2014) and the D2 attention test from Brickenkamp (1962) and adapted by Ferreira and Menezes (2007) to Portuguese. These aim to evaluate further constructs such as resilience, optimism, affective states, and attention as a cognitive executive function. Whenever needed and if the instruments are not publicly available, authorization from the authors will be seek out.

Beyond these instruments there will also be collected data regarding students' academic information, for example, grades, course enrolment, areas of knowledge; and social-demographic information such as age, marital status, employment, and household.

3.3. Research and intervention design

This study follows an experimental design with a control and experimental group. The assignment of participants for each of the groups will be done randomly as previously stated. Evaluation will occur with a pre and post-test and a follow-up a month later after the experiment. The experiment will consist of a 3-week intervention project.

This project consists of a Positive Education intervention using photography as a tool. It is divided in 3 weeks. Each week has a broad topic that should be taken in consideration during the activities. The topic for week 1 is mindfulness. The topic for week 2 is gratitude and the topic for week 3 is self-compassion. The activities consist of taking a photo-a-day throughout the 3-week period. Participants should be intentional in their photo-taking and consider the week topic. Daily photos should be shared within the experimental group in an online private platform. Participants must make at least one (positive) comment on the photos. Before the beginning of week 1 there will be a meeting with the experimental group to explain the activities to take place in the next 3-weeks, to apply the pre-test evaluation measures, to sign the informed consent,

and to clarify any aspects that may be doubts about. Afterwards the experiment will take place during the 3-week period.

Following this a focus group will take place and will include a reflection upon the experience with all participants and application of the post-test measures. A month later, participants will be contacted again, and a meeting will be scheduled for the follow-up. The control group will also be contacted before the 3-week intervention of the experimental group, but no information regarding the project will be given, only their participation in the pre, post and follow-up stages.

3.3. Procedures

Initially the instruments to ensure the experiment evaluation will be seek out and if not publicly available, authorizations to the authors will be ensured. Afterwards the research and experiment guidelines will be submitted for the approval of the university ethical committee.

After approval, the open call for participation will take place through internal online dissemination in the institution. The open call will be open during a 2-week period and after, the selection process following the inclusion criteria will take place and the students will be randomly assigned into one of the two groups: the experimental group or the control group. A meeting for each group will be scheduled to explain procedures and what is expected of them. At this initial meeting informed consents will be signed and also instruments applied. Afterwards the experimental group will start the 3-week experiment. Throughout this period, the researcher(s) will be available if any doubt comes up and to monitor the photo-sharing in the online platform. At the end of the intervention the focus-group will take place, and also the measures application to both groups in the post-test and the follow-up. Data collected will then be analysed with statistical software.

4. EXPECTED RESULTS

This project is still in a conceptualization stage and thus results are still not available. However, following the literature review the experiment is expected to have a positive impact on different psychological and

psychoeducational variables. In this sense, it is expected that students show higher levels of resilience and mental health, optimism and cognitive functions (Janz, et al., 2019; Scheinman, & Russo-Netzer, 2021). Additionally, an increase in academic success regarding students grades and improvements on attention are also potential results to be foreseen (Gutierrez, et al., 2019).

Furthermore, higher levels of optimism and overall wellbeing are expected. Less stress and anxiety, higher levels of gratitude, self-compassion, and enjoyment and positive engagement in the activities, positive affect and increased mindfulness levels can also be anticipated as outcomes of this intervention (Bono, et. al., 2020; Chen, et. al, 2016; Diehl, et. al., 2016; Lee, et. al., 2021; Lomas, et. al, 2014; Mantelou, & Karakasidou, 2017; Key, 2023).

Generally speaking, following the methodology to be used in this project development and implementation, results should bring an increased sense of wellbeing, appreciation, gratefulness, and overall positive emotions and thus, enhance students' mental health as well as academic success.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

Positive Psychology brought to attention the need to look into the "good" of people and in how to help them live fulfilling lives. In an extension of its application to the field of Education, Positive Education emerged and highlighted the importance of learning and teaching endeavours to improve knowledge and skills while all together highpoints the need to not forget the importance of wellbeing to educational (and life-long) success.

Thus, Positive Education fosters the "usual" learning skills, but additionally gives strategies on how to flourish and promote an environment of wellbeing within all education "actors": students, teachers, schools' directors, and overall community (Adler, 2017).

However, to bring this "new" Education to reality is not an easy task. Financial barriers in schools and/or uncertainty for a full commitment

to a positive education exist (Green, et. al., 2021). Beyond this, while some schools do lectures or workshops in these positive topics, unfortunately many of these teachings are not put into practice in schools (Green, et. al., 2021).

The increasing number of mental health issues among school communities and its impact on not only students but also teachers, staff, and all community it's a worrying factor. The levels of depression and anxiety are rising and something must be done to contradict this tendency. In this perspective, it makes sense to bet on a Positive Education and positive strategies to promote mental health and well-being. As Seligman, and colleagues (2009, p.295) acknowledged "(…) well-being should be taught in school on three grounds: as an antidote to depression, as a vehicle for increasing life satisfaction, and as an aid to better learning and more creative thinking".

Hence, positive interventions aim to bring methods and intentional activities with the ultimately goal of promoting positive feelings, behaviors and cognitions (Kalamatianos, et. al., 2023). Overall, Positive Psychology interventions look to promote resilience and positivity (Hansen, et. al., 2021), having already a lot of evidence-based knowledge of its benefits to individuals' lives.

Thus, common techniques based on Positive Psychology principles have been reported as bringing positive outcomes in mood and happiness. Some of these are associated with keeping track of an individual positive life events, doing acts of kindness, or remembering positive experiences, for example (Lee, et. al., 2021).

Nonetheless, "There is no 'one size fits all' approach to enhancing the wellbeing of school communities; rather, attention to context with key components is critical for the change process to happen" (Green, et. al., 2021, p.36).

So, as Diehl, and colleagues (2016) stated while taking photos adds another activity to the experience, unlike traditional dual-tasking situations that distract, capturing the experience with photos actually draws attention to the experience, especially the aspects of the experience that

are worth capturing. Therefore, taking photos can make people more involved in the experience and be a new tool for interventions.

As the literature review has shown the benefits of promoting positive interventions in education and the use of photography as a tool can be vast and be an "ally" to fight the worrying numbers of mental health problems. Thus, interventions using photography can be an easy and affordable way to promote wellbeing in education.

The project here presented is the beginning of a process that aims to use photography as an engaging activity to enhance students' wellbeing. As Lee, and colleagues (2021, p.16) acknowledged "for smartphone photography to act as a positive intervention there is a need for a more disciplined and structured engagement with photo-taking". Therefore, this project aims to be a structured experiment, based on scientific knowledge to observe if being intentional in photo-taking, photo-commenting and immersing daily in the activity and topic of the week can bring positive outcomes to higher education students.

Mindfulness, gratitude, and self-compassion are the three main positive variables that structure the aim of the project but still having at its core the overall goal to increase wellbeing. While this project is still in a concept stage, some limitations are foreseen. One is the recruitment process. Being it an open call the project may suffer from attracting enough participants due to its voluntary basis. Another foreseen struggle is related to the involvement and commitment with the daily activity. Photography is nowadays very common and done many times without even thinking about it. In this project the act of photographing needs to involve thinking and reflection regarding the weeks' topics which can be seen as an added task in the students' highly busy sched-ule. On a brighter note, since photography and social media posting is so usual, it can also act as an attractor for students and motivate them to participate in the study, given that it is an activity that they are already committed to on a daily basis in their personal life.

As prior stated positive interventions have shown important results in improving mental health and well-being. Interventions using photography, while few and scarce, have also reported positive results. Posi-

tive photography interventions may therefore be a “new” way to promote well-being in educational settings and provide new insights into the development of effective strategies to promote mental health in learning and teaching environments during which still contributing to the students’ academic success. Because when students feel better, they also learn and engage better.

6. ACKNOWLEDGEMENTS

This paper is financed by National Funds provided by FCT- Foundation for Science and Technology through project UIDB/04020/2020 and with DOI 10.54499/UIDB/04020/2020 (https://doi.org/10.54499/UIDB/04020/2020).

7. REFERENCES

Adler, A. (2017). Positive education: educating for academic success and for a fulfilling life. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 38(1), 50-57. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2821

Bono, G., Mangan, S., Fauteux, M., & Sender, J. (2020). A new approach to gratitude interventions in high schools that supports student wellbeing. The Journal of Positive Psychology, 15(5), 657-665. doi: 10.1080/17439760.2020.1789712

Brickenkamp, R. (1962). D2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (Test d2). Hogrefe

Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822

Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., & Duarte, J., (2015). Evaluating the Multifactor Structure of the Long and Short Versions of the Self-Compassion Scale in a Clinical Sample. Journal of Clinical Psychology, 00(0), 1–15. doi: 10.1002/jclp.22187

Chen, Y, Mark, G., & Ali, S. (2016). Promoting Positive Affect through Smartphone Photography. Psych Well-being, 6(8), 1-16.

Cox AM, Brewster L (2018) Photo-a-day: A digital photographic practice and its impact on wellbeing. Photographies, 11, 113–129.

Diehl, K., Zauberman, G., & Barasch, A. (2016). How taking photos increases enjoyment of experiences. Journal of Personality and Social Psychology, 111 (2), 119–140. doi: 10.1037/pspa0000055

Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 459–471). Oxford University Press.

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. Mindfulness,7(1), 34–45.

Ferreira, C., & Rocha, A. (2006). Manual d2 - Teste de Atenção. Cegoc

Galinha, I., Pereira, C., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. Psicologia, 28 (1), 53-65.

Green, S., Leach, C., Falecki, D. (2021). Approaches to Positive Education. In M. Kern, & M. Wehmeyer (Eds), The Palgrave Handbook of Positive Education (pp.21-48). Palgrave Macmillan.

Gregório, S., & Pinto-Gouveia, J. (2013). Mindful attention and awareness: Relationships with psychopathology and emotion regulation. The Spanish Journal of Psychology, 16, 1-10. doi:10.1017/sjp.2013.79

Gutierrez, A, Krachman, S., Scherer, E., West, M., & Gabrieli, J. (2019). Mindfulness in the classroom: learning from a school-based mindfulness intervention through the Boston charter research collaborative. Harvard University.

Hansen, J. S., Povlsen, J. S., & Jensen, H. I. (2021). Applied Positive Psychology and Mindfulness: An Intervention Study. Psychology, 12, 925-942. doi: 10.4236/psych.2021.126056

Janz, P., Dawe, S., & Wyllie, M. (2019). Mindfulness-based program embedded within the existing curriculum improves executive functioning and behavior in young children: A waitlist controlled trial. Frontiers in Psychology,10, 2052.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. Clinical psychology science and practice, 10(2), 144-156.

Kalamatianos, A., Kounenou, K., Pezirkianidis, C., & Kourmousi, N. (2023). The Role of Gratitude in a Positive Psychology Group Intervention Program Implemented for Undergraduate Engineering Students. Behav. Sci,13, 460. doi: 10.3390/bs13060460

Key, P. (2023). Capturing happiness: how photography promotes minfulness, gratitude, and mental well-being. Retrieved from https://shorturl.at/oLRY6

Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. Clinical Psychology & Psychotherapy, 15(3), 181-192. doi:10.1002/cpp.572

Kurtz, J. (2015). Seeing through new eyes: An experimental investigation of the benefits of photography. Journal of Basic & Applied Sciences, 11, 354–358.

Kurtz, J. L., & Lyubomirsky, S. (2013). Happiness promotion: Using mindful photography to increase positive emotion and appreciation. In J. J. Froh & A. C. Parks (Eds.), Activities for teaching positive psychology: A guide for instructors (pp. 133–136). American Psychological Association.

Lee, J., Efstratiou, C., Siriaraya,P., Sharma, D., & Ang, C. (2021). SnapAppy: A positive psychology intervention using smartphone photography to improve emotional well-being. Pervasive and Mobile Computing, 73, 101369. doi: 10.1016/j.pmcj.2021.101369

Lomas, T., Froh, J., Emmons, R., Mishra, A., & Bono, G. (2014). Gratitude Interventions: A review and future agenda. In A. Parks, & S. Schueller (Eds), The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions (pp.3-19) John Wiley & Sons.

Lou, J. & Xu, Q. (2022) The development of positive education combined with online learning: Based on theories and practices. Front. Psychol., 13, 952784. doi: 10.3389/fpsyg.2022.952784

Mantelou, A., & Karakasidou, E. (2017). The Effectiveness of a Brief Self-Compassion Intervention Program on Self-Compassion, Positive and Negative Affect and Life Satisfaction. Psychology,8, 590-610. doi: 10.4236/psych.2017.84038

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The Grateful Disposition: A conceptual and Empirical Topography. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 112-127.

Monteiro, F., Fonseca, A., Pereira, M., & Canavarro, M. (2021). Measuring Positive Mental Health in the Postpartum Period: The Bifactor Structure of the Mental Health Continuum-Short Form in Portuguese Women. Assessment, 28(5):1434-1444. doi: 10.1177/1073191120910247

Neff, K. (2022). Self-Compassion: theory, method, research and intervention. Annual Review of Psychology, 74, 193-218.

Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2, 223-250.

Neto, F. (2007). Forgiveness, personality and gratitude. Personality and individual differences, 43 (8), 2313-2323.

Oliveira, J. (1998). Optimismo: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). Psicologia, Educação e Cultura, 2(2), 295-308.

Pereira, M., Cardoso, M., Alves, S., Narciso, I., & Canavarro, M. C. (2013). Estudos preliminares das características psicométricas da Escala de Resiliência para Adultos (ERA). In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. F. Silva, & A. Allen Gomes (Eds.), Livro de atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 93-103). Associação Portuguesa de Psicologia.

Rajoo, H. (2021). The role of Mindfulness and Positive Psychology interventions in job crafting for educators: A diagnostic and prescriptive approach to supporting educators through Mindfulness and Positive Psychology during a crisis. Asia Pacific Journal of Developmental Differences, 8, 1, 61-97. doi: 10.3850/S2345734121000038

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice. Springer.

Seligman, M., Ernest, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35 (3), 293-311.

Sheinman, N., & Russo-Netzer, P. (2021). Mindfulness in Education: Insights towards an integrative paradigm. In M. Kern, & M. Wehmeyer (Eds), The Palgrave Handbook of Positive Education (pp.609-642). Palgrave Macmillan.

Sheinman, N., Hadar, L. L., Gafni, D., & Milman, M. (2018). Preliminary investigation of whole-school mindfulness in education programs and children's mindfulness-based coping strategies. Journal of Child and Family Studies, 27(10), 3316–3328.

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063-1070.

White, M. A., and Murray, A. S. (2015). Building a positive institution. In A. White and A. S. Murray (Eds.), Evidence-Based Approaches Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools (pp.1-26). Springer.

Zhang, F., Pi, Y., & Li, X. (2023). Photographic intervention effect on positive and negative affects during COVID-19: Mediating role of future self-continuity. Frontiers in Psychology, 13, 1085518. doi:10.3389/fpsyg.2022.1085518

CAPÍTULO 40

ANÁLISIS DEL ROL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS EXPECTATIVAS LABORALES DEL COLECTIVO UNIVERSITARIO

ELENE IGOA-IRAOLA
Universidad de Deusto

FERNANDO DÍEZ
Universidad de Deusto

ELENA QUEVEDO
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

La inserción al mercado laboral es una etapa crucial en la vida laboral de todo estudiante universitario. Este proceso conlleva muchos cambios en el individuo, marca un antes y un después en su vida personal y profesional. Se podría decir que después de finalizar los estudios universitarios, empieza un proceso de introspección donde se cuestionan las siguientes preguntas: ¿qué tipo de trabajo quiero tener?, ¿qué características tiene que tener la empresa donde trabajo?, ¿los valores de la empresa van en línea con mis valores y mi estilo de vida? ¿tendré la oportunidad de optar a esta empresa que me gusta? Además, es importante tener en cuenta las diferencias generacionales que puede haber entre las expectativas de trabajo en comparación a generaciones previas.

Todo este cambio no solo influye a nivel individual a las personas que se incorporan al mercado laboral, sino que también implica cambios en la perspectiva organizacional. Es decir, las empresas tienen que adaptarse al mercado y esto conlleva amoldar sus propuestas de trabajo a las necesidades del mercado. Así, se podría decir que las expectativas laborales de las personas que están a punto de entrar al mercado laboral son de gran relevancia para la retención del talento de las organizaciones. Queda claro que las expectativas laborales han cambiado en los

últimos años, y, que, hoy en día, se les da especial relevancia a factores como tener un salario competente en el mercado laboral, las oportunidades de desarrollo profesional y personal dentro de la organización, y la conciliación entre la vida laboral y personal. De todos modos, la obtención del primer puesto de trabajo puede ser una tarea difícil ya que conlleva enfrentarse a contexto nuevos.

1.1. EXPECTATIVAS LABORALES

La inserción de los alumnos universitarios al mercado laboral es un paso importante en la carrera profesional de este colectivo. Este proceso implica diferentes cambios personales y profesionales, como puede ser la búsqueda de trabajo (Alawamleh & Mahadin, 2022). Estos son algunos de los cambios que podemos identificar en esta etapa vital:

- **Independencia financiera:** La obtención de un trabajo implica generar un ingreso propio, lo que le da una mayor independencia financiera a la persona. Esta independencia da oportunidad para tomar decisiones financieras, como pagar los gastos propios y planificar el futuro.
- **Responsabilidades laborales:** Al conseguir un empleo, las responsabilidades cambian, ya que el rol que se tiene dentro de la organización pasa de ser estudiante a trabajador. Esto conlleva realizar tareas asignadas, cumplir con plazos, trabajar en equipo y adaptarse a la cultura organizacional de la empresa.
- **Desarrollo laboral:** El primer contacto con la empresa da la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos durante la etapa universitaria en el entorno laboral real. Esto facilita el desarrollo de habilidades prácticas, mejorar su experiencia laboral y aprender de situaciones y desafíos reales en su mercado laboral.
- **Adaptación al ambiente laboral:** El estudiante universitario debe adaptarse a la dinámica y la cultura laboral de su nuevo entorno de trabajo. Esto puede incluir comprender las expectativas de los trabajadores, ajustarse a horarios laborales

regulares, interactuar con compañeros de trabajo y superiores, y aprender las normas y procedimientos de la empresa.

- **Crecimiento personal y profesional:** La inserción al mercado laboral ofrece oportunidades para el crecimiento personal y profesional del estudiante universitario. A medida que enfrenta nuevos desafíos y adquiere experiencia laboral, puede desarrollar habilidades de liderazgo, resolución de problemas, comunicación y trabajo en equipo, lo que contribuye a su desarrollo profesional a largo plazo.

Estos cambios que prevén tener los universitarios a la hora de incorporarse en el mercado laboral, suelen acarrear diferentes desafíos que suele repercutir en su autoestima (Ellis & Taylor, 1983). El hecho de no tener mucha experiencia laboral hace que dificulte la primera contratación ya que, muchas organizaciones prefieren contratar a candidatos con mayor experiencia profesional. Las organizaciones se encuentran con candidatos con características similares, lo que dificulta la contratación de los más jóvenes. A todo esto, se le suma que las generaciones más jóvenes discrepan entre sus expectativas salariales y condiciones de trabajo en su primer empleo y lo que están dispuestos a ofrecer las organizaciones contratantes (Lu et al., 2023).

Así, se puede decir que en los últimos años las expectativas laborales de los trabajadores han ido cambiando según su generación (Mahmoud et al., 2021). Esto se debe a los factores que se ven influidos como pueden ser las experiencias vividas, las normas culturales o las condiciones económicas. Todo esto influye en los valores, prioridades y percepciones que pueden tener individuos acerca del trabajo. Diferentes estudios afirman que algunas de las diferencias generacionales en relación al trabajo son la estabilidad laboral, la flexibilidad, el equilibrio entre trabajo y vida personal, el desarrollo profesional, la tecnología y la responsabilidad social corporativa (Ali et al., 2021). Todas estas características son de gran relevancia tenerlas en cuenta para entender el *insight* del colectivo universitario en el proceso de búsqueda de trabajo.

1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El proceso de la primera búsqueda de trabajo es un hito crucial en la etapa de la vida laboral de una persona. En ocasiones, este proceso suele ser desafiantes y estresante ya que, la búsqueda de empleo suele llevar tiempo. Se ha visto que la inteligencia emocional tiene un rol de gran importancia en estos procesos ya que, ayuda a llevar mejor los procesos de selección (Gómez-Hombrados & Extremera, 2023). Cuando hablamos de inteligencia emocional nos referimos a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás (Lievens & Chan, 2017). Es decir, entendemos que las personas con mayor inteligencia emocional tienen mejores recursos personales para lidiar con un proceso de selección negativo. La capacidad de identificar las emociones experimentadas en el proceso de inserción laboral ayuda a las personas a gestionar mejor los altibajos de este proceso (Koechling et al., 2023). Así, la inteligencia emocional es reconocida como una habilidad esencial para el rendimiento laboral y el bienestar psicológico del candidato de trabajo.

La relevancia de la inteligencia emocional en la búsqueda del primer empleo se centra en la capacidad de gestionar los múltiples aspectos de un proceso de inserción laboral. Uno de los factores a tener en cuenta es la capacidad de gestionar el estrés y la ansiedad asociado con la búsqueda de empleo, ya que se ha visto que mantener una actitud positiva y perseverantes ante los desafíos se dificulta en este proceso (Udayar et al., 2020). Además, la capacidad de reconocer y regular las propias emociones puede mejorar la toma de decisiones permitiendo a los individuos evaluar con mayor claridad las oportunidades y valorar sus opciones laborales.

Otra característica de la inteligencia emocional que es fundamental en estos procesos laborales es la comunicación, tanto en la interacción con reclutadores como en la relación con compañeros de trabajo dentro de la organización (England & Nagel, 2022). La capacidad de expresar ideas y sentimientos de manera clara y empática puede influir en la impresión que los candidatos generan durante las entrevistas de trabajo, así como en su capacidad para colaborar y trabajar en equipo una vez que han asegurado un empleo.

Asimismo, la inteligencia emocional puede mejorar la capacidad de los candidatos para adaptarse y manejar eficazmente los desafíos y la incertidumbre asociados con la transición al mundo laboral (Vashisht et al., 2023). La resiliencia emocional, en particular, es una dimensión importante de la inteligencia emocional que puede ayudar a los individuos a recuperarse rápidamente de las respuestas negativas o rechazos de entrevista de trabajo o procesos de selección.

En definitiva, se puede decir que la inteligencia emocional es un instrumento necesario para que el colectivo universitario comprenda sus emociones y sus metas profesionales de una manera realista alineándolo con sus aspiraciones personales. Esta capacidad de introspección facilita llevar el proceso de búsqueda de trabajo con actitud positiva y optimista lo que ayuda a enfrentar mejor los altibajos de este proceso. Así, se puede decir que el desarrollo de la inteligencia emocional en el colectivo universitario es un factor fundamental para la transición al mundo laboral, garantizando una inserción laboral exitosa y el logro de metas profesionales a largo plazo.

2. OBJETIVOS

Para llevar a cabo este estudio, se establecieron dos preguntas de investigación con el objetivo de analizar la implicación de la inteligencia emocional con las expectativas de trabajo que puedan tener los alumnos universitarios

Objetivo de investigación I: Analizar el nivel de la inteligencia emocional del alumnado universitario.

Objetivo de investigación II: Analizar la relación de la inteligencia emocional con las expectativas de trabajo en el colectivo universitario.

3. METODOLOGÍA

3.1 PROCEDIMIENTO

Se realizó una invitación a estudiantes de una Universidad para participar en la investigación. Para ello, se dedicó un momento al comienzo

de las clases de Máster para explicar la investigación que se iba a realizar solicitando su colaboración en el estudio. Los estudiantes que participaran en la investigación podían abandonar en cualquier momento, garantizando la confidencialidad y el anonimato. Posteriormente, se hacía llegar a los estudiantes un correo con una pequeña explicación y un enlace a un cuestionario on-line, generado por la plataforma de investigación QUALTRICS. La duración media de respuesta al cuestionario fue de 15 minutos. El cuestionario fue distribuido las dos últimas semanas del mes de enero de 2024.

3.2 PARTICIPANTES

La muestra del estudio está compuesta por 44 individuos, 29 de los cuales (un 65,9% de los participantes) son mujeres, 14 (un 31,8% de los participantes) son hombres y 1 persona (supone el 2,3% de los participantes) con identidad de género diferente a las anteriores (ver gráfico 1).

***GRÁFICO 1**. Identidad sexual*

Nota: Identidad sexual de los participantes

Todos ellos han participado de forma voluntaria, manteniendo la confidencialidad en las respuestas y el anonimato de los participantes.

Respecto a los ámbitos de estudio, se ha analizado la composición de la muestra atendiendo a los estudios del alumnado teniendo 14 alumnos (un 31.8%) del ámbito de la Ciencias de la Salud; 13 alumnos (un 29,5%) del ámbito de Ciencias Económicas y Empresariales; 9 alumnos (un 20,5%) de Ciencias Sociales y Humanidades; 4 alumnos (9,1%) de Educación y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; 2 alumnos (4,5%) de Derecho; y 2 alumnos (4,5%) de Ingeniería (ver Gráfico 2). El alumnado está cursando en el momento de la investigación estudios de Máster, habiendo completado el Grado en la Universidad.

GRÁFICO 2. *Identidad sexual*

Nota: Distribución de la muestra por Facultades

3.3. INSTRUMENTO

Se diseñó un cuestionario ad-hoc utilizando para ello el software de investigación QUALTRICS, utilizado para este tipo de estudios.

Los datos se recogieron utilizando la escala Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF) y que consta de 30 ítems compuestas por cuatro factores (emocionalidad, autocontrol, sociabilidad y bienestar) que contienen 13 facetas, y, un cuestionario ad-hoc para medir las expectativas de trabajo que tienen los alumnos

universitarios en cuanto a la incorporación al mercado laboral. Esta escala consta de cinco opciones de respuesta de tipo Likert, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. Los datos se recogieron con el software Qualtrics.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en relación a la primera pregunta de la investigación confirman que la inteligencia emocional del alumnado universitario es mayoritariamente alta (%73), destacando el 20% de la población ya que tienen una inteligencia emocional muy alta. Solamente el 7% del alumnado es identificado con una inteligencia emocional neutra (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Inteligencia emocional del alumnado*

Nota: Inteligencia Emocional – Alumnado universitario

En cuanto a las perspectivas de trabajo en la inserción laboral se puede ver que mayoritariamente el colectivo universitario considera que tiene una percepción positiva hacia su preparación para el futuro profesional. Así, se puede ver que el 70% del alumnado considera que la educación recibida es adecuada para poder afrontarse primer puesto de trabajo dentro del mercado laboral (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Percepción de la preparación para el futuro profesional*

Nota: Percepción de a preparación para el futuro profesional

Otro aspecto a tener en cuenta dentro de la percepción sobre su preparación laboral son las carencias que detectan este colectivo ya que se pueden diferenciar cuatro puntos. La mayoría de universitarios considera que uno de los puntos a mejorar es la experiencia laboral, ya que consideran limitada el tiempo de periodo que han estado en contacto con alguna organización. En segundo puesto, y, en relación con el punto anterior estaría la formación teórica. Esto de debe a que los universitarios consideran que en el periodo de estudios el aprendizaje se centra mucho en el conocimiento teórico echando de menos la aplicabilidad de esto en organizaciones. En el tercer y cuarto puesto quedarían los aspectos como la falta de información sobre el mercado laboral y la presentación de herramientas y recursos para la práctica del día a día en el puesto de trabajo (Gráfico 5). Estos dos últimos aspectos representan las preocupaciones que tiene el colectivo universitario a cerca del mercado laboral y el uso cotidiano de recursos del día a día.

GRÁFICO 5. *Carencias detectadas en relación a la preparación para el futuro profesional*

Nota: Carencias detectadas en relación a la preparación para el futuro profesional

GRÁFICO 6. *Tiempo estimado para encontrar trabajo*

Nota: Tiempo estimado para encontrar trabajo

Dentro del proceso de búsqueda de trabajo, casi la mitad (48%) de este colectivo considera que obtendrá su primer puesto de trabajo en un tiempo estimado de menos de tres meses. El 41% de los participantes considera que este periodo de búsqueda durará entre tres y seis meses.

El 7% de muestra considera que la búsqueda de trabajo oscilará entre siete meses y un año. Solamente el 4% de la población universitaria de esta muestra considera que obtendrá su primer puesto de trabajo en más de un año (Gráfico 6).

En cuanto a la percepción que tienen acerca de cómo va a ser este proceso el 50% considera que va a ser difícil, mientras que el 7% lo ve muy difícil. El 30% de los universitarios considera que este proceso va a ser neutro. Nomás del 13% de los encuestados considera que la búsqueda de trabajo va a ser fácil o muy fácil (Gráfico 7).

GRÁFICO 7. *Percepción del proceso de la búsqueda de trabajo*

Nota: Percepción del proceso de la búsqueda de trabajo

Una vez obtenida la percepción del proceso de búsqueda de empleo, se han analizado las apreciaciones que tienen a cerca de obtener un puesto de trabajo de responsabilidad. Así, se puede decir que el 93% considera viable asumir un puesto de responsabilidad en los siguientes años (Gráfico 8).

GRÁFICO 8. *Percepción de asumir un puesto de responsabilidad*

Nota: Percepción de asumir un puesto de responsabilidad

En relación a la segunda pregunta de investigación, podríamos decir que el colectivo universitario considera que su nivel de inteligencia emocional influye en el proceso de búsqueda de trabajo. De hecho, se han podido identificar algunos beneficios como puede ser la mejora con el trato con compañeros de trabajo o las relaciones interpersonales. A su vez, este colectivo considera que inteligencia emocional es un recurso útil para mejorar desarrollar la empatía y el conocimiento personal. Aquellos alumnos que está incorporados en el mercado laboral consideras que la inteligencia emocional es útil para la motivación personas y de la plantilla a la hora de establecer objetivos organizacionales a corto y largo plazo (Gráfico 9).

En el siguiente apartado se pueden encontrar algunos testimonios del colectivo universitario acerca de su opinión de la aplicabilidad y utilidad de la inteligencia emocional en el contexto laboral:

> "Considero que la inteligencia emocional es fundamental en cualquier trabajo para afrontar los problemas y circunstancias adversas que puedan presentarse"

"Primero me ayuda a detectar el entorno, analizar las situaciones de riesgos, entender cómo debo afrontar ciertas situaciones. A enfrentar la carga de trabajo como desafío de aprendizaje y no como carga. A hacer un trabajo de metas a largo plazo y con metas objetivas, lo que permite que, si en el camino suceden situaciones que retrasan ciertos objetivos saber con quién comunicarte y reprogramar, no dejar las cosas tiradas y terminar siempre."

"Creo que en el área de RRHH al trabajar con personas es muy importante saber cómo me siento y como se siente el equipo para tener un mejor clima y poder trabajar en un entorno seguro".

"Dado que me estoy preparando para ser una profesional en el área de personas, el trato con estas tiene una gran importancia. Por ello, creo que es necesario saber y entender gestionar las emociones propias y de los demás".

La inteligencia emocional es fundamental en mi trabajo por varias razones. En primer lugar, me ayuda a comprender y manejar mis propias emociones, lo que es esencial para mantener la calma y tenerlo todo claro. Además, me permite empatizar y conectar mejor con las personas. La inteligencia emocional también me ayuda a percibir las emociones y necesidades de los demás.

Muchísimo, debido a que las emociones son un componente básico en relación con los pensamientos y el control de las acciones y de la vida en general de la persona. Por tanto, las decisiones que se toman en el trabajo son en gran medida influidas por las emociones.

GRÁFICO 9. *Percepción de la utilidad de la inteligencia emocional en el trabajo*

Nota: Percepción de la utilidad de la inteligencia emocional en el trabajo

5. DISCUSIÓN

Esta investigación aporta conocimiento sobre la percepción de la población universitaria acerca de la preparación que tienen, del proceso de la búsqueda de trabajo y la relación de esta con la inteligencia emocional. Los resultados confirman que la mayoría de los estudiantes tiene un alto nivel de inteligencia emocional. Esto hace que tenga mayor facilidad en las relaciones interpersonales ya que, una puntuación alta en inteligencia emocional indica la capacidad de comprender y manejar sus propias emociones, así como las de los demás (Parker et al., 2021). Esto facilita la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones laborales positivas. A su vez, la inteligencia emocional facilita una mayor claridad mental y capacidad para tomar decisiones informadas y equilibradas, incluso en situaciones de presión como pueden ser las entrevistas de trabajo (El Othman et al., 2020). Siguiendo esta línea, se podría decir que la mayoría de alumnos que han puntuado alto en inteligencia emocional van a ser más más empáticos, compasivos y comprensivos por lo que promoverán un ambiente de trabajo positivo, fomentando la confianza, la lealtad y el compromiso entre compañeros (Deng, et al., 2023).

A su vez, esto podría estar relacionado con el papel que juega la educación. Es decir, la educación superior puede estar desempeñando un papel positivo en el desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes, asegurando su éxito personal y profesional dentro del mercado laboral. Todo esto se podría relacionar con la percepción positiva que tienen los universitarios con su preparación para obtener el primer puesto de trabajo.

A pesar de poder identificar algunos puntos de mejora, la mayoría de los estudiantes consideran que su educación es suficientemente buena para poder optar a un puesto de trabajo en un periodo de tiempo relativamente corto, con casi la mitad de ellos creyendo que lo conseguirán en menos de tres meses. De todos modos, también es importante tener en cuenta que un porcentaje significativo de estudiantes perciben que el proceso de búsqueda de empleo será difícil.

Sin embargo, también es importante tener en cuenta las preocupaciones y carencias identificadas por los estudiantes en relación con su preparación laboral. Es especialmente relevante que muchos estudiantes sientan que carecen de experiencia laboral y que la formación teórica no siempre se traduce en habilidades prácticas aplicables en el entorno laboral real. Estas preocupaciones subrayan la necesidad de que las instituciones educativas y las empresas trabajen juntas para ofrecer oportunidades de aprendizaje práctico y experiencias laborales significativas a los estudiantes.

Todo esto se ve relacionado con la inteligencia emocional ya que, según el estudio realizado por Getahun-Abera (2023) la inteligencia emocional es un factor fundamental para el colectivo universitario. Los resultados obtenidos abalan que la mayoría de ellos creen que la inteligencia emocional influye en su capacidad para relacionarse con los demás y manejar situaciones laborales de manera efectiva. Además, la inteligencia emocional puede ser beneficiosa para el manejo de situaciones estresante como puede ser una respuesta negativa en un proceso de selección (Jordan & Troth, 2021).

A todo esto, se le suma que, adentrarse al mundo laboral requiere capacidad de recuperarse de los contratiempos y adaptarse a los cambios. En esto la inteligencia emocional ayuda a fortalecer la resiliencia, es decir, ayuda a mantener una actitud optimista y buscar soluciones constructivas a los desafíos laborales (Thomas & Zolkoski, 2020). La inteligencia emocional implica un alto grado de autoconocimiento y autoaceptación, lo que permite a los individuos reconocer sus fortalezas, debilidades y valores personales (Kukulyar et al., 2022). Esta conciencia emocional les permite presentarse de manera auténtica y segura durante el proceso de búsqueda de empleo, lo que aumenta su capacidad para destacar y destacarse entre otros candidatos (Bayighomog & Arasli, 2022). Los resultados que se han obtenido validan la literatura actual y, sirve, para futuras líneas de investigación en la mejora de estrategias de gestión emocional en los procesos de inserción laboral del colectivo universitario.

En cuanto a las limitaciones del estudio se debería de destacar el tamaño de la muestra ya que, 44 estudiantes no son suficientes para representar

al colectivo universitario al completo. Esto conlleva que los resultados obtenidos no pueden ser generalizados. Teniendo en cuenta que la muestra parte de diferentes titulaciones hace que los resultados sean más amplios ya que, se entiende que no tendrán la misma visión debido a las características de cada sector, mercado y tasa de empleabilidad. Para futuras investigaciones es sería interesante aumentar el tamaño de la muestra y buscar un equilibrio en la procedencia de las titulaciones. De todos modos, la investigación realizada aporta una visión general de la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de inserción laboral.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación tiene dos objetivos principales que son analizar el nivel de inteligencia emocional del alumnado universitario y examinar la relación entre la inteligencia emocional y las expectativas de trabajo en el colectivo universitario. Los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de universitarios tiene una alta inteligencia emocional lo que implica que tienen características como capacidad de comunicación, alta resiliencia y empatía. Todas estas habilidades blandas facilitan su inserción laboral ya que, son competencias esenciales que facilitan la adaptación del individuo en la organización (Lyu & Liu, 2021). Es decir, la inteligencia emocional no solamente ayuda en la primera etapa de la búsqueda de empleo, sino que también, una vez el individuo empieza a trabajar. El echo de que el alumnado universitario tenga estas habilidades especificas relacionadas a la inteligencia emocional hace que su perfil laboral sea más competente. Estas habilidades son cada vez más valoradas por las organizaciones y contribuyen significativamente al éxito personal y profesional del colectivo universitario.

En resumen, la inteligencia emocional es un recurso necesario para poder afrontar y lidiar la inserción laboral. El desarrollo de esta habilidad también es necesario a nivel personal ya que, favorece, la resiliencia y la capacidad comunicativa. Todo esto nos hace ver que la inteligencia emocional es un factor fundamental a trabajar para el colectivo universitario para poder crear perfiles de alumnos competentes. Los alumnos que desarrollen una mayor inteligencia emocional tendrán recursos psicológicos

suficientes para afrontar situaciones difíciles o rechazos de una manera más positiva. Además, la profundización de estas habilidades hace que la proyección laboral que pueden tener sea mucho más amplia por su capacidad de adaptación a situaciones diferentes. En otras palabras, la inteligencia emocional es un factor fundamental para una vida laboral prospera.

7. REFERENCIAS

Alawamleh, M., & Mahadin, B. K. (2022). Will university internship secure you a job?: interplaying factors from an emerging market perspective. Education Training, 64(4), 491-515. https://acortar.link/h2y1wt

Ali, H., Li, M., & Qiu, X. (2022). Employee engagement and innovative work behavior among Chinese millennials: mediating and moderating role of work-life balance and psychological empowerment. Frontiers in Psychology, 13, 942580. https://acortar.link/lCl3zR

Bayighomog, S. W., & Arasli, H. (2022). Reviving employees' essence of hospitality through spiritual wellbeing, spiritual leadership, and emotional intelligence. Tourism Management, 89, 104406. https://acortar.link/iO7mPU

Deng, X., Chen, S., Li, X., Tan, C., Li, W., Zhong, C.,... & Ye, M. (2023). Gender differences in empathy, emotional intelligence and problem-solving ability among nursing students: A cross-sectional study. Nurse Education Today, 120, 105649. https://acortar.link/OnyC2a

El Othman, R., El Othman, R., Hallit, R., Obeid, S., & Hallit, S. (2020). Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in Lebanese universities medical students. BMC psychology, 8, 1-14. https://acortar.link/5wEqE6

Ellis, R. A., & Taylor, M. S. (1983). Role of self-esteem within the job search process. Journal of applied psychology, 68(4), 632.

England K. & Nagel L. (2022). Developing emotional intelligence skills for e-negotiations, Journal of Education for Business, 97(6), 413-418, https://acortar.link/hymXmV

Getahun Abera, W. (2023). Emotional intelligence and pro-social behavior as predictors of academic achievement among university students. Community Health Equity Research & Policy, 43(4), 431-441. https://acortar.link/3ObqfI

Gómez-Hombrados, J., & Extremera, N. (2023). Emotional intelligence, mental health, and job search behaviors during unemployment: the mediating role of resilient coping. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 39(2), 101-107.

Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2021). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. In Emotion and Performance. 195-218.

Koechling, A., Wehner, M. C., & Warkocz, J. (2023). Can I show my skills? Affective responses to artificial intelligence in the recruitment process. Review of Managerial Science, 17(6), 2109-2138. https://acortar.link/NYdQJ1

Kukulyar, A., Shaginyan, S., Eresko, E. (2022). Features of Emotional Intelligence and Self-acceptance in Students of Various Training Profiles. In: Beskopylny, A., Shamtsyan, M. (eds) XIV International Scientific Conference "INTERAGROMASH 2021". Lecture Notes in Networks and Systems, vol 247. Springer, Cham. https://acortar.link/L0Q8eI

Lievens, F., & Chan, D. (2017). Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence. Handbook of employee selection, 342-364.

Lu, J., Guo, S., Qu, J., Lin, W., & Lev, B. (2023). "Stay" or "Leave": Influence of employee-oriented social responsibility on the turnover intention of new-generation employees. Journal of Business Research, 161, 113814. https://acortar.link/tP6L1P

Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. Applied Energy, 300, 117307. https://acortar.link/ytw43F

Mahmoud, A.B., Fuxman, L., Mohr, I., Reisel, W.D. & Grigoriou, N. (2021). "We aren't your reincarnation!" workplace motivation across X, Y and Z generations. International Journal of Manpower, 42 (1), 193-209. https://acortar.link/rl3Taf

Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Walmsley, C., O'Byrne, R., Dave, H. P., & Crane, A. G. (2021). Trait emotional intelligence and interpersonal relationships: Results from a 15-year longitudinal study. Personality and individual differences, 169, 110013. https://acortar.link/ASPcFB

Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. Frontiers in Education, 5, 94. https://acortar.link/ubxo2w

Udayar, S., Fiori, M., & Bausseron, E. (2020). Emotional intelligence and performance in a stressful task: The mediating role of self-efficacy. Personality and Individual Differences, 156, 109790. https://acortar.link/FePBu9

Vashisht, S., Kaushal, P., & Vashisht, R. (2023). Emotional intelligence, Personality Variables and Career Adaptability: A Systematic Review and Meta-analysis. Vision, 27(3), 316- 328. https://acortar.link/LYnKZy

EXPLORANDO LA TRANSFORMACIÓN EN LA ACTITUD ANTE LA MUERTE EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: UN ESTUDIO PILOTO

BLANCA GALLEGO HERNÁNDEZ DE TEJADA
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

JUAN JOSÉ MORA-ASCÓ
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MUERTE

La muerte, como destino ineludible de la existencia, se erige como una realidad enigmática ante la cual las diversas civilizaciones han procurado confrontarse a lo largo del tiempo, forjando distintas perspectivas para dar cierre a sus trayectorias vitales. Este fenómeno simboliza la finitud de la vida y, por ende, encarna la noción de su término. Un concepto arraigado tanto en las esferas religiosas y filosóficas como en el ámbito científico (Caycedo Bustos, 2007).

Una de las realidades más innegables de la existencia radica en la transitoriedad de todo lo que existe, generando en los seres humanos un temor inherente a la desaparición. Yalom (2008) postula que nuestra presencia en este mundo se ve constantemente velada por la certeza de que nacemos, nos desarrollamos y, inevitablemente, perecemos en un vacío ensombrecedor, siendo la mortalidad una aflicción constante desde los albores de la historia. De esta manera, aunque la muerte sea un componente universal e inevitable de toda forma de vida, adquiere una dimensión singular en el ser humano al provocar una amplia gama de emociones, sentimientos y actitudes cuando este toma conciencia de su propia finitud (Sábado, 2020). Estas emociones, en cierto sentido, representan la expresión más primordial del instinto más básico que une

lo humano a lo animal, el instinto de supervivencia. No obstante, si no se cuentan con mecanismos de afrontamiento adecuados, la muerte puede convertirse en una causa significativa de sufrimiento y angustia existencial (Sábado, 2016). El temor a la muerte, por tanto, reside en todos los individuos. Algunos manifiestan este miedo de manera indirecta, a través de una inquietud generalizada o disfrazado bajo otros síntomas psicológicos, mientras que otros experimentan una anticipación más consciente y explícita.

Siglos atrás, Epicuro sugería que la preocupación por la muerte no es siempre evidente en la mayoría de las personas, sino que se manifiesta a través de formas encubiertas que deben ser desentrañadas (Yalom, 2008). Para Epicuro, la muerte no debe ser motivo de pavor, ya que, al llegar, nosotros no estaremos presentes para experimentarla. Esta noción fundamental se basa en la idea de que la muerte implica la ausencia total de sensaciones y percepciones, lo cual descarta cualquier posibilidad de sufrimiento una vez que se ha producido. La concepción epicurea abogaba por despojar a la muerte de su carácter amenazante y desconocido, considerándola simplemente como la disolución del ser en un estado de inconsciencia eterna. En este sentido, el filósofo sostenía que no tiene sentido temer aquello que no se puede experimentar ni sentir. Para él, el miedo a la muerte surge de una concepción errónea que atribuye a este evento un poder sobre nosotros que en realidad no posee (Melguizo y García, 2023).

La filosofía existencial abarca una diversidad de pensadores que han reflexionado sobre la muerte como un tema central en la vida, pues sin ella nuestra existencia carecería de significado. Heidegger (1927), a través de su obra "Ser y Tiempo", realizó contribuciones significativas a la conceptualización filosófica de la muerte. Para el autor, la muerte no es simplemente un evento final en la vida del individuo, sino que constituye una posibilidad existencial fundamental que revela la finitud y la autenticidad de la existencia humana. En su análisis, destaca que la conciencia de la muerte es crucial para comprender la propia vida y el sentido de la temporalidad.

Una de las ideas clave de Heidegger es que la muerte es el límite último de la existencia, lo cual nos confronta con nuestra propia finitud y nos

impulsa a vivir de manera auténtica. Para él, el ser humano debe enfrentar su mortalidad para alcanzar una comprensión más profunda de su ser-en-el-mundo y de su existencia temporal. La noción de "ser-para-la-muerte" en Heidegger no se refiere simplemente al hecho físico de morir, sino a la anticipación y conciencia de nuestra propia mortalidad que nos lleva a cuestionar nuestra vida cotidiana y nuestras prioridades (Martínez, 2019).

Además, el filósofo destaca que la muerte no puede ser entendida objetivamente como un evento externo, sino que debe ser experimentada existencialmente como parte integral de nuestra propia existencia. Esta perspectiva fenomenológica resalta la importancia de abordar la muerte desde una dimensión personal y subjetiva, en lugar de reducirla a un concepto abstracto (Cataldo, 2007).

La conceptualización heideggeriana toma especial relevancia en algunos exponentes actuales. En palabras de Van Deurzen (2003): "la muerte es parte intrínseca de mí y aceptar vivir hacia este final me devuelve, en cierto sentido, mi propia vida", sugiriendo que la toma de conciencia de nuestra mortalidad es fundamental para reafirmar la vida de cada individuo, resaltando su importancia como fuente de autenticidad y crecimiento personal. A su vez, Friedan (1994) plantea que el miedo a la muerte puede estar vinculado con "no vivir verdaderamente, con escapar de la vida", subrayando así la compleja relación entre la muerte, el miedo existencial y la plenitud en la vida humana.

1.2. Tabuización de la muerte

La tabuización social de la muerte revela una paradoja fundamental en la condición humana: aunque la muerte es un destino inevitable que todos compartimos, la sociedad contemporánea tiende a relegar este tema al ámbito del tabú.

La muerte, al igual que el sexo, se erige como un enigma psíquico que entrelaza tanto el miedo como la fascinación (González y Herrán, 2010). La reticencia a abordar el tema de la muerte, evidenciada por su falta de popularidad en las conversaciones cotidianas, refleja el tabú arraigado en torno a este fenómeno. Esta aversión no solo se manifiesta

en la esfera personal, sino que también se extiende al ámbito profesional (p. ej. educación o salud mental), evidenciado en el temor a discutir la muerte desde los contextos académicos a los más familiares (Díaz et al., 2012; Fumis et al., 2012).

El proceso de tabuización de la muerte ha sido un fenómeno social complejo que ha evolucionado a lo largo del tiempo, influido por diversos factores culturales, religiosos y sociales. Desde tiempos remotos, la muerte ha sido un tema rodeado de misterio y temor, lo que ha llevado a su negación en muchas sociedades. A lo largo de la historia, se han observado diferentes formas en las que la sociedad ha abordado y procesado este tabú, reflejando cambios en las actitudes y creencias colectivas.

En las sociedades antiguas, la muerte era vista como parte natural de la vida y se le otorgaba un lugar prominente en rituales funerarios y prácticas religiosas. Sin embargo, con el paso del tiempo y la influencia de corrientes filosóficas y religiosas, la muerte comenzó a ser percibida de manera más ambigua y temerosa. En muchas culturas, se desarrollaron creencias opuestas a la inclusión de la muerte como parte de la vida, limitando su discusión abierta y relegándola a espacios privados o ceremoniales.

Durante la Edad Media, la muerte se convirtió en un tema central en el arte, la literatura y la religión, reflejando una obsesión por lo macabro de su existencia y lo sobrenatural. Este período marcó una época de gran tabuización de la muerte, contribuyendo las grandes epidemias y guerras a reforzar el temor a la muerte y a consolidar su estatus como un tema prohibido o inapropiado para discutir con apertura intelectual. Con el advenimiento de la Ilustración y los movimientos de pensamiento racionalista, se produjo un cambio en las actitudes hacia la muerte. Surgieron corrientes filosóficas que buscaban desmitificarla y racionalizarla, promoviendo una visión más objetiva y científica del fenómeno. Sin embargo, a pesar de estos avances academicistas, el tabú en torno a la muerte persistió en muchas esferas sociales, especialmente en aquello relacionado con el duelo y el luto debido a los seres queridos (Martínez-Heredia., 2021).

En la sociedad contemporánea, aunque se han producido avances significativos en términos de apertura y discusión sobre la muerte, todavía

persisten creencias arraigadas. La medicalización de la muerte y el desarrollo de tecnologías han contribuido a distanciar a las personas de este proceso natural, generando una mayor incomodidad y evasión frente a una temática esencial. Además, factores como el individualismo creciente y la cultura del consumo han influido en una mayor negación colectiva de la mortalidad. El énfasis en el individualismo ha llevado a una mayor focalización en el bienestar personal, la realización individual y la evasión de temas incómodos que se posicionan como contrarios a los fines establecidos. Esta perspectiva centrada en uno mismo ha contribuido a alejar a las personas de la realidad de su propia mortalidad, generando una negación colectiva de un aspecto que de suyo es fundamental en la existencia humana (Abril et al., 2010; Jiménez, 2012).

Por otro lado, la cultura del consumo, caracterizada por un enfoque en la gratificación instantánea, el materialismo y la búsqueda constante de placeres y comodidades, ha fomentado una mentalidad hedonista que tiende a evitar enfrentar aspectos más profundos y trascendentales de la vida. En esta dinámica consumista, se promueve una actitud de evasión frente a temas difíciles o dolorosos, como la finitud y la mortalidad, priorizando la satisfacción inmediata y el disfrute superficial (Rodríguez et al., 2007).

1.3. Actitudes y afrontamiento frente a la muerte y el morir

Desde la psicología, se conceptualiza la actitud como "una asociación entre un objeto específico y una evaluación particular" (Fazio, 1989, p. 155). Según lo indicado por Morales et al. (1994), este objeto de actitud puede abarcar situaciones sociales, individuos o problemáticas comunes, mientras que la evaluación abarca tanto el afecto que dicho objeto genera como las emociones que despierta, los recuerdos emotivos asociados a experiencias pasadas o las creencias sobre la capacidad del objeto para alcanzar metas.

Una actitud consta de tres componentes: uno cognitivo, otro afectivo y un tercero conductual (Breckler, 1984). Aunque la actitud en sí misma no es directamente observable, según Ajzen (1989), es una variable latente que se infiere a partir de respuestas mensurables y refleja, en última instancia, una evaluación global positiva o negativa del objeto de

la actitud. A pesar de que la conducta constituye uno de los componentes de la actitud, la capacidad predictiva de una medida de actitud hacia el comportamiento ha sido cuestionada en múltiples ocasiones (Morales et al., 1994).

Las actitudes han sido conceptualizadas, por tanto, como una inclinación psicológica manifestada a través de la evaluación de una entidad específica desde algún grado de positividad o negatividad. Esta noción es reiterada por Peters et al. (2013), quienes además sugieren que la actitud no se limita únicamente a esta evaluación, sino que, además, se espera que evolucione con el tiempo a través de la experiencia adquirida. A pesar de las dificultades inherentes a su estudio, es precisamente esta interacción entre actitud, acción y cambio lo que otorga a las actitudes hacia la muerte un potencial significativo para ser investigadas, aplicadas, transformadas y mejoradas.

Con respecto a las actitudes frente a la muerte, Fazio (1989) postula que la ausencia de experiencia previa con un objeto impide la formación de una actitud hacia el mismo. En este contexto, el autor aboga por la noción de "no actitudes". Bajo esta premisa, surge la posibilidad de especular que, en individuos sin experiencia previa en relación con la muerte, resultaría inviable hablar de actitudes. Si se acepta esta premisa como válida, la hipótesis se encontraría fundamentada en este razonamiento.

Contrariamente, Piaget (1954), Kübler-Ross (1992) y Cortina (2010) identificaron que existe una tendencia natural de los niños a hablar de la muerte y, a través de esta, se abre la posibilidad de generar un mundo interior repleto de explicaciones acerca de lo que se desconoce y que, por tanto, generaría actitudes al respecto.

Desde una visión constructivista, Neimeyer (1997) definiría las actitudes frente al fin de la existencia como “estructuras de significado que usan los individuos para construir la muerte”. Así, siguiendo la argumentación anterior, el autor consideraría que es posible extraer un significado del que es el fin último de lo humano.

Retomando la visión constructivista del temor a la muerte, Chopra (1994) plantea que el miedo, en sí mismo, puede ser canalizado de manera constructiva, al sugerir que "deja que tu miedo a la muerte te

inspire a examinar tu verdadero valer y a concebir un sueño para tu propia vida, deja que te ayude a valorar el momento, a actuar en él, a vivir en él" (Morales, 2012).

En esta línea, Yalom (2008) se enfoca en la tarea de generar conciencia sobre la muerte y confrontar al individuo con el temor que esta suscita, desmontando sus defensas y resaltando el papel significativo que la muerte desempeña. Su propósito radica en inducir un cambio de perspectiva que oriente al individuo hacia lo esencial de su existencia, instándolo a reflexionar sobre sus auténticos valores. La finalidad última es la atenuación de las fuentes de sufrimiento y angustia, permitiendo así que el ser humano se concentre en descubrir su verdadera identidad y el auténtico propósito de su vida.

Con respecto al afrontamiento de la muerte, Collet y Lester (1969) plantean la noción de que el temor o la ansiedad frente a la muerte pueden ser comprendidos como un concepto multidimensional que conduce a individuos a reaccionar de manera distinta ante la concepción de la muerte, ya sea como un estado o como un proceso: el acto de morir. En este sentido, las respuestas tanto actitudinales como emocionales hacia la muerte estarán condicionadas por si se trata de la contemplación de su propia muerte o de la muerte de otros, siendo el afrontamiento distinto.

1.4. Actitudes frente a la muerte en el personal sanitario y la educación para la muerte

Todas las personas coexisten con el temor a la muerte, sin embargo, los profesionales de la salud se encuentran constantemente confrontados con la realidad de este fenómeno (Pascual Fernández, 2011). El contacto directo con la muerte tiene la capacidad de generar ansiedad, estrés y angustia en aquellos que trabajan en el ámbito sanitario.

El impacto de ese miedo a la muerte se amplifica cuando el prestador de salud no recibe la capacitación y el apoyo para enfrentar la muerte (Sánchez Díaz et al., 2020). Algunos autores coinciden en que una mayor preparación de los profesionales sanitarios disminuye el grado de ansiedad ante la muerte y mejora la atención que estos otorgan a sus pacientes (Eland et al. 2006). Sin embargo, algunos profesionales de la

salud declaran que les resulta difícil lidiar con el duelo debido a la falta de formación en habilidades de comunicación, el miedo a ser culpados, una falla percibida en su habilidad, el miedo a expresar emociones y sus propios miedos sobre muerte (Williams et al. 2000). Orozco et al. (2013) señalan que, durante la formación universitaria, no se cuenta con el entrenamiento y preparación necesaria para el manejo de las emociones y sensaciones que surgen del contacto con el proceso de morir de los pacientes, teniendo que enfrentarse con desconocimiento de estrategias y técnicas de afrontamiento.

Los hallazgos de las investigaciones realizadas en este campo (Aradilla-Herrero y Tomás-Sábado, 2006; Espinoza y Sanhueza, 2012; Pujol et al., 2015) convergen en la necesidad de una educación y formación especializada en estrategias de gestión emocional, así como en el desarrollo de habilidades comunicativas y el fortalecimiento de las habilidades sociales. Estas competencias podrían capacitar a estudiantes y profesionales de la salud para afrontar situaciones emocionalmente estresantes y angustiosas con mayor eficacia (Benito María, 2019). Según Espinoza y Sanhueza (2012), en lo que respecta a los profesionales sanitarios en formación, estos reconocen la importancia de su desempeño profesional desde un punto de vista teórico. Sin embargo, para abordar la tarea de brindar cuidado y apoyo durante el proceso de fallecimiento, se requieren habilidades emocionales específicas relacionadas con la comunicación con el paciente, la capacidad de afrontamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones, entre otros aspectos (Morgan, 2019).

A pesar de ello, persiste en la educación biomédica una inclinación que conlleva a una insuficiente comprensión y consideración de los aspectos emocionales en la formación de los profesionales sanitarios (Smith-Stoner, 2009). Por consiguiente, para garantizar una atención adecuada a pacientes, es imperativo que los profesionales reciban una formación específica que no solo se centre en la inteligencia emocional, sino también aborde temas relacionados con la muerte, los cuidados paliativos, el duelo, entre otros. Esta preparación se torna fundamental tanto durante la etapa universitaria como en su futuro ejercicio profesional (Maza et al., 2008).

1.5. Justificación

La muerte es una realidad presente en la sociedad, máxime tras haber experimentado recientemente una pandemia mundial (Tomás-Sábado, 2020). Desde los orígenes de la humanidad, los individuos han ido procurando estrategias de evitación de una realidad ineludible, abandonándose al sufrimiento y el dolor que provoca la incertidumbre y lo desconocido. A tenor de la bibliografía disponible, se hace presente la necesidad de formación de los profesionales sanitarios, especialmente en los psicólogos, en el afrontamiento de la muerte, que, a su vez, permitirá el acompañamiento de pacientes en situación de temor a la finitud de la existencia o que se encuentren afrontando procesos de duelo.

En este sentido, se hace necesario estudiar qué cambios son producidos en la concepción de la muerte en los estudiantes de psicología al cursar el módulo de psicología del duelo y los cuidados paliativos, a través de una conexión cercana con la realidad de la finitud de la existencia.

2. OBJETIVO

Siguiendo el desarrollo argumental anterior, el objetivo planteado para este trabajo es analizar las diferencias existentes en el miedo a la muerte y los mitos en el duelo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra comprendió un total de $N = 22$ participantes, estudiantes de 4º curso del grado en psicología. Ambas situaciones medidas tuvieron la misma cantidad de participantes.

La media de edad se sitúa en los 23.66 años, siendo la desviación típica de 6.52 años de edad.

Un total de $n = 9$ participantes identificaron haber sufrido pérdidas significativas recientes.

3.2. Instrumentos

Escala de miedo ante la muerte Collet-Lester

La Escala de Miedo ante la Muerte de Collet-Lester (EMMCL), en su versión adaptada al español, consta de 4 subescalas que abordan de manera multidimensional el temor hacia la propia muerte, el miedo al proceso de morir personal, el miedo a la muerte de otros y el miedo al proceso de morir de otros.

Esta escala incluye un total de 28 ítems, distribuidos en 7 para cada subescala, los cuales se responden en un formato Likert que va desde 1 (nada) hasta 5 (mucho). El instrumento proporciona tanto una puntuación global como puntuaciones específicas para cada una de las dimensiones.

Venegas et al. (2011) llevaron a cabo la validación de la escala, logrando una fiabilidad de α =.91 en la puntuación general.

Escala de mitos ante el duelo

Para valorar las creencias en duelo se empleó la escala de Mitos en el Duelo (EMD), constituida por 31 ítems de respuesta Likert, construidapor Amurrio y Limonero (2007), originalmente sin estructura factorial bien determinada.

La validación realizada por Bermejo et al. (2016) identificó dos factores con buena fiabilidad, mejor no expresar con α =.84 y mejor no recordar con α =.83.

3.3. Procedimientos

Tras haber identificado la importancia de la formación de los psicólogos en el manejo de la muerte en la bibliografía disponible, se contactó con el alumnado del módulo de Psicología del Duelo y los Cuidados Paliativos, con el objetivo de encontrar voluntarios que quisieran participar en el estudio.

Posteriormente, se les informó acerca de cuál era el contenido y objetivo de la investigación, destacando específicamente que podían cesar su participación cuando así lo desearan. Dicha información fue entregada también por escrito.

Finalizado el reclutamiento de la muestra, se procedió a la cumplimentación de un breve cuestionario a través de un enlace a una encuesta online a través de Microsoft Forms, asegurando el anonimato de los participantes. Tras finalizar la docencia del módulo, se llevó a cabo una nueva administración del mismo cuestionario.

3.4. Análisis estadísticos

Una vez completados los cuestionarios a través de la plataforma Microsoft Forms, se llevaron a cabo los análisis estadísticos para obtener los resultados.

En una primera etapa, se realizó el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, donde se calcularon medias, desviaciones estándar y frecuencias con el objetivo de describir la muestra y los estadísticos de tendencia central.

Posteriormente, a fin de comparar los cambios tras cursar el módulo en las variables anteriormente mencionadas, fueron llevados a cabo análisis de diferencias de medias a partir de la prueba estadística T – Student.

4. RESULTADOS

La tabla 1 muestra las diferencias de medias del miedo a la muerte una vez concluido el módulo de Psicología del Duelo y los Cuidados Paliativos.

En este sentido, los cambios observados en el miedo a la muerte de otros y el miedo al proceso de morir de otros indican un decrecimiento significativo de las puntuaciones (p =.02 y p =.05, respectivamente). Por el contrario, el miedo a la propia muerte y el propio proceso de morir, pese a mostrar decrecimiento, no alcanzan la significación estadística (p >.05).

TABLA 1. *Diferencias de medias del miedo a la muerte*

	Miedo propia muerte	**Miedo propio proceso morir**	**Miedo muerte otros**	**Miedo proceso morir otros**
Z	-.80	-1.57	-2.32	-1.93
Sig. Bilateral	.42	.12	.02	.05

La tabla 2 muestra las diferencias de medias en los mitos en el duelo tras haber finalizado la asignatura. Los resultados muestras un decrecimiento significativo en las puntuaciones obtenidas en las variables mejor no expresar y mejor no recordar, a nivel p =.01.

TABLA 2. Diferencias de medias de los mitos en el duelo

	Mejor no expresar	**Mejor no recordar**
Z	-2.36	-.99
Sig. Bilateral	.01	.01

5. DISCUSIÓN

La muerte es una realidad que, desde los orígenes de la humanidad hasta la actualidad, ha estado presente en la vida de los seres humanos. Mientras el resto de seres permanecen impasibles ante los restos mortales de sus coetáneos, el hombre ha honrado con la sepultura a los difuntos en todos los períodos de la historia. Difícilmente encontramos una civilización, religión o cultura que no busque acercamiento a dicha realidad, con el afán de definirla, conocerla y comprenderla, con el fin último de hacer frente anticipadamente al último capítulo de toda vida terrena. Así lo demuestran autores como Ariès y Armiño (1983), afirmando:

> Sabemos que nos alcanzará a todos, sólo es cuestión de tiempo y resulta inteligente no lamentar en exceso lo que es inevitable. No ha de ser para nosotros una catástrofe que nos tome por sorpresa. Conocerla de antemano nos ayuda a prevenirnos contra la desesperación (p. 272).

La etnología ha evidenciado que la angustia y el temor ante la mortalidad son universales en todas las sociedades, y que el ser humano, en cada una de ellas, ha buscado liberarse de tales emociones. Los procesos mentales generados por la contemplación de la muerte dan lugar a fantasías tanto individuales como colectivas, a sistemas de representación y a diversos mecanismos de defensa. Entre los más comunes se encuentran la mitologización, que da origen a variados rituales, y la intelectualización, particularmente presente en el ámbito filosófico (Thomas, 1993).

Una de las ocupaciones fundamentales en la esfera filosófica ha sido la contemplación de la limitación inherente a la condición humana. Existe un enfoque filosófico que alcanza su apogeo en la era helenística y se centra en la reflexión sobre la experiencia de la muerte. Esta corriente filosófica, de naturaleza práctica, se dedica a disipar el temor a la muerte al presentarla como el camino hacia la adquisición de una sabiduría plena (Fernández, 2007). Así, Platón indicó en una de sus máximas que "Los que de verdad filosofan se ejercitan en el morir, y será mínimamente temible para éstos el estar muertos".

De este modo, la filosofía alcanza uno de los objetivos fundamentales, preparar al humano para la muerte, proporcionar formación entorno a ella y analizar la propia finitud. Si uno aprende a morir filosóficamente, la serenidad y la calma son posibles cuando lo anticipado sea real (Critchley, 2009).

Aprehender acerca de la muerte, por tanto, arrojaría luz sobre el miedo a la finitud de la existencia, procesándolo, aminorándolo. Los resultados expuestos en el epígrafe anterior muestran como conectar con la muerte en el módulo de psicología del duelo, promueve cambios en la percepción del fin de la existencia en los demás y, al mismo tiempo, disminuye los mitos existentes acerca del duelo. Dando explicación a esta circunstancia, Kübler-Ross (Bravo, 2006) identificó en su trabajo que el saber sobre la muerte acarreaba la consideración de esta como una posibilidad real, una identificación profunda con el enfermo y la toma de conciencia a través del diálogo. Incluiría la muerte, por tanto, como parte fundamental de la existencia, generando a su vez la empatía requerida en el acompañamiento de aquellas personas que se encuentran en estas circunstancias.

Apoyando la argumentación anterior, Ronconi et al. (2023) identificaron que los alumnos de psicología que habían participado en una asignatura análoga, aumentaron su capacidad de adaptación a contextos nuevos y difíciles, encontrando ideas más creativas e innovadoras a la hora de afrontar la realidad de la muerte.

De igual modo, Orkibi et al. (2021) identificaron en su estudio un aumento de la confianza de los futuros terapeutas para abordar la psicología de la muerte y los cuidados paliativos, identificando que el

desconocimiento es la principal causa de inseguridad. Así, formar a los alumnos y revivir momentos dolorosos, permitiría, por un lado, resolver los duelos personales no resueltos y, por otro, ayudaría a superar los obstáculos en materia de intervención al proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos faltantes para manejar adecuadamente situaciones relacionadas con la muerte y la pérdida, satisfaciendo las necesidades propias y de los usuarios.

Siguiendo la línea anterior, Raccichini et al. (2022) y Dunphy et al. (2019) identificaron que la educación en la muerte ayudaba a expresarse sobre los temas de la muerte y el morir, suponiendo un fuerte sentido de liberación. La conexión con la finitud de la existencia favorecería, a su vez, un mejor procesamiento emocional y comunicación que mejoraría la implicación de los terapeutas en las demandas de los pacientes.

En definitiva, tal y como deriva de los párrafos anteriores, educar en la muerte a los estudiantes de psicología constituiría un modo de resolver el temor a la finitud de la existencia, otorgaría conocimientos que desplazarían los mitos entorno a la misma y facilitaría el desarrollo de un bagaje teórico con el que poder apoyar a los consultantes.

6. REFERENCIAS

Ajzen, I. (1989). Attitude Structure and Behavior. En S.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.), Attitude structure and function (pp. 241-274). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Aradilla-Herrero, A., y Tomás-Sábado, J. (2006). Efectos de un programa de educación emocional sobre la ansiedad ante la muerte en estudiantes de enfermería. Enfermería clínica, 16(6), 321-326. https://doi.org/10.1016/S1130-8621(06)71239-6

Ariès, P. (1983). El hombre ante la muerte. Taurus.

Ariès, P., & Armiño, M. (1983). El hombre ante la muerte. Taurus.

Benito María, P. (2019). La inteligencia emocional en el ámbito enfermero.

Bravo, M. (2006). ¿Qué es la Tanatología? Revista digital universitaria, 8(7), 1-10.

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. Journal of personality and social psychology, 47(6), 1191-1205. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191

Cataldo Sanguinetti, G. (2007). El habitar poético: la crítica de Heidegger a los humanismos históricos. Thémata. Revista de Filosofía, 39, 217-223.

Caycedo Bustos, M. L. (2007). La muerte en la cultura occidental: antropología de la muerte. Revista Colombiana de psiquiatría, 36(2), 332-339.

Collet, L. & Lester, D. (1969). The fear of death and the fear of dying. Journal of Psychology, 72(2), 179-181. https://doi.org/10.1080/00223980.1969.10543496

Cortina, M. (2010). El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

Critchley, S. (2008). El libro de los filósofos muertos. Taurus.

Critchley, S. (2009). The book of dead philosophers. Vintage.

Díaz, J., Barcia, J., Gallego, J. y Barreto, P. (2012). Conspiración del silencio y malestar emocional en pacientes diagnosticados de glioblastoma multiforme. Psicooncología, 9(1), 151-159. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2012.v9.n1.39144

Dunphy, K., Baker, F. A., Dumaresq, E., Carroll-Haskins, K., Eickholt, J., Ercole, M.,... & Shamir, O. Y. (2019). Creative arts interventions to address depression in older adults: A systematic review of outcomes, processes, and mechanisms. Frontiers in psychology, 9, 409305.

Espinoza, M., & Sanhueza, O. (2012). Miedo a la muerte y su relación con la inteligencia emocional de estudiantes de enfermería de Concepción. Acta paulista de enfermagem, 25, 607-613. https://doi.org/10.1590/S0103-21002012000400020

Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of accessibility. In S. R. Pratkanis, S.J. Breckler & A. G. Greenwald (Ed.): Attitude structure and function (pp. 153-179). Hillsdale.

Fernández, C. (2007). Estrategias de ayuda para el afrontamiento. Almería: Universidad de Almería.

Fernández, R. G. (2006). La Apología de Sócrates como teoría del rumor. Eikasía Revista de Filosofía, (2).

Fumis, R., De Camargo, D., Del Giglio, A. (2012). Physician, patient and family attitudes regarding information on prognosis: a Brazilian survey. Annals of Oncology, 23(1), 205-211. https://doi.org/10.1093/annonc/mdr049

González, I., y Herrán, A. de la (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil. Tendencias Pedagógicas, 15, 124-149.

Heidegger, M. (1927). Ser y Tiempo. Trotta.

Jiménez Aboitiz, R. (2012). ¿De la muerte (de) negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual: muerte sufrida, muerte vivida y discursos sobre la muerte. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid]. https://doi.org/10.35376/10324/979

Kübler-Ross, E. (1992). Une lettre à un enfant devant la mort. TRICORNE.

Martínez-Heredia, N. (2021). Attitude and fear regarding death in older adult people. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (51), 45-62. https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30807

Maza, M., Zavala, M., y Merino, J. M. (2008). Actitud del profesional de enfermería ante la muerte de pacientes. Ciencia y Enfermería 15(1), 39-48. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532009000100006

Morales, J. F., Rebolloso, E., y Moya, M. (1994). Actitudes. En J.F. Morales (coord.). Psicología Social (pp. 142-193). McGraw-Hill.

Morales, M. L. (2012). Género ante la muerte: hablar de la muerte es hablar de la vida. Medwave, (12)7, 1-4. http://doi.org/10.5867/medwave.2012.07.5455

Morgan, R. (2019). Uso de seminarios como método de enseñanza en la formación de grado en enfermería. Revista británica de enfermería, 28(6), 374-376.

Neimeyer, R. (1997). Métodos de evaluación de la ansiedad ante la muerte. Paidós.

Orkibi, H., Biancalani, G., Bucuta, M. D., Sassu, R., Wieser, M. A., Franchini, L.,... & Testoni, I. (2021). Students' Confidence and Interest in Palliative and Bereavement Care: A European Study. FRONTIERS IN PSYCHOLOGY, 12, 1-13.

Orozco-González, M. Á., Tello-Sánchez, G. O., Sierra-Aguillón, R., Gallegos-Torres, R. M., Xeque-Morales, A. S., Reyes-Rocha, B. L. y Zamora-Mendoza, A. (2013). Experiencias y conocimientos de los estudiantes de enfermería, ante la muerte del paciente hospitalizado. Enfermería universitaria, 10(1), 8-13.

Pascual Fernández, M. C. (2011). Ansiedad del personal de enfermería ante la muerte en las unidades de críticos en relación con la edad de los pacientes. Enfermería intensiva, 22(3), 96-103. https://doi.org/10.1016/j.enfi.2011.01.004

Peters, L., Cant, R., Payne, S., O'Connor, M., McDermott, F., Hood, K., Morphet, J., & Shimoinaba, K. (2013). Emergency and palliative care nurses' levels of anxiety about death and coping with death: A questionnaire survey. Australasian Emergency Nursing Journal, 16(4), 152-159. https://doi.org/10.1016/j.aenj.2013.08.001

Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. Basic.

Raccichini, M., Biancalani, G., Franchini, L., Varani, S., Ronconi, L., & Testoni, I. (2023). Death education and photovoice at school: A workshop with italian high school students. Death Studies, 47(3), 279-286.

Rodríguez, U., Valderrama, O., y López, S. (2007). Actitud y Miedo ante la Muerte en Adultos Mayores. Pensamiento Psicológico, 3(8), 109-120.

Ronconi, L., Biancalani, G., Medesi, G. A., Orkibi, H., & Testoni, I. (2023). Death education for palliative psychology: The impact of a death education course for Italian university students. Behavioral Sciences, 13(2), 182.

Sánchez Díaz, J. S., Peniche Moguel, K. G., Rivera Solís, G., González Escudero, E. A., Martínez Rodríguez, E. A., Monares Zepeda, E. y Calyeca Sánchez, M. V. (2020). Psicosis del personal de salud en tiempos de COVID-19. Medicina crítica (Colegio Mexicano de Medicina Crítica), 34(3), 200-203. https://doi.org/10.35366/94900

Smith-Stoner, M. (2009). Using high-fidelity simulation to educate nursing students about end-of-life care. Nursing education perspectives, 30(2), 115-120.

Thomas, L. V. (1993). La muerte. Paidós.

Tomás-Sábado, J. (2016). Miedo y ansiedad ante la muerte: aproximación conceptual, factores relacionados e instrumentos de evaluación. Herder Editorial.

Tomás-Sábado, J. (2020). Miedo y ansiedad ante la muerte en el contexto de la pandemia de la COVID-19. Revista de enfermería y salud mental, (16), 26-30. Sábado, J. T. (2020). https://doi.org/10.5538/2385-703X.2020.16.26

Van Deurzen, E. (2003). Existentialism and existential psychotherapy. In Heart and Soul (pp. 230-250). Routledge.

Williams, A. G., O'Brien, D. L., Laughton, K. L., & Jelinek, G. A. (2000). Improving services to bereaved relatives in the emergency department: making healthcare more human. The medical Journal of Australia, 173(9), 480-483. https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2000.tb139300.x

Yalom, I. D. (2008). Staring at the sun: Overcoming the terror of death. The Humanistic Psychologist, 36(3-4), 283-297. https://doi.org/10.1080/08873260802350006

REFLEXIONES EN LA ERA DIGITAL: EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN LA JUVENTUD (PERSPECTIVAS PSICOLÓGICO-FILOSÓFICAS)

JUAN JOSÉ MORA-ASCÓ
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

MIGUEL P. LEÓN PADILLA
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, las Redes Sociales (RRSS) se han convertido en parte integral de la vida cotidiana de millones de personas en todo el mundo. Plataformas digitales, como Facebook, Instagram, X y Snapchat, han experimentado un crecimiento masivo y una explosión de popularidad en los últimos años. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022) las pantallas están omnipresentes en los hogares españoles, el 99.5% de la población con al menos un dispositivo. Fenómeno que nos sitúa ante la necesidad de explicar qué ha promovido este espectacular aumento de aquello que hasta hace poco era desconocido y cómo su avance ha transformado la vida de los jóvenes, adolescentes y niños.

Desde su aparición, han generado un cambio profundo en la forma en que nos comunicamos, interactuamos e incluso cómo percibimos el mundo, y son los jóvenes, en particular, el grupo demográfico clave en esta revolución digital. Son nativos digitales, que han crecido en la era de la información instantánea y la comunicación constante. Granado (2019) destaca que, pese a que la terminología nació a finales del siglo XX, no es hasta demostrar competencia tecnológica cuando un individuo puede ser considerado como tal, diferenciando así a los nativos

digitales (personas competentes en su uso, con dominio y conocimiento) de los falsos nativos digitales (el grupo que, pese a saber utilizar de algún modo las TIC, no han sido educados en el pensamiento crítico y su manejo racional). Siguiendo esta propuesta, muchos de los jóvenes se situarían, en la actualidad, en la consideración de "falso nativo digital" puesto que con frecuencia hacen un mal uso o abuso de estos recursos tecnológicos de comunicación.

La conectividad y la transmisión de información han sido fundamentalmente alteradas por el uso de las redes sociales desde su inicio. Es incuestionable que su aparición y crecimiento han supuesto un antes y un después en los usos y costumbres de la comunicación humana.

El auge de las RRSS tiene soporte en el cambio producido en la forma en que las personas se comunican. Las cifras muestran que en torno a 16.6 millones de hogares en nuestro país contarían con al menos un miembro conectado a internet (INE, 2022). Antes de la era de la digitalización, las interacciones personales se limitaban, en su mayoría, al cara a cara, desarrollándose posteriormente -a partir de la difusión de nuevos medios- en llamadas telefónicas o sencillos mensajes de texto. Sin embargo, han traído una dimensión completamente desconocida a la comunicación al permitir que se conecten con sus contactos de forma más rápida y ágil. La mensajería instantánea, más compleja que los anteriores mensajes de texto, los comentarios y las actualizaciones de estado en tiempo real han reemplazado a menudo a las formas tradicionales de interacción, y ahora los estudiantes pueden comunicarse de manera altamente efectiva con independencia de su ubicación física.

Además de la comunicación, las RRSS han transformado la forma en que los estudiantes comparten información. Antes de su llegada, dependían de herramientas y medios tradicionales como el correo postal, los periódicos o los diálogos cara a cara. Ahora, la juventud puede compartir información, ideas, fotos y videos con una amplia audiencia en cuestión de segundos. Estas tecnologías se han convertido en una plataforma clave para la expresión personal y la creatividad, permitiendo a los estudiantes compartir sus pensamientos, proyectos y logros con una audiencia global.

Su impacto en sus vidas no se limita solo a la comunicación y el compartir información. Estas plataformas también han influido en la forma en que ellos se relacionan con el mundo en general, impulsando la democratización de la información, brindándoles acceso a una cantidad sin precedentes de conocimiento y perspectivas. Ya no están confinados a las limitaciones de sus entornos cercanos, sino que pueden conectarse e interactuar con personas de diferentes culturas, países y trasfondos. Esto ha abierto nuevas perspectivas para la educación, la colaboración y la diversidad de pensamiento.

El crecimiento y la popularidad de las nuevas plataformas de interacción parecen encontrar una clave de popularidad entre los jóvenes por su capacidad para proporcionar sensación de pertenencia y comunidad. Puesto que las redes han encontrado espacios virtuales donde los adolescentes pueden conformar comunidades de intereses similares, establecer conexiones emocionales y recibir apoyo en línea. Esto ha sido particularmente valioso para aquellos que pueden sentirse marginados o aislados en entornos físicos.

La importancia de estudiar el impacto de las RRSS desde una perspectiva filosófica y psicológica radica en la necesidad de comprender y reflexionar sobre las implicaciones más profundas y trascendentales de estas plataformas digitales en la vida humana. A medida que continúan transformando nuestra forma de comunicarnos, interactuar y percibir el mundo, surge la necesidad de una evaluación crítica de su influencia en nuestra experiencia social y psicológica.

Desde una perspectiva filosófica, estudiar su impacto nos permite cuestionar las dimensiones éticas y morales relacionadas con su uso. Estas han creado nuevas formas de interacción y comunicación, pero también han planteado desafíos éticos en términos de privacidad, manipulación de la información y vulnerabilidad emocional. El enfoque filosófico aporta una mirada crítica y analítica que ayuda a la persona a reflexionar sobre las implicaciones de su impacto en la configuración de nuevas mentalidades y formas de interacción entre individuos. que coexisten en entornos físicos y virtuales.

Por su parte, el estudio del impacto psicológico de estas plataformas nos permite comprender cómo afectan la salud mental y emocional de los jóvenes. El anonimato, la búsqueda de aprobación y aceptación, así como la exposición constante a la vida de los demás, pueden tener efectos significativos en la autoestima, bienestar emocional y satisfacción general con la vida. La investigación en psicología nos ofrece claves de comprensión del fenómeno y estrategias de abordaje de las problemáticas que genera, así como orientación respecto de las habilidades convenientes para un uso saludable y equilibrado de las mismas.

La unión de las perspectivas filosófica y psicológica amplía la consideración de estas cuestiones más allá de los aspectos superficiales de las RRSS, como la popularidad o la conectividad instantánea. Centrando la reflexión sobre aquellos aspectos que inciden sobre los valores de la persona, como la identidad virtual, la autenticidad y la relación entre la vida real y vida digital, con el objetivo último de cuestionar y desafiar las narrativas dominantes y los modelos de éxito promovidos en las RRSS, aportando una mirada crítica y una mayor atención a las necesidades y valores personales de los jóvenes.

2. ASPECTOS PSICOLÓGICOS DERIVADOS DEL USO DE LAS REDES SOCIALES

Se deduce, de las líneas anteriores, que el impacto de su abuso cotidiano por parte de la juventud es altamente relevante. La dependencia generada hacia estas plataformas obliga a un diálogo constante entre las distintas áreas de la psicología, buscando dar respuesta y guía a las interpelaciones surgidas al respecto.

Desde la psicología social, destaca que las redes aportan un estado de conexión social que reviste de elevada utilidad e interés en su adecuado manejo. Las oportunidades de contacto entre individuos permiten la satisfacción de una necesidad humana que es fundamental, pues el sentido de pertenencia forma parte del ser humano, desde su origen, por su carácter social, y a su vez constituye un factor protector de psicopatología asociada (Brown et al., 2022).

En contraposición a la satisfacción de la necesidad de vinculación, la exclusión digital en la actualidad acarrearía una restricción relevante en el ejercicio de derechos que, de suyo, son esenciales, afectando a la salud, la seguridad social y la educación de los individuos. La posibilidad de acceder y utilizar las RRSS está condicionada por una serie de factores diversos que determinan la inclusión o exclusión de individuos, entre los que destacan el nivel económico (p. ej. situación de pobreza) o la región en la que se reside (p. ej. desarrollo de las infraestructuras).

En el contexto actual, el avance de los procesos de digitalización y automatización genera efectos no deseados y secundarios, entre los cuales se encuentran los procesos de exclusión digital que actúan como un nuevo elemento que intensifica las dinámicas habituales de segregación y discriminación. Esta nueva forma de exclusión amplía la marginación social, incrementando así las disparidades preexistentes:

La exclusión social es un fenómeno más amplio y complejo, pero sin duda, la exclusión digital hace más profunda la brecha y más difícil la vida de las personas en riesgo de exclusión social o en exclusión social (de Andrés et al., 2021, p. 287).

La limitación de la comunicación y socialización a este contexto digital supone, por tanto, un aumento de las dificultades que ya eran origen de malestar. Así, un mal acceso a estos recursos supondría la aparición de una constante comparación social entre jóvenes, que harían aflorar a su vez sensaciones de insatisfacción que frustrarían en definitiva la pertenencia al grupo de iguales.

Respecto a la comparación social, Perloff (2014), en su investigación, examinó cómo las RRSS afectan a la preocupación por la imagen corporal en mujeres jóvenes. Encontró que la constante comparación en línea contribuía a una mayor insatisfacción corporal y preocupación por la apariencia, subrayando cómo la visualización de vidas aparentemente perfectas con las que se compara, puede afectar negativamente la percepción de si misma.

De modo semejante, Fardouly et al. (2017), en el estudio "The impact of appearance comparisons made through social media, traditional media, and in person in women's everyday lives", investigaron cómo las

comparaciones de apariencia, especialmente a través de las RRSS, afectan la autoestima. Encontraron que las comparaciones en línea estaban asociadas con una disminución de la autoestima, destacando el impacto específico de las interacciones digitales en la percepción de uno mismo.

Recientemente, Chua y Chang (2016), se centraron en la auto-presentación en RRSS y cómo afecta la comparación entre iguales. Los resultados indicaron que la constante comparación contribuía, a su vez, a niveles más altos de ansiedad y depresión en las adolescentes.

Distanciándose de los efectos descritos en las investigaciones anteriores, Vogel et al. (2014), en su estudio, exploraron la conexión entre la comparación social en Facebook y las emociones negativas. Encontraron que las comparaciones sociales realizadas en esta plataforma estaban asociadas con mayores niveles de envidia.

Además de la conexión entre individuos, desde la psicología social se dirige la mirada hacia el efecto contagio surgido con el incremento de popularidad de las plataformas. La difusión de contenido permite conectar con las emociones del emisor a través de las plataformas de comunicación (Ayala, 2012; De Vries et al., 2018). La visualización de información que presenta una elevada carga emocional, parecería relacionarse positivamente con una mayor respuesta en línea que aquellas publicaciones que rozan la neutralidad (Ponce y Cordelier, 2019). Así mismo, Li et al. (2020) encuentran que los jóvenes expuestos a publicaciones que apelan a la tristeza, la ansiedad o la ira presentan, en gran medida, sensación de incertidumbre que les aboca al vacío y al malestar.

Apoyando las disposiciones anteriores, De Vries et al. (2018) identificarían que el procesamiento emocional de los jóvenes les hace especialmente vulnerables emocionalmente, incluso durante el uso de las RRSS. Así, es esperable que cuanto mayor sea la afinidad surgida con la persona que publica y/o aparece en el contenido, mayor uniformidad y coherencia existirá con la experimentación emocional mostrada y observada, pudiendo afectar, en última instancia, al propio bienestar de quién es simple receptor y usuario.

Siguiendo a la psicología social, la evolutiva y la del desarrollo, proporciona claridad sobre dos aspectos fundamentales derivados de su

empleo y estrechamente vinculados. Por un lado, el impacto en la formación de identidad y, por otro, en la necesidad y búsqueda de validación.

Para hablar de identidad, personal y social, es ilustrativo acudir a la definición propuesta por Tajfel y Turner (1979), quiénes identifican ambas tipologías como:

Hay dos clases amplias de identidad, que definen tipos diferentes de yo: 1) la identidad social, que define el yo en términos de grupos de referencia, y 2) la identidad personal, que define el yo en términos de relaciones personales y rasgos idiosincrásicos. La identidad social se asocia con comportamientos grupales e intergrupales, como el etnocentrismo, los sesgos en favor del grupo (endogrupo), la solidaridad grupal, la discriminación intergrupal, la conformidad, el comportamiento normativo, la estereotipación, y el prejuicio. La identidad personal se asocia con relaciones interpersonales estrechas positivas y negativas, y con la conducta personal idiosincrásica (p. 125).

En referencia al plano individual, Pastor y Bonilla (2000) conceptualizaron la identidad como la percepción y consciencia que un individuo tienen de sí mismo, incluyendo sus características, valores, creencias y experiencias que conforman su sentido de individualidad y continuidad a lo largo del tiempo.

La experiencia vital muestra que la juventud es un período fundamental para el desarrollo de las personas y para la forja del “yo” adulto. Este período vital, se caracteriza por la búsqueda activa de la experimentación de diversos roles implicados en la toma de decisiones, que poco a poco tienen capacidad de organizar su esencia en un quién son en el tiempo presente y qué desean ser en el futuro. Las RRSS proporcionan así a los jóvenes un espacio de interactuación, expresión y elección constante, que aunaría esfuerzos en su proceso evolutivo. En este contexto online, el *feedback* del entorno y la observación de referentes constituirían aspectos clave en el desarrollo de la propia imagen personal y la autoestima. Debido a ello, no son indiferentes las amistades, los grupos, los intereses, la capacidad de relación con adultos e iguales...

Se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia –y en ésta, de los padres, de la fratría e incluso de los miembros de la familia extensa–, del grupo de pares –unido a menudo a las industrias culturales y los medios audiovisuales específicamente orientados hacia la juventud– y de la institución escolar (Lahire, 2007, p. 23).

La influencia de las interacciones en línea se ve reforzada por el segundo parámetro descrito y que es propio de la juventud, la necesidad de validación. En la juventud, la toma de decisiones hace aflorar la inseguridad y, a su vez, la persona en proceso de autodescubrimiento se ve en la circunstancia de no contar con los recursos suficientes para refugiarse ante tal sensación, llevándole a abocarse a la búsqueda de refuerzos externos para ganar seguridad en sí mismo (Turkle, 2011), refuerzos que con las RRSS han crecido de modo cuantitativo y cualitativo, esto es, cantidad y tipologías (Gardner y Davis, 2014).

Sherman et al. (2018) identificaron que la capacidad de captación de las RRSS podría establecerse por la amplia cantidad de métodos cuantitativos existentes para proporcionar y recibir *feedback*, los deseados "likes". No es intrascendente que la forma de dar aporte social en línea sea mediante formas específicas, como los pulgares arriba o el corazón, simbolizando la validación y el apoyo social, que trasciende la identidad del individuo y se materializa y queda fijada en los archivos de la red social (Caro-Castaño, 2017). Exponerse a esta tipología de interacción, donde cualquier persona puede emitir un juicio de valor, puede suponer un riesgo para el desarrollo del individuo.

Retomando aspectos de argumentación ofrecida desde la psicología social y del desarrollo y clínica busca ilustrar qué impacto en la salud mental presenta el uso de las RRSS.

En primer lugar, es destacable la asociación entre autoexposición en redes y estrés percibido. Así pues, la necesidad imperante de recibir "likes" fomenta el interés por la exposición de los jóvenes en las RRSS, difundiendo contenido de sus vidas, experiencias y pensamientos hacia una audiencia indefinida. Esta búsqueda constante de reconocimiento

puede generar estrés y ansiedad que, desde un origen y desarrollo cíclicos, favorecería que los jóvenes comenzaran a preocuparse por cómo son percibidos por los demás, evaluando constantemente si están a la altura de las expectativas sociales y culturales que el momento y sus contemporáneos les exigiera.

Se pone de manifiesto que abrirse al mundo digital, a través de la difusión incontrolada de la información que de suyo le es propia a la persona, favorecería la entrada del sujeto en circunstancias de especial vulnerabilidad, siempre que haya aportado información cuyo contenido sea especialmente sensible.

Así, la psicología habla de ciberacoso como forma de agresión que se lleva a cabo a través de medios digitales, especialmente en plataformas en línea. Este fenómeno implica el uso de la tecnología de la información y la comunicación para intimidar, difamar o humillar a una persona, causando daño psicológico y emocional. El ciberacoso puede manifestarse de diversas maneras, como el envío de mensajes amenazantes, la difusión de información privada sin consentimiento, la creación de perfiles falsos para hostigar a alguien o la publicación de contenido ofensivo con el objetivo de dañar la reputación o el bienestar de la víctima.

La naturaleza anónima y desinhibida de las plataformas en línea facilita la perpetración de ciberacoso, creando un entorno propicio para la hostilidad y la crueldad que, a su vez, desembocaría en una sensación de protección en el sujeto. Los jóvenes son particularmente vulnerables a este tipo de acoso, ya que dedican una cantidad significativa de tiempo y se encuentran sometidos a la necesidad de validación previa difusión de contenido íntimo. Infringir ataques constantes a un individuo que, en su espacio virtual de socialización busca satisfacer necesidades básicas propias de su edad, puede tener efectos negativos en la autoestima, la salud mental y el bienestar emocional.

En palabras de Garaigordobil (2011):

El daño emocional como consecuencia del *cyberbullying* es muy significativo. Tal y como se ha puesto de relieve las víctimas del *bullying* “cara a cara” pueden experimentar depresión, ansiedad y fracaso escolar. Las víctimas de CB sufren el mismo o incluso mayor daño

psicológico debido a que la información lesiva está disponible para todo el mundo las 24 horas del día, los acosadores con frecuencia son anónimos, el proceso de victimización es continuo e inevitable, la mayoría de las veces es muy difícil eliminar el material publicado y suele estar accesible de forma pública durante largos períodos de tiempo. Los adolescentes suelen ser reticentes a hablar con los adultos sobre el abuso que están sufriendo debido al trauma emocional, a que piensan que es culpa suya, por miedo a posibles "venganzas", o la preocupación porque se les restrinja el uso de internet o del teléfono móvil. En su punto más extremo, el ciberbullying puede llevar al suicidio y a la violencia juvenil (p. 245).

Tal magnitud alcanzan las agresiones en los contextos digitales que, las repercusiones del ciberacoso van más allá de lo virtual, han afectado la vida cotidiana y generando efectos especialmente graves para la salud mental. Así, las víctimas pueden experimentar ansiedad, depresión, aislamiento social e incluso pensamientos suicidas a consecuencia del acoso en línea, al no poder manejar la elevada carga de malestar que les provoca. Así, en los estudios realizados se explica que:

Cada vez que se consideran las consecuencias del ciberbullying, emergen los episodios más dramáticos, es decir, los que implican amenazas graves contra la integridad de la víctima o los que conducen al suicidio cuando la víctima ya no tiene capacidad para soportar más sufrimiento. Sin duda, estas situaciones llegan a alcanzar una gran repercusión mediática y, por tanto, un gran impacto sobre los padres, los educadores y toda la sociedad en general (Garaigordobil, 2011, p. 245).

Otra de las implicaciones psicológicas del uso no controlado de las redes es la transformación del consumo de contenido en una conducta adictiva. Así, Kuss y Griffiths (2017) señalan que ciertos patrones de comportamiento, como la pérdida de control y la interferencia en la vida diaria, son indicadores de adicción. La constante necesidad de verificar notificaciones y la dificultad para desconectarse pueden reflejar una relación adictiva.

Por su parte, Gordo et al. (2013), identificaron al respecto dos conceptos claramente relacionados con el abuso de las mismas. Por un lado, la

nomofobia identificada como el miedo a la ausencia del teléfono móvil, por otro FoMO como miedo a no visualizar contenido publicado y de interés, y finalmente la "Apnea del WhatsApp" como la comprobación compulsiva de esta aplicación.

Además de los anteriores efectos, es notable la implicación de su uso en la formación de la imagen corporal de los más jóvenes, niños y adolescentes. Así, Levine (2021) identificaron que la exposición a contenidos que promueven estándares de belleza poco realistas se asocia con la internalización de estos ideales y la adopción de comportamientos alimenticios desordenados en diferentes grupos demográficos. Siguiendo la argumentación, Holmström et al. (2018) afirmaron que la saturación de representaciones poco realistas de cuerpos en los medios, especialmente en plataformas digitales, puede influir en la adopción de comportamientos alimentarios perjudiciales en jóvenes y contribuir a la formación de actitudes negativas hacia el cuerpo.

3. CONSIDERACIONES FILOSÓFICAS DERIVADAS DEL USO LAS REDES SOCIALES

Habiendo desarrollado previamente el análisis psicológico del impacto de estas plataformas, realizaremos una aproximación a dicha conducta desde los postulados teóricos de algunos exponentes filosóficos. El primer aspecto destacable sobre el que reflexionar nos sitúa ante las dimensiones Identidad – Autenticidad. Es eminentemente claro que las RRSS prestan la oportunidad para construir y presentar socialmente una identidad en línea. Sin embargo, cuestionando la originalidad de dicha imagen, los aspectos positivos de la oportunidad se convierten en el sufrimiento de quién vive sin verdadera libertad. En numerosas ocasiones, los jóvenes adquieren la capacidad de incluir en su forma de proceder y de experimentar la vida, características que, de suyo, no les son propias. Sin darse cuenta, esta aproximación le posiciona frente a un estado de no-ser que le aboca al vacío cuando interactúan fuera del entorno digital e incluso cuando son interpelados sobre lo que es propio de su dimensión espiritual (p. ej. propósito existencia, sentido, valores). La identidad virtual no es muchas veces una identidad genuina, que

sirva para apoyar el para qué se es en el mundo, reduciéndose a la alineación a través de la desconexión con lo real, la comparación y la superficialidad, generando una imagen que se adapta a las expectativas sociales del mundo en línea.

Ligada a la anterior interacción conceptual, Identidad – Autenticidad, resulta de conveniencia reflexionar acerca de la dimensión Ética – Privacidad. La ética, según Kant, se basa en el cumplimiento del deber por respeto a la ley moral universal, expresada a través del imperativo categórico. Este imperativo exige que actuemos según aquellas máximas que deseamos que se conviertan en leyes universales, exigiendo a la persona un trato a los demás como fines en sí mismos y no como medios para nuestros propios fines (Sena, 2020). La observancia dirigida a la conducta juvenil refiere un uso de la otredad como un medio para conseguir otro fin, considerado como posterior, el aumento de los likes y seguidores. Desde la perspectiva Kantiana, este comportamiento se alejaría de la norma moral que debe orientar a la persona hacia el respeto de la autonomía y dignidad de cada individuo, siendo su existencia el fin deseado (Veloza, 2023).

Habiendo dañado parcial o totalmente las leyes que debieran regir nuestra vida en sociedad, no es extraño pensar qué ha sucedido con el derecho a la privacidad. En este sentido, John Stuart Mill abogaba por la preservación de la privacidad como un aspecto fundamental para el desarrollo individual y la autonomía. Desde su perspectiva, la privacidad no solo implica el derecho a mantener ciertos aspectos de la vida fuera de la observación pública, sino que también es esencial para el autocultivo y la formación moral de las personas. Consideraba que la esfera privada era un espacio donde los individuos podían desarrollar sus pensamientos, emociones y valores de manera auténtica, sin interferencias externas (Urueta., 2023).

En el contexto digital actual, las RRSS interpelan a los usuarios para que compartan información personal para participar plenamente en la interacción en línea. Esta exposición constante puede afectar la privacidad y la autonomía de los individuos, ya que sus datos pueden ser utilizados con diversos fines sin su consentimiento explícito (Silva et al., 2024).

Siguiendo la línea argumental, las nuevas condiciones de construcción de la persona, acarrearían un reto para el mantenimiento de la intimidad:

En estas nuevas condiciones de producción del yo, donde todos tienen la posibilidad de trascender públicamente, el ejercicio de la intimidad se ha vuelto un acto de naturaleza profundamente reflexiva, no solo porque producimos performances destinadas a alimentar nuestra 'intimidad pública', sino también porque, a diferencia de lo que ocurría antes donde ciertos espacios y tiempos nos indicaban que aquí comienza el reino de la intimidad y aquí se acaba –como las puertas de la casa y de las habitaciones, o la noche y el día–, han perdido mucho de su eficacia simbólica para marcar las fronteras y, como parte de nuestro proceso de individuación, tan caro a la modernidad, también debemos decidir y hacernos responsables todo el tiempo sobre lo que es comunicable o no de nuestra intimidad (al menos en un sentido manifiesto), con quién o quiénes compartirla, en qué momentos y en qué espacios reales o virtuales (Wincour, 2012, p. 3).

(…) únicamente de las personas con las que se intercambia información, sino que la duda sobre la seguridad de la información que intercambiamos se extiende a quienes tienen acceso a tal información y consecuentemente la finalidad que se le da a la misma (Díaz Gandasegui, 2011, p. 23).

Las necesidades originadas en los jóvenes que viven en la sociedad digital, junto con la pérdida de una identidad sólida y el derecho a la intimidad, los empuja a una nueva polaridad, Conexión – Aislamiento. Teniendo en consideración el planteamiento de Heidegger desde su postulado de "ser-en-el-mundo", y describiendo como los seres humanos viven en un contexto dado, influenciados por el entorno y, al mismo tiempo, con los recursos que emplean para su desarrollo existencial. De este modo, las RRSS no serían solo una forma de conexión de unos con otros, si no que estarían moldeando el modo de proceder en el mundo.

Desde el concepto acuñado por el autor, "tecnología como desafío" (Gestell), anticiparía la capacidad de la tecnología moderna para dominar la forma de ver el mundo y el modo de relación con él. Siguiendo estos planteamientos, y tomando como base el desarrollo teórico del

autor, podría identificarse que las RRSS facilitarían la conexión virtual y, al mismo tiempo, contribuiría al aislamiento al alejar a los jóvenes, de forma progresiva, de la autenticidad de la experiencia de vivir en un mundo real (Arriaga et al., 2023; Sanandres, 2023).

De modo semejante, Jean Baudrillard, aporta los conceptos de simulación e hiperrealidad. El autor argumenta que, en la sociedad contemporánea, la realidad se ha vuelto simulada, ocupando representaciones y simulacros el lugar dispuesto a lo real. Aplicando esta teoría al uso actual de estas, se puede entender que estas plataformas no solo reflejan la realidad, sino que también la construyen y distorsionan a través de filtros, edición de contenido publicado y narrativas selectivas que pretenden decorar aquello que se aleje de la perfección deseada. De este modo, en el contexto de las RRSS, los jóvenes tienden a presentar versiones idealizadas de sí mismos y de sus vidas, creando una “realidad” que puede diferir significativamente de sus experiencias reales. Desde la visión de Baudrillard, cabe esperar que las interacciones en las redes sociales tengan la capacidad de generar una "hiperrealidad", donde lo simulado sea identificado como más real que lo verdaderamente auténtico. Esto puede distorsionar, en última instancia, la percepción individual y colectiva de la realidad, generando una brecha entre lo que se muestra en línea y lo que realmente sucede en el mundo físico (Gil-Fernández, 2021; Gros, 2023).

Incorporando el desarrollo argumental de los anteriores conceptos, consideramos fundamental abordar la dimensión Sociedad – Cultura en el uso de las plataformas digitales por los jóvenes. La teoría de Focault, centrada en el poder, el conocimiento y la vigilancia, puede aplicarse a como las mismas ejercen disciplina y control sobre sus usuarios. Desde la perspectiva foucaultiana, puede considerarse que actúan en la actualidad como dispositivos de vigilancia y normalización, donde se recopila información sobre las interacciones, preferencias y comportamientos de los individuos para influir en su conducta y percepción del mundo, permitiendo, a través del “panoptismo”, la autorregulación y conformidad con las normas establecidas. Así, los jóvenes podrían adquirir comportamientos de autocensura que les alejaría de la posibilidad de vivir una vida plena y propia. Además de ello, Focault argumentó

que el control de la información es la principal estrategia de poder. No carece de valor la consideración de que, de un modo u otro, las RRSS estarían actuando como resorte desde el que difundir información sesgada con la que poder influir en la toma de decisiones y en las percepciones de los usuarios, siendo especialmente vulnerables aquellos que tienen una menor edad y desarrollo (Gámez y Aragonés, 2015).

Finalmente, desde la filosofía existencialista, Kierkegaard identificó que los humanos nos vemos “arrojados a la existencia”. Sin capacidad de elegir dónde, cómo y cuándo existir, sólo era posible aplicar de elección individual y responsabilidad en el desarrollo vital. En el contexto actual, ante la necesidad de mantener una representación de sí mismo socialmente aceptada en el mundo de las RRSS, los jóvenes pueden caer en el vacío existencial y en la desconexión con lo que constituye su propia esencia, reduciendo la autenticidad y afectando a la verdadera identidad (Gil-Fernández, 2021).

4. APRENDIZAJE Y BUEN USO DE LAS REDES SOCIALES

El reconocimiento de la responsabilidad social adquiere una importancia crucial en el buen uso y manejo de las RRSS. Este reconocimiento se extiende a todos los sectores de la sociedad, incluyendo el ámbito educativo. Diversos estudios han abordado la necesidad de comprender y asumir la responsabilidad social en el contexto de la era digital, destacando cómo las acciones individuales y colectivas impactan en la comunidad en línea y en la sociedad en general.

La construcción de identidades digitales responsables es un aspecto central en el reconocimiento de la responsabilidad social. Como nos hace reparar Turkle (1999), "la identidad no es una cosa natural que surge de lo profundo y se revela, sino más bien algo que se forma en respuesta a las expectativas de los demás". Los individuos en línea están constantemente contribuyendo a la construcción de su identidad a través de sus interacciones, al mismo tiempo que comparten responsabilidad en la creación de un ambiente en línea positivo.

La responsabilidad social también abarca la contribución a la salud digital. En palabras de Tsikerdekis y Zeadally (2014), "la salud digital se

refiere a la promoción y el mantenimiento de la salud mental y física de los usuarios de tecnología digital". Reconocer la necesidad común de promover entornos digitales saludables implica acciones conscientes para prevenir el ciberacoso, fomentar la empatía en línea y apoyar el equilibrio psicológico de la comunidad virtual.

Al mismo tiempo, es destacable que la propagación de la desinformación en línea subraya la necesidad de implicación en el análisis de la veracidad de la información. En la misma línea, Pennycook y Rand (2019) destacan que "la desinformación es compartida más que la información veraz". Mostrar la responsabilidad social implica la promoción de la alfabetización mediática y la verificación de datos para evitar la difusión de información falsa que, como acto imprudente, podría acarrear efectos negativos sobre los receptores.

En coherencia con lo anterior, destaca *la ética en línea*, definida por Floridi (2013) como aquella "ética de la comunicación digital que envuelve responsabilidades y virtudes específicas". Identificarlas adecuadamente para que los usuarios desarrollen la empatía, el respeto y la honestidad en las interacciones digitales, cultivando así un entorno ético y respetuoso para con ellos mismos y los demás.

El ejercicio de la responsabilidad requiere del desarrollo de una ciudadanía digital responsable. Ribble (2015) propone un modelo de nueve elementos para la ciudadanía digital, entre los que incluye la conciencia, la seguridad, la ética y la participación. Este modelo destaca la necesidad de un enfoque holístico que promueva la responsabilidad social en línea, la participación activa y la construcción de comunidades digitales seguras y respetuosas.

Con un buen uso de las RRSS, según las anteriores premisas, pueden lograrse beneficios para los jóvenes que las emplean. Así, Valkenburg y Peter (2009) examinaron cómo las estas pueden contribuir positivamente a la conexión social y al apoyo emocional entre adolescentes. Estos estudiosos encontraron que las interacciones en línea pueden fortalecer las amistades existentes y proporcionar un espacio donde los adolescentes encuentren apoyo emocional en sus momentos de crisis más difíciles.

Así por ejemplo Burke et al. (2011), en su investigación sobre Facebook, analizaron cómo esta plataforma puede ser utilizada para expresar y recibir apoyo emocional. Y detectaron que los usuarios utilizan Twitter para compartir experiencias personales y recibir respuestas solidarias, resaltando el papel positivo de estas plataformas en la conexión social.

En la misma línea, Moreno y Fuentes (2019) centraron su estudio en el uso de las redes en adolescentes y cómo estas interacciones pueden proporcionarles apoyo emocional. Descubrieron que estos que experimentan situaciones estresantes a menudo recurren a las RRSS en busca de soporte, lo que sugiere que estas plataformas pueden desempeñar un papel crucial en el proceso de afrontamiento de circunstancias complejas.

Por otro lado, se pone de manifiesto, que además de la conexión social, su correcto empleo también es capaz de favorecer el bienestar emocional. Dando soporte a esta afirmación, Primack et al. (2017) encontraron que el apoyo social percibido a través de estas plataformas estaba asociado con una menor probabilidad de experimentar síntomas de depresión, sugiriendo que estas pueden ser origen de bienestar emocional. En la misma línea, los estudios de Ellison et al. (2011) analizaron cómo el uso de Facebook puede contribuir a la percepción de apoyo social, concluyendo que la comunicación a través de esa plataforma estaba asociada a mayores niveles de apoyo social percibido y una mayor sensación de conexión, altamente relacionada con la prevención de la conducta suicida. Por su parte Valenzuela et al. (2009), encontraron que la participación activa en estas plataformas estaba positivamente relacionada con el nivel de satisfacción de vida.

Otra de las implicaciones positivas es la ampliación de oportunidades de desarrollo. Tal como apuntaron Junco et al. (2011) quienes sugirieron que plataformas como Twitter y LinkedIn pueden facilitar la participación en comunidades académicas y profesionales, permitiendo a los jóvenes acceder a mayores recursos educativos y oportunidades de desarrollo intelectual. Otro tanto concluyeron Kirschner y Karpinski (2010) en su investigación afirmando que el uso activo de las plataformas es capaz de contribuir al desarrollo de habilidades digitales valiosas, cada vez más necesarias en la sociedad actual y en la futura integración en el mercado laboral.

Conclusiones y propuestas para fomentar el buen uso de las Redes Sociales

Tal y como se ha desarrollado en los epígrafes anteriores, queda patente que el uso de las RRSS puede originar efectos tanto adversos sobre la salud mental de los más jóvenes, como positivos para preservarla, constituyendo una herramienta útil para desarrollarla.

Para que los entornos digitales sean un apoyo disponible, la investigación anima a promover una educación digital integrada, introduciéndola en el currículo escolar para enseñar a los estudiantes habilidades críticas, como la evaluación de información en línea, el manejo de la privacidad y la gestión del tiempo. Además, sugiere que son necesarias sesiones informativas y talleres que aborden temas clave como la gestión de la identidad en línea, la conciencia de la seguridad y la importancia del equilibrio entre el tiempo en línea y offline.

De igual forma, resulta fundamental fomentar el fortalecimiento de la dimensión psicológica con el desarrollo de la inteligencia emocional y la promoción del pensamiento crítico. El crecimiento de las habilidades emocionales, incluye el desarrollo de empatía y la autorregulación emocional, para ayudar a los estudiantes a lidiar con la presión social y las comparaciones en línea. A su vez, el desarrollo del pensamiento crítico capacita a los estudiantes en la evaluación objetiva del contenido en línea, incluyendo la identificación de noticias falsas, la comprensión de la publicidad en línea y el discernimiento de la calidad de la información.

Finalmente, un buen uso de las RRSS requiere de implicación de los progenitores. En este sentido, sería conveniente organizar sesiones psicoeducativas para padres y tutores legales sobre el uso saludable de las mismas, para que puedan apoyar y guiar eficazmente a los jóvenes. A este fin, las herramientas de Control Parental constituyen un apoyo fundamental, ya que pueden ayudar a los padres a supervisar y gestionar el tiempo en línea de sus hijos. Siendo apropiada la promoción de pausas digitales para que los jóvenes se desconecten y se centren en actividades *offline*, consiguiendo el equilibrio mencionado.

En definitiva, fomentar un uso conveniente de las RRSS requiere de una estrecha colaboración activa entre escuela, padres y comunidad. Ya

que, proporcionando recursos educativos coordinados, apoyo emocional y herramientas prácticas, se puede estimular a jóvenes y adolescentes a desarrollar hábitos saludables y positivos en sus interacciones en línea, convirtiendo así las plataformas sociales en un recurso favorecedor de su equilibrio psicológico y bienestar, previniendo los riesgos que representa la dependencia emocional y el uso inadecuado de las redes.

5. REFERENCIAS

Arriaga Ávalos, L. D., & Montaño Borboa, I. D. J. (2023). El uso de las redes sociales virtuales en alumnos universitarios y su afectación en la percepción de inseguridad. Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 10(2), 1-23.

Ayala, M. H. (2012). Expresión personal y empatía en las redes sociales: los estudiantes universitarios y el uso de Facebook. Cuadernos de H Ideas, 6(6). http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33167

Brown, M., Pyle, C., & Ellison, N. B. (2022). "On My Head About It": College Aspirations, Social Media Participation, and Community Cultural Wealth. Social Media+ Society, 8(2), 20563051221091545. https://doi.org/10.1177/20563051221091545

Burke, M., Marlow, C., & Lento, T. (2010). Social network activity and social well-being. In Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems, 1909-1912. https://doi.org/10.1145/1753326.1753613

Campis, E. S. (2023). Aplicación del Análisis de Redes Sociales para el estudio de las redes de comunicación en línea: evidencia empírica de Twitter. Empiria, (57), 165-188.

Caro-Castaño, L. (2012). Identidad mosaico: La encarnación del yo en las redes sociales digitales. TELOS Cuadernos de Comunicación e Innovación, 91.

Caro-Castaño, L. (2017). Las redes sociales y la cultura de la autopromoción. Apuntes para una teoría de la identidad mosaico. Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales, (24), 13–36. https://doi.org/10.31921/doxacom.n24a1

Chua, T. H. H., & Chang, L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. Computers in human behavior, 55, 190-197. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.011

De Andrés del Campo, S., García Matilla, A., y Merchán Bermejo, J. M. (2021). Educomunicación, tics y prisión: Testimonios de personas privadas de

libertad en torno a la exclusión digital. Fonseca, Journal of Communication, (23), 275-290. https://doi.org/10.14201/fjc202123275290

de Carvalho Sena, D. R. (2020). ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E BREVES OBSERVAÇÕES SOBRE A ÉTICA KANTIANA. Revista PINDORAMA, 11(2), 18-18.

De Vries, D. A., Möller, A. M., Wieringa, M. S., Eigenraam, A. W., & Hamelink, K. (2018). Social comparison as the thief of joy: Emotional consequences of viewing strangers' Instagram posts. Media psychology, 21(2), 222-245. https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1267647

Díaz Gandasegui, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. Información y comunicación en la Sociedad de la Información. Prisma social, (6), 1-26.

Ellison, N. B., Vitak, J., Steinfield, C., Gray, R., & Lampe, C. (2011). Negotiating privacy concerns and social capital needs in a social media environment. Privacy online: Perspectives on privacy and self-disclosure in the social web, 19-32. https://doi.org/10.1007/978-3-642-21521-6_3

Fardouly, J., Pinkus, R. T., & Vartanian, L. R. (2017). The impact of appearance comparisons made through social media, traditional media, and in person in women's everyday lives. Body image, 20, 31-39. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.11.002

Floridi, L. (2013). The ethics of information. Oxford University Press, USA.

Gamba, R. V. (2023). Batallando entre redes sociales y la inteligencia emocional en los adolescentes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 2125-2141.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. International journal of psychology and psychological therapy, 11(2), 233-254.

Gardner, H., & Davis, K. (2014). La generación APP. Paidós Iberica Ediciones.

Gil-Fernández, R., & Calderón-Garrido, D. (2021). Implicaciones de la Teoría de Usos y Gratificaciones en las prácticas mediadas por redes sociales en el ámbito educativo. Una revisión sistemática de la literatura Una revisión sistemática de la literatura. Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, 39(2), 63-74.

Gordo López, A., de Rivera, J., y López Losada, Y. (2013). Sociogénesis de las nuevas enfermedades tecnológicas y los dispositivos de auto-cuantificación. Quaderns de Psicología, 15(1), 81-93 https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1166

Granado Palma, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. Revista de estudios socioeducativos, 7, 27-41 http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02

Gros, A. (2023). Las nuevas ontologías sociales de la Escuela de Frankfurt y los dilemas de su "aplicación" en Latinoamérica: El caso de la teoría de la relación con el mundo de Hartmut Rosa. Revista de Sociología, 38(1).

INE (2022). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares.

Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. Journal of computer assisted learning, 27(2), 119-132. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. Computers in human behavior, 26(6), 1237-1245. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. International journal of environmental research and public health, 14(3), 311. https://doi.org/10.3390/ijerph14030311

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. Revista de antropología social, 16, 21-38.

León, V. U. (2023). La educación desde la perspectiva de John Stuart Mill. Revista Portuguesa de Educação, 36(1), e23005-e23005.

Levine, M. P. (2022). Prevention of eating disorders: 2021 in review. Eating Disorders, 30(2), 121-143.

Li, L., Zhang, Q., Wang, X., Zhang, J., Wang, T., Gao, T. L.,... & Wang, F. Y. (2020). Characterizing the propagation of situational information in social media during covid-19 epidemic: A case study on weibo. IEEE Transactions on computational social systems, 7(2), 556-562.

Moreno Fernández, Á., & Fuentes Lara, C. M. (2019). 'Engagement'y redes sociales. Análisis bibliométrico desde el ámbito científico de las relaciones públicas.

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2020). Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. Journal of personality, 88(2), 185-200. https://doi.org/10.1111/jopy.12476

Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. Sex roles, 71, 363-377. https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6

Ponce, L. K., y Cordelier, B. (2019). Publicaciones racionales o emocionales en comunidades de marca en Facebook-El caso «Starbucks México». RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 9(17), 109-126. https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.07

Primack, B. A., Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Barrett, E. L., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & James, A. E. (2017). Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and anxiety: A nationally-representative study among US young adults. Computers in human behavior, 69, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.013

Requena, J. J. G., & Aragonés, A. C. M. (2015). Evaluación de un programa institucional realizada por un evaluador no institucional: aplicación de la Teoría de las Redes Sociales. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, (8).

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know. International Society for Technology in Education.

Sherman, L. E., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2018). What the brain 'Likes': neural correlates of providing feedback on social media. Social cognitive and affective neuroscience, 13(7), 699-707. https://doi.org/10.1093/scan/nsy051

Silva Andrade, G. J., Cuji León, S. D., & Maji Gusqui, E. D. (2024). La preservación de la privacidad y la salvaguardia de datos personales en el contexto de las redes sociales: un análisis de su impacto en el derecho a la intimidad. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 11(2).

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), The social psychology of inter-group relations, 33–47. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tsikerdekis, M. & Zeadally, S. (2014). Multiple Account Identity Deception Detection in Social Media Using Nonverbal Behavior. IEEE Transactions on Information Forensics and Security, 9(8), 1311-1321. https://doi.org/10.1109/TIFS.2014.2332820

Turkle, S. (1999). Looking toward cyberspace: Beyond grounded sociology. Contemporary sociology, 28(6), 643-648. https://doi.org/10.2307/2655534

Turkle, S. (2011). Alone Together. Why we expect more from technology and less from each other. New York: basic books.

Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. Journal of computer-mediated communication, 14(4), 875-901. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. Current directions in psychological science, 18(1), 1-5. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x

Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. Psychology of popular media culture, 3(4), 206-222. https://doi.org/10.1037/ppm0000047

Winocur, R. (2012). La intimidad de los jóvenes en las redes sociales. TELOS, 91, 79-88.

ARTETERAPIA Y YOGA: UNA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CON ADOLESCENTES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

CAROLINA PERAL JIMÉNEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la preocupación por la salud mental de los adolescentes ha aumentado entre los equipos directivos y docentes de Educación Secundaria, que se ven desbordados al carecer de medios y herramientas de formación específicas para poder afrontar las complicadas situaciones que se están presentando en las aulas, como son los casos de autolesiones e intentos autolíticos (Sánchez, 2023; Torres Menárguez, 2022).

Con los medios adecuados, los centros escolares podrían llegar a ser un espacio clave para la detección precoz y la prevención de los problemas de salud mental en la etapa de la adolescencia, ya que el aprendizaje de las competencias socioemocionales es clave para llevar una vida plena y saludable, y supone un factor de protección frente a los problemas de salud mental (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014).

De la necesidad de ofrecer recursos específicos en el contexto educativo surge este proyecto de intervención-investigación en el que se implantó un programa de Arteterapia y Yoga con el objetivo de contribuir a la mejora de la salud física y emocional de los y las estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 22-23. La investigación se llevó a cabo entre la Fundación Yoga Pura Vida y el grupo de Investigación del proyecto I+D BRUNDIBAR: el proceso creador como vía del bienestar ante el trauma

infantil (PID2020-114238RB-I00), liderado por Marián López Fernández Cao de la Universidad Complutense de Madrid.

1.1. LA SALUD MENTAL EN LA ADOLESCENCIA Y SU PROMOCIÓN DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

La adolescencia siempre ha sido una etapa de cambios caracterizada por una gran intensidad emocional, donde pueden estar presentes los malestares y las crisis. Sin embargo, la salud mental de los adolescentes en España ha empeorado en los últimos años y las cifras que ofrecen los profesionales de la salud resultan alarmantes. Las consultas por autolesiones se han multiplicado por 56,1 desde 2009 y el suicido ya es la segunda causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 29 años (López Diago & Sánchez Mascaraque, 2023). Entre los trastornos más frecuentes se señalan las depresiones, la ansiedad, los trastornos de la conducta alimentaria, los problemas de conducta y las adicciones.

No están claras las causas de este empeoramiento y los expertos apuntan a un modelo multicausal, donde influyen factores biológicos, psicológicos, culturales y socioeconómicos (Vázquez López et al., 2023). Por otro lado, el confinamiento por la pandemia y sus restricciones posteriores han actuado como un potente factor de riesgo, aumentando la vulnerabilidad de la población infantojuvenil (López Diago & Sánchez Mascaraque, 2023).

El Plan de Acción de Salud Mental 2022-2026 del Ministerio de Sanidad sitúa a los centros escolares como espacios clave para la prevención y detección precoz del suicidio y propone la implantación de planes de formación dirigidos a profesores, orientadores y equipos directivos (Vázquez López et al., 2023). Además, se insiste en la necesidad de fomentar los factores de protección entre los jóvenes, enseñando habilidades como la resolución de problemas, el respeto a la diversidad, la tolerancia a la frustración, la regulación emocional, el desarrollo de la empatía, la resiliencia y un autoconcepto positivo (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014; Vázquez López et al., 2023).

El aprendizaje socioemocional sería el proceso por el cual los jóvenes adquieren y aplican el conocimiento, las habilidades y las actitudes para

desarrollar identidades sanas, gestionar emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias (CASEL: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, s.f.). Aunque estos aprendizajes se realizan desde la primera infancia en el entorno familiar, los centros educativos son así mismo espacios ideales para el desarrollo de estas competencias.

La actual ley de educación[6] plantea la educación emocional como principio pedagógico y establece la Competencia personal, social y de aprender a aprender, como una de las competencias clave que deben adquirir los alumnos al terminar su formación obligatoria. Sin embargo, el tiempo destinado en las aulas a fomentar específicamente este tipo de competencias no siempre es el deseado, primando generalmente el desarrollo de los contenidos curriculares sobre el aprendizaje emocional y social.

Existen diversos modelos teóricos que establecen diferentes áreas para las competencias socioemocionales. Algunos autores señalan 7 áreas: motivación, resiliencia, empatía, compromiso social, confianza, conciencia de sí mismo y autobondad (Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022). En modelo de CASEL, similar al propuesto por Pérez-Escoda et al., (2012) se proponen cinco áreas de competencias interrelacionadas: autoconocimiento, autonomía personal, conciencia social, habilidades personales y toma responsable de decisiones. Veremos en el siguiente apartado cómo pueden contribuir el yoga y la arteterapia al aprendizaje de estas competencias sociales y emocionales.

1.2. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON LA ARTETERAPIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La arteterapia es una disciplina específica que se fundamenta en el potencial terapéutico de los procesos creadores, dentro de una relación terapéutica informada y que busca la promoción del bienestar bio-psico-social (Federación Española de Asociaciones Profesionales de

[6] Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo

Arteterapia, s.f). Dentro del ámbito educativo y de la prevención, la arteterapia favorece el aprendizaje de las competencias socioemocionales ya que permite un espacio de exploración emocional y social en un espacio de seguridad, junto a los/las profesionales que acompañan esos procesos personales.

Partiendo del modelo pentagonal de CASEL, veamos cuáles son, según la literatura, las competencias socioemocionales más adecuadas para trabajar a través de la arteterapia.

- La arteterapia favorece el autoconocimiento, ofreciendo un espacio para la mirada interna y la expresión personal a través de los lenguajes artísticos. La creación artística unida al proceso acompañado de reflexión permite conocerse mejor, reconocerse y tomar contacto con las propias emociones, haciendo también conscientes los comportamientos que subyacen a ciertas respuestas emocionales (de Witte et al., 2021).

- La autonomía personal abarca la gestión de las propias emociones, la capacidad de establecer metas propias y llevarlas a cabo. Desde arteterapia, la autonomía personal se trabaja desde los procesos creadores y la toma de decisiones que éstos conllevan, fomentando el sentido de agencia y reforzando la sensación de capacidad, lo que influye positivamente en la autoestima (López Fernández Cao & Martínez, 2012). Esto también implica el ser capaz de tolerar la frustración que el propio proceso creador implica, así como aceptar los resultados obtenidos y aceptarse a sí mismo. Por otro lado, la regulación emocional en arteterapia se aborda específicamente a través de las cualidades táctiles de los materiales artísticos y su sensorialidad (Abbing et al., 2018), así como la facilidad para conectarse con el proceso creativo y entrar en estados de *Flow* (del Palacio Lorenzo et al., 2023).

- La competencia social se refiere a la capacidad de establecer y mantener relaciones positivas con otras personas. En las sesiones de arteterapia, especialmente cuando se realiza en grupo, se trabajan habilidades como el respeto hacia los

demás, la escucha activa, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos (Robb, 2022; Waller, 2014).

1.3. Arteterapia y yoga: dos disciplinas complementarias

En la práctica del yoga se combinan una serie de prácticas respiratorias (pranayama) con diferentes posturas o estiramientos (asanas) junto con la práctica de la meditación (Gibbons, 2015). El yoga es aceptado como un sistema holístico que ha demostrado resultados prometedores para mejorar la salud física y mental de los niños (Khunti et al., 2023). Se han realizado estudios sobre la práctica del yoga en el ámbito educativo, hallándose efectos positivos en la regulación emocional, la reducción del estrés, la práctica de la atención plena y la autoestima de los adolescentes (Janjhua et al., 2020).

Entender los aportes de cada disciplina puede ser algo clave para lograr una integración adecuada, puesto que las dos tienen aspectos comunes y también complementarios (Gibbons, 2015). Ambas comparten un objetivo final: generar cambios positivos y bienestar a través de la escucha interna, tanto corporal como emocional, promoviendo la conciencia personal sin juicios, el *insight* y desarrollando la habilidad para hacer elecciones conscientes. Por otro lado, la respiración y la meditación practicada en yoga reduce el estrés, lo que favorece los estados de *flow* y ayudan a la mente a prepararse para la creación artística.

El yoga facilita la comunicación entre la mente y el cuerpo por lo que, desde un enfoque más terapéutico, integrar ambas disciplinas puede ser muy adecuado en casos de trauma, ya que las experiencias traumáticas quedan almacenadas a nivel corporal (van der Kolk, 2015). Por tanto, combinar la práctica del yoga, en la que se usa la experiencia corporal para entrar en contacto con la experiencia vivida, junto con la posibilidad de expresar esa experiencia a través del arte, puede suponer una vía enriquecedora para la mejora del bienestar corporal y emocional (Gibbons, 2015).

2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto fue la combinación de la práctica del yoga con la arteterapia para promover el bienestar del alumnado y ayudarles a desarrollar competencias sociales y emocionales. Desde el punto de vista de la investigación los objetivos fueron:

- Analizar el impacto de la intervención
- Reflexionar sobre las propuestas creativas empleadas a lo largo de las sesiones.
- Examinar la integración de las prácticas yóguicas y arteterapéuticas

3. METODOLOGÍA

En este estudio hemos empleado la metodología cualitativa, eligiendo el método del Estudio de Caso ya que resulta especialmente útil cuando se busca explorar situaciones complejas y dinámicas en su contexto natural (Yin, 2009). Por otro lado, se ha considerado el enfoque fenomenológico ya que se ha buscado comprender la esencia y el significado de la experiencia vivida por las participantes, para obtener una comprensión auténtica (Heidegger, 2008).

3.1. La muestra

El departamento de orientación del centro escolar realizó una selección de estudiantes que sufrieran algún tipo de dificultad personal o emocional y que tuvieran interés y motivación por inscribirse a la actividad. No se especificaron criterios de exclusión. A continuación, se enviaron a las familias interesadas los formularios de participación en la actividad y los consentimientos informados de la investigación. El grupo estuvo compuesto por un total de 15 jóvenes estudiantes, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años. La asistencia fue irregular, terminando el programa únicamente cuatro jóvenes, a quienes hemos identificado en este estudio con las letras A, B, C y D para mantener su anonimato.

3.2. Instrumentos de evaluación y registro

Durante el estudio, se emplearon los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Un registro narrativo y visual de cada sesión creado a través de las notas de campo y la transcripción de audios que recogían las reflexiones de las participantes.
- Un modelo de registro cuantitativo específico para arteterapia con menores en situaciones difíciles que ha sido desarrollado en el proyecto Brundibar y que está actualmente en proceso de validación.
- Cuestionario de Bienestar Psicológico de Ryff (versión abreviada, México).
- Herramienta Projecta (Fernández-Cao et al., 2020), un instrumento formado por reproducciones de obras de arte seleccionadas específicamente para permitir la asociación entre imágenes, emociones, pensamientos y que fue usado al inicio y al final del programa.
- Cuestionario cualitativo con preguntas abiertas para ahondar en la experiencia vivida por las participantes del taller y detectar aspectos susceptibles de mejora en próximos programas.

3.3. Descripción del proceso y fases del estudio

El estudio se llevó a cabo en cinco etapas: planificación, implementación de la intervención, evaluación constante del proceso, análisis de datos y redacción del informe final.

3.3.1. Metodología de Intervención

El equipo de intervención estuvo formado por una arteterapeuta, una arteterapeuta observadora y dos profesionales de yoga. Las sesiones tuvieron una frecuencia semanal y dos horas de duración, distribuidas de la siguiente forma:

- 45’ yoga (ejercicios, posturas, relajación intermedia)
- 45’ creación
- 30’ cierre y relajación final

En total se llevaron a cabo 19 sesiones, en las que podemos distinguir 4 fases:

- 1ª fase: se realizó un primer acercamiento al grupo y a sus necesidades, trabajando para crear un espacio de seguridad, la confianza con las profesionales y la toma de contacto con los materiales artísticos y los principios del yoga.
- 2ª fase: se orientó a ofrecer los recursos para favorecer la exploración emocional, la gestión de emociones, así como la construcción del vínculo grupal.
- 3ª fase: se llevó a cabo una metodología orientada a la construcción de narrativas para afrontar situaciones difíciles a través del *Six Part Story Method* (Vladislav Elena & Marc, 2014).
- Fase final, en la cual se trabaja una metodología enfocada a la integración y cierre del proceso mediante propuestas que han facilitado la observación y la reflexión conjunta sobre cada una de las sesiones y el proceso individual y colectivo

3.3.2. Análisis de datos

Se empleó el programa Excel para la obtención de puntuaciones medias y realización de gráficas a partir de los datos obtenidos con las hojas de observación. Los cuestionarios abiertos se analizaron temáticamente, a partir de la organización de la información en tablas, realizando un análisis de contenido para acercarnos a la experiencia vivida por las participantes.

4. RESULTADOS

Una vez analizados los datos obtenidos mediante los diversos instrumentos, pudimos observar que las cuatro jóvenes que finalizaron el

programa lograron mejorar en los siguientes aspectos: competencia social, autoconocimiento, regulación emocional y una mejora en su visión positiva, apreciándose indicadores de resiliencia en sus narrativas personales. En cuanto al test de bienestar, tras el análisis de las contestaciones iniciales y finales de las participantes, percibimos respuestas más positivas en la prueba final, lo que indica una mejora de su percepción del bienestar personal.

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos, realizando un análisis de los datos cuantitativos y cualitativos registrados a lo largo de las sesiones y mostrando pequeñas viñetas como ejemplo de algunas de las situaciones que se dieron en el taller.

Expresión personal y conocimiento interior

A lo largo del programa, se logró crear un espacio de confianza y una buena relación entre las cuatro participantes y las facilitadoras. Los espacios facilitados a través de la práctica del yoga (meditaciones, escucha interna) y de la creación plástica, proporcionaron a las participantes la oportunidad de expresar sus estados emocionales y su mundo interior a través del lenguaje metafórico que permite el arte y las imágenes.

FIGURA 1. *Detalle de la obra "Objetivos de B". Creación de B. Sesión 2*

Fuente: elaboracion propia

En el caso de la participante B, desde el primer momento se pudo observar su facilidad para conectar con aspectos personales y su capacidad de proyección e identificación con las obras creadas. En la segunda sesión, tras la realización de una obra para plasmar sus objetivos personales en el programa, B afirmó: “tanto el círculo negro como la serpiente abrazando a la piedra soy yo misma, porque tengo tendencia a aferrarme mucho a las personas y a veces las agobio” (B, sesión 2).

FIGURA 2. *Espacio Seguro. Caso C. Sesión 4*

Fuente: elaboración propia

En otras ocasiones, la práctica artística permitió expresar emociones e inquietudes interiores. Por ejemplo, en la sesión dedicada a la visualización y representación plástica de su lugar seguro, entendido éste como un lugar real o imaginario en el que sintieran seguridad, tranquilidad y bienestar, reflexionamos sobre la aparición de imágenes y emociones contradictorias. En el caso de B y C, tuvieron dificultades para relajarse plenamente y visualizar su espacio seguro, lo que se plasmó posteriormente en sus representaciones. C, se mostró contrariada ante

el resultado, calificando su obra de “traumatizada” y bromeando sobre su “esquizofrenia”. La ambigüedad de la imagen refleja también la confusión de sus propias emociones, al declarar que no sabía lo que sentía: “O puedo sentir que estoy segura o que estoy acechada, son dos cosas ahí” (C, sesión 4).

En el caso de B, también aparecen dificultades para conectar con la tranquilidad y la seguridad, tanto durante la visualización como en su obra, en la que aparecen pensamientos intrusivos: “este triángulo es como un intruso, los pensamientos intrusivos son estas manchas (las pinceladas negras). Yo soy lo amarillo” (B, sesión 4) (Figura 3).

En la siguiente sesión, los pensamientos intrusivos volvieron a aparecer en su obra, realizada tras proponer un ejercicio de expresión plástica, libre con la mano no dominante. Sobre la nueva mancha negra, B comenta que “es como una tormenta en un paisaje. Son como rayos que perturban la paz” (Figura 4).

FIGURA 3. *Espacio Seguro. Creación de B. Sesión 4*

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. *Trabajo libre con la mano no dominante. Creación de B. Sesión 5*

Fuente: elaboración propia

Aunque las participantes no llegaron a definir el origen de estos pensamientos intrusivos, sí pudieron sentirlos, observarlos, representarlos simbólicamente y tomar conciencia de su existencia, compartiéndolos con el grupo.

Este tipo de observaciones se recogieron a través de la hoja de observación y registro en la dimensión "mentalización", entendida como la capacidad de reconocer sus propios estados emocionales y mentales y los de los demás. Los ítems de esta dimensión están relacionados, principalmente, con el reconocimiento del contenido simbólico y metafórico de su obra y con la presencia de elementos proyectivos en su narrativa. El gráfico 1 muestra las puntuaciones medias de las cuatro participantes, entre las que vemos algunas diferencias, ya que la participante D, en ocasiones, tenía algunas dificultades para realizar esa conexión y expresarla.

***GRÁFICO 1**. Dimensión Mentalización*

El clima de confianza que se logró establecer se apreciaba en su disposición para conectarse consigo mismas, expresar sus emociones con una mayor libertad y tranquilidad y compartir el contenido simbólico de sus obras. Estos fueron los aspectos mejor valorados por las participantes:

> "Me ayudó a conocer aspectos de mí, tanto con las meditaciones como con mis obras" (C).
>
> "Bueno, diría que ha sido una experiencia muy liberadora y de conocerme a mí misma (B)"
>
> "Los mejores aspectos han sido las relajaciones, el poder expresar mis emociones en la hora de arteterapia" (A).

Estas apreciaciones obtenidas con el cuestionario cualitativo confirman las observaciones recogidas a través del registro cuantitativo y cualitativo, ya que dos de las participantes destacan como aspectos que mejor han funcionado del programa la posibilidad de conocerse a sí mismas, y expresar emociones, pudiendo establecer un significado entre su vida y su obra.

Conciencia corporal y capacidad de regulación emocional

A través del registro cualitativo, se observó una buena evolución en cuanto al aprendizaje de las posturas de yoga, conciencia corporal, equilibrio y conexión cuerpo-mente. En las primeras sesiones era frecuente que surgieran las risas ante algunas posturas o el empleo del "ommm" en las meditaciones o respiraciones. También se observaron diferentes gestos de dolor o incomodidad al realizar determinadas posturas o estiramientos. Las profesionales de yoga iban corrigiendo y sugiriendo cambios en las posturas, así como estableciendo explicaciones sobre los beneficios de las prácticas que se estaban realizando, permitiendo conectar las experiencias corporales con las emocionales y el cuidado personal.

En cuanto al registro cuantitativo en la gráfica del lenguaje no verbal (Gráfico 2), en general se aprecia una actitud de apertura en las participantes y una ausencia de actitudes defensivas. Por otro lado, las jóvenes muestran una adecuada expresión y regulación corporal. Aunque en la gráfica se muestran las medias, podemos afirmar que, especialmente al inicio del programa, las puntuaciones en niveles de rigidez corporal eran más elevadas.

GRÁFICO 2. *Dimensión Lenguaje no verbal*

En cuanto a los ítems relacionados con el proceso creador y los materiales artísticos, observamos puntuaciones positivas en la conexión con el proceso creador, el estado de *flow* y con el ritmo del proceso creador (Gráfico 3. Relación con los materiales).

Los materiales y técnicas propuestas a las participantes iban variando según el objetivo de cada sesión. La técnica del modelado con pasta de sal se propuso con el objetivo de proponer a las participantes una técnica que les permitiera entrar en contacto con la sensorialidad de la materia, a través del modelado. Esta propuesta fue especialmente relajante para para A, quien conectó con el material y disfrutó manipulando la masa de sal. Al final de la sesión, compartió que había realizado una mariquita por ser uno de sus animales favoritos, ya que le gustaba observarlas y verlas salir volando, porque ese momento simbolizaba para ella la libertad.

GRÁFICO 3. *Puntuaciones medias de la dimensión Relación con los Materiales*

***FIGURA 5**. Creación con pasta de sal. Creación de A. Sesión 4*

Fuente: elaboración propia

Al inicio de cada sesión se preguntaba a las participantes sobre su estado emocional y, generalmente, al finalizar la actividad las adolescentes afirmaban encontrarse más tranquilas y relajadas. A través de las respuestas a los cuestionarios cualitativos, destacamos también testimonios que apoyan la mejora de autorregulación emocional: "Sí, la relajación me ha ayudado bastante y las posturas de yoga también me han ayudado". (D, cuestionario).

> (el taller) "Me ha ayudado a relajarme durante los exámenes. Ahora estoy más tranquila, cuando entré a yoga estaba muy estresada por exámenes y el nuevo curso, me "autoestresaba", me autoexijo. Ahora ya lo tengo, ya sé cómo controlarme. Tanto el yoga como la arteterapia me han servido mucho para ello, por eso hay que repetirlo" (A: cuestionario).

3.3.3. Desarrollo de Competencias Sociales

Durante el desarrollo del programa se dedicaron varias sesiones a realizar dinámicas grupales que fueran creando lazos entre las participantes. En una de esas sesiones en las que la pregunta detonante de la dinámica fue ¿qué necesita el grupo? La decisión fue crear un "ser de compañía", al que llamaron Jibanyan, "un ser que representaba la tranquilidad, el bienestar, el alivio…" (A, sesión 10).

***FIGURA 6**. El ser de compañía: Jibanyan. Creación colectiva. Sesión 10.*

Fuente: elaboración propia

Al crear a su ser de compañía, las jóvenes comenzaron a narrar su historia de vida por lo que, en la siguiente sesión, se invitó al grupo a crear de forma colaborativa la historia del personaje usando la metodología del *Six-Part Story Method*, un método para crear historias empleando 6 puntos clave: un personaje, un escenario, una tarea que cumplir, algo que le ayude en el cumplimiento de la tarea, una dificultad y una resolución final. Esta metodología, desarrollada durante varias sesiones, favoreció la toma de decisiones y la unión del grupo a través de algo que les era propio y que pudo materializarse en un objeto tangible: el cómic-álbum ilustrado sobre la vida de Jibanyan.

***FIGURA 7**. Portada del álbum-historia de Jibanyán Creación de D. Sesión 18.*

Fuente: elaboración propia

Si nos fijamos en los resultados cuantitativos de esta colaboración grupal (gráfico 4), destacan los indicadores relacionados con la escucha y la empatía y las puntuaciones relacionadas con la contribución en las tareas grupales. Sin embargo, vemos puntuaciones bajas en los indicadores de petición de ayuda e inclusión de sugerencias e ideas, que bajo nuestro punto de vista no se atribuyen a una baja colaboración, sino a la alta autonomía de las participantes, quienes se mostraban bastante seguras de sus decisiones en los procesos creativos y en la elaboración de sus obras.

GRÁFICO 4. *Puntuaciones medias dimensión Relación con iguales*

El buen clima grupal fue destacado por una de las participantes al final del taller, al señalar como lo mejor de la experiencia "la manera en la que organizaron arteterapia y el buen rollo y la confianza que había entre todos para abrirse" (C, cuestionario).

A través de la historia de vida del "ser de compañía" se abordó de forma simbólica y metafórica la búsqueda de fortalezas personales y los recursos que podemos emplear para salir de una situación complicada. La historia de vida del protagonista, Jibanyán, fue creada por las participantes a lo largo de 7 sesiones. Al inicio, las jóvenes fueron imaginando, creando y narrando las sucesivas tragedias de este ser, que fue maltratado por sus padres, tuvo problemas con el alcohol, perdió a un hijo en la guerra y tuvo que ingresar en prisión. Una de las participantes fue especialmente creativa y prolífica a la hora de inventar tragedias en la vida del personaje porque, bajo su percepción, "la vida es dura, hay que tener imaginación… tengo imaginación para ponerle trauma al personaje… si no me rio de todo acabó llorando" (C, sesión 10).

***FIGURA 8**. Muerte del hijo de Jibanyán. Creación de C. Sesión 17*

Fuente: elaboración propia

Finalmente, las participantes fueron capaces de aportar elementos positivos a la historia del personaje quien, a pesar de todas sus dificultades, fue capaz de estudiar derecho desde la cárcel, salir de prisión y ejercer de abogado. Entre las fortalezas y recursos que ofrecieron al personaje principal, encontramos diversos elementos que podemos considerar metáforas de resiliencia. Por ejemplo, durante su estancia en prisión, emplea el juego como distracción, ayuda a los demás y se cuida a sí mismo a través del deporte y la terapia personal. Según D: “para pasar el tiempo se inventa un juego (son las piezas salientes de la imagen), juega al ajedrez, hace deporte, cocina para todos los presos, ayuda en la enfermería y va a terapia y limpia su habitación (D, sesión 12).

***FIGURA 9**. Jibanyan en la cárcel. Creación de D. Sesión 12*

Fuente: elaboración propia

Otro de los recursos que emplea el personaje es la terapia personal, como representa la participante A durante la sesión 13, en la que dibuja la habitación de la psicóloga para seres de compañía e incluye los libros que leyó Jibanyan para ser abogado.

Además, el personaje recurre a su imaginación como recurso para conseguir superar situaciones difíciles durante su infancia, como la creación de un amigo imaginario: la "perita Charlie" creada por B. En su obra, B dibuja a Jibanyán de pequeño con Charlie, quien le transmite "paz, diversión, amor en su vida". Jibanyán utiliza a Charlie como "medio de escape porque tiene una vida complicada" (B, sesión 16). En la imagen creada por B aparecen los padres de Jibanyán maltratándole y Jibanyán llorando mientras "Charlie está diciéndole que todo está bien, y transmitiendo ondas verdes de paz, porque el verde significa paz, naturaleza, tranquilidad… es muy bonito el verde". (B, sesión 16).

***FIGURA 10**. Infancia de Jibanyán. Creación de B. Sesión 16*

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, a través del instrumento Projecta, también pudimos observar algunos cambios relacionados con una visión más resiliente y positiva, especialmente en una de las participantes, quien tenía una gran facilidad para inventar los eventos traumáticos de la historia del personaje, pero se bloqueaba cuando proponíamos que le ofrecieran alternativas y recursos. Tanto en la primera sesión como en la última, en la que se mostraron las imágenes del instrumento Projecta, eligió la obra "*Field of smiling flowers*" de Takashi Murakami (2010). Sin embargo, se aprecia un cambio en su percepción e interpretación de la imagen ya que, en la primera sesión, eligió la obra porque le llamaron la atención las sonrisas, ya que las veía excesivamente alegres y sentía necesidad de cambiarlas, para que no fueran tan forzadas (C, sesión 1). Sin

embargo, en la última sesión, eligió la misma imagen por considerar que “la sonrisa es algo que me representa” (C, sesión 19).

5. DISCUSIÓN

El primer objetivo de la investigación consistió en analizar el impacto de la intervención basada en yoga y arteterapia en el contexto educativo. A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que la combinación del yoga y la creación artística dentro de un encuadre arteterapéutico, ofrecieron un enfoque holístico y complementario.

Por una parte, el yoga proporcionó una práctica física y mental que promovió la calma, la concentración y la conexión con el cuerpo y la mente de las estudiantes. A lo largo de las sesiones, se apreciaron los avances en la corrección de posturas corporales, ya que las alumnas fueron interiorizando los movimientos y las respiraciones. Así mismo, desarrollaron la capacidad de entrar en contacto con ellas mismas a través de una observación corporal sobre su energía, sus sensaciones corporales y necesidades. Tal y como afirman otros estudios, la práctica del yoga ha favorecido la reducción del estrés y la mejora de la regulación emocional mediante la práctica de las respiraciones (Janjhua et al., 2020).

Por otro lado, la realización de ejercicios de yoga y la breve relajación previa al momento de creación, facilitó la conexión personal y el paso a la creación de obras personales a través de los materiales artísticos, en las que se observaron diferentes elementos proyectivos, un hecho ya destacado en la literatura (Gibbons, 2015). La arteterapia, al utilizar el poder expresivo del arte para promover la exploración emocional y la comunicación no verbal, fomentó el autoconocimiento lo que pudo ayudar a las participantes a expresar y procesar sus sentimientos de una manera segura y significativa.

El trabajo plástico favorece la creatividad, entendiéndose ésta como el proceso que implica nuevas maneras de pensar, lo que influye en la resolución creativa de problemas. Esta posibilidad de ver las cosas de otra manera contribuyó a la creación de nuevas narrativas con otros finales posibles, favoreciendo sus fortalezas personales y capacidad resiliente,

contribuyendo así a mejorar sus competencias emocionales, efectos ya señalados por otros autores (Robb, 2022).

Para favorecer esta exploración y esta expresión, fue imprescindible crear un entorno seguro y no amenazante, a través de la creación de una relación de confianza y un ambiente de seguridad, algo básico dentro del *setting* de arteterapia grupal (Robb, 2022). A pesar del bajo número de participantes, se observó un alto nivel de compromiso e interés por parte de las cuatro adolescentes que terminaron el programa, quienes fueron capaces de establecer una buena relación tanto con las profesionales como entre ellas, contribuyendo así a la mejora de las competencias sociales.

La cohesión grupal se ha visto también plasmada a través de un proyecto y una creación colectiva, produciéndose una unión entre los miembros del grupo que ocurre a niveles no verbales, es decir, una conexión artística con uno mismo y con los demás, una superposición de la relación triangular entre la arteterapeuta, los miembros del grupo y la obra, donde la creación y el arte sirven como medio para el *feedback* visual y verbal (Gabel & Robb, 2017).

Así mismo, el generar una cohesión grupal y la posibilidad de crear un espacio donde ser reconocidas y validadas, permitió fortalecer el sentimiento de la identidad propia, la autoaceptación y el desarrollo de la vitalidad, la fuerza y la energía, lo que contribuyó a recuperar, mantener y mejorar la salud física, mental y emocional de las participantes.

A partir de los datos recogidos en nuestras observaciones y los testimonios de las adolescentes, podemos apreciar los beneficios de la intervención. Las estudiantes coincidieron en la necesidad este tipo de programas, reivindicando incluso su incorporación dentro del horario escolar, tal y como afirmó una de ellas: “Lo único que propondría sería poner más horas del taller a la semana o que se incluya como actividad en horario escolar” (A, cuestionario).

Por tanto, podemos considerar que, tras su paso por el taller, las participantes experimentaron beneficios en sus competencias sociales y emocionales, unos beneficios que son especialmente relevantes para los

adolescentes, que a menudo experimentan altos niveles de estrés y desafíos emocionales durante esta etapa de desarrollo.

En relación con el segundo objetivo, "analizar las metodologías de intervención utilizadas", se ha llegado a la conclusión de que las propuestas artísticas y técnicas elegidas han favorecido la experimentación, la autoconciencia y la reflexión. Esto lo pudimos observar en las últimas sesiones, en las que las participantes mostraban una mayor claridad sobre sus estados emocionales y sobre el reconocimiento de los recursos que las ayudan a atravesar el malestar.

Así mismo, observamos que la metodología del *Six Part Story Method* permitió a las jóvenes trabajar en un proyecto común, fortaleciendo la toma de decisiones, los acuerdos, favoreciendo la escucha y la colaboración, contribuyendo así al desarrollo de las competencias sociales. Por otro lado, el empleo de esta técnica narrativa y proyectiva sirvió para detectar estrategias de afrontamiento y facilitó la construcción de narrativas que posibilitaron imaginar otros finales y mundos posibles, abriendo vías hacia la esperanza y la resiliencia.

En cuanto al tercer objetivo, la "integración de las prácticas yóguicas y arteterapéuticas", a partir del análisis de las notas de campo y reflexiones de las profesionales, se llegó a la conclusión de que se apreciaba una mayor coherencia e integración entre ambas disciplinas cuando la realización de las propuestas artísticas implicaba poner en funcionamiento los niveles de procesamiento relacionados con lo sensorial y kinestésico, de acuerdo con el modelo del Continuo de las Terapias Expresivas (Lusebrink et al., 2013). Sin embargo, en las sesiones en las que se trabajó según la metodología del *Six Part Story Method*, la práctica del yoga se percibió menos integrada, quizás por tratarse de una propuesta donde, siguiendo de nuevo el modelo de Lusebrink (2013), se movilizan principalmente niveles cognitivos. Por tanto, sería necesario seguir investigando sobre cuáles serían las propuestas artísticas más adecuadas para poder lograr una mayor integración y coherencia de ambas prácticas.

Una de las principales limitaciones de este estudio es el pequeño número de participantes, ya que fue difícil conseguir su participación y

compromiso en esta actividad voluntaria ofrecida por la tarde en el centro escolar. Sin embargo, a pesar de ser una muestra pequeña, el impacto obtenido individualmente ha sido beneficioso, como así lo hemos podido ver a través de sus declaraciones y nuestras observaciones. Habría sido interesante realizar una triangulación de estos datos recogiendo los testimonios de familiares y docentes. Sin embargo, sí se ha realizado una triangulación metodológica a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos y del análisis realizado por la observadora y la arteterapeuta.

A partir de este estudio, se recomienda que se diseñen procesos específicos para evaluar el impacto de la intervención en el entorno educativo y la metodología de intervención mediante estudios comparativos. Coincidimos con otros estudios (Khunti et al., 2023) en el interés de seguir investigando, estableciendo protocolos estandarizados e incluyendo las impresiones de los estudiantes, familiares y profesorado.

6. CONCLUSIONES

La adolescencia es una etapa de alta vulnerabilidad, en la que es necesario trabajar desde la prevención en la salud mental, fortaleciendo las competencias socioemocionales de los jóvenes. Los centros educativos son espacios ideales para abordar el trabajo de las competencias emocionales y sociales, por lo que es necesario que se implanten planes de prevención e intervención a través de diferentes metodologías.

A partir del análisis de esta experiencia, podemos concluir que la integración de la arteterapia y el yoga sirvió para generar un espacio en el que las participantes pudieron explorar su mundo interno a través de la expresión artística y la práctica física consciente. Ambas disciplinas fueron beneficiosas para el autoconocimiento y la regulación emocional y ofrecieron a las adolescentes un espacio donde poder expresar las emociones y dificultades que experimentaban dentro del contexto escolar y familiar, permitiendo desarrollar una mayor capacidad de afrontamiento y reflexión. Por otro lado, la posibilidad de desarrollar la creatividad y la imaginación a través de un acompañamiento grupal y profesional les ha permitido imaginar nuevos futuros posibles a través de

narrativas resilientes, desarrollando una visión y actitud más positiva ante la vida en general.

Por tanto, consideramos que este programa es un ejemplo del potencial preventivo y terapéutico de la creación artística combinada con prácticas yóguicas, que favorecen la conexión mente-cuerpo.

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a las jóvenes que han participado en este programa por su apertura y entrega, ya que sin ellas no habría sido posible realizar este estudio. A Marián López Fernández Cao, coordinadora del proyecto Brundibar, por su confianza en mí para desarrollar este proyecto. A las compañeras Tamara Blanco y Nuria Torralbo de la Fundación Yoga Pura vida por su profesionalidad y generosidad al ofrecernos participar en la investigación y a Lina Aguirre por su impecable labor de observadora.

8. REFERENCIAS

Abbing, A., Ponstein, A., Van Hooren, S., De Sonneville, L., Swaab, H., & Baarsid, E. (2018). *The effectiveness of art therapy for anxiety in adults: A systematic review of randomised and non-randomised controlled trials.* https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208716

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). https://Casel.org. Consultado el 23 de marzo de 2024.

de Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajnani, N., Malhotra, B., Ho, R. T. H., Kaimal, G., Baker, F. A., & Koch, S. C. (2021). From Therapeutic Factors to Mechanisms of Change in the Creative Arts Therapies: A Scoping Review. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 12). Frontiers Media S.A. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678397

del Palacio Lorenzo, A., Masuch, J., Brons, S., Antwerpen, L., Gosch, M., & Singler, K. (2023). Does art therapy promote the experience of Flow? Evaluation of an intervention project to reduce the stress level perceived and improve the mood. *Arteterapia, 18*. https://doi.org/10.5209/arte.82218

Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG, 7*(Edición especial), 43–74. https://doi.org/10.32654/concienciaepg/eds.especial-3

Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA). https://feapa.es. Consultado el 23 de marzo de 2024.

Fernández-Cao, M. L., Camilli-Trujillo, C., & Fernández-Escudero, L. (2020). PROJECTA: An Art-Based Tool in Trauma Treatment. *Frontiers in Psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568948

Gabel, A., & Robb, M. (2017). (Re)considering psychological constructs: A thematic synthesis defining five therapeutic factors in group art therapy. *Arts in Psychotherapy, 55*, 126–135. https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.05.005

Gibbons, K. (2015). *Integrating art therapy and yoga therapy: yoga, art, and the use of intention*. Jessica Kingsley Publishers. https://ucm.on.worldcat.org/oclc/912320384

Heidegger, M. (2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Síntesis. https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1025469436

Janjhua, Y., Chaudhary, R., Sharma, N., & Kumar, K. (2020). A study on effect of yoga on emotional regulation, self-esteem, and feelings of adolescents. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 9*(7), 3381. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_153_20

Khunti, K., Boniface, S., Norris, E., De Oliveira, C. M., & Nicola Shelton. (2023). The effects of yoga on mental health in school-aged children: A Systematic Review and Narrative Synthesis of Randomised Control Trials. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 28*(3), 1217–1238. https://doi.org/10.1177/13591045221136016

López Diago, R., & Sánchez Mascaraque, P. (2023). Actualización sobre el aumento de trastornos mentales en la adolescencia y estrategias de manejo clínico en Atención Primaria. In AEPap (Ed.), *Congreso de Actualización en Pediatría* (pp. 23–31). Lúa Ediciones 3.0.

López Fernández Cao, M., & Martínez, N. (2012). *Arteterapia: conocimiento interior a través de la expresión artística* (2ª ed). Tutor. https://ucm.on.worldcat.org/oclc/828266135

Lusebrink, V. B., Martinsone, K., & Dzilna-Šilova, I. (2013). The Expressive Therapies Continuum (ETC): Interdisciplinary bases of the ETC. *International Journal of Art Therapy: Inscape, 18*(2), 75–85. https://doi.org/10.1080/17454832.2012.713370

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., Bisquerra, R., & Eeuu, E. /. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3), 1183–1208.

Robb, M. A. (2022). *Group art therapy : practice and research*. Routledge, Taylor & Francis Group. https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1336490004

Sánchez, G. (Febrero 2023). “Mami, yo quiero descansar, quiero dejar de pensar y no quiero seguir.” *Levante*. https://bit.ly/4auFVJI

Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2014). Factores protectores que promueven la resiliencia ante el suicidio en adolescentes y jóvenes. *Papeles Del Psicólogo*, *35*(2), 181–192.

Torres Menárguez, A. (2022). Los protocolos contra el suicidio entran en la escuela: “Algo les pasa, no es una llamada de atención.” *El País*. https://elpais.com/educacion/2022-01-19/los-protocolos-contra-el-suicidio-entran-en-la-escuela-los-padres-no-saben-lo-que-pasa-en-el-cuerpo-de-sus-hijos.html#

van der Kolk, B. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Eleftheria.

Vázquez López, P., Pedreira, P. A., Martínez-Sánchez, L., Miguel, J., Cruz, G., Luna, C. B., Notario Herrero, F., Rosa Sánchez Vázquez, A., Rodríguez Hernández, P. J., & Díez Suárez, A. (2023). Self-injury and suicidal behavior in children and youth population: Learning from the pandemic. *Anales de Pediatría*, *98*, 204–212. www.analesdepediatria.org

Vladislav Elena, O., & Marc, G. (2014). Using the "six part story-making” model to increase resilience in children from divorced families. In S. Ionescu, M. Tomita, & S. Cace (Eds.), *The Second World Congress on Resilience: From Person to Society* (pp. 1221–1224). Medimond.

Waller, D. (2014). *Group interactive art therapy: its use in training and treatment* (2nd ed.). Routledge.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods.* (Applied Social Research Methods Serie. Volume 5., Ed.; 4th Ed). SAGE.

BIENESTAR EMOCIONAL EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO: UN ENFOQUE POSITIVO

ANA ROCÍO ANDREU-PÉREZ
Fundación Centro de Estudios Andaluces
EVA CATAÑO-GARCÍA
Fundación Centro de Estudios Andaluces

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), propone a través de la comprensión científica medidas para optimizar la experiencia de vida, buscando el equilibrio, y focalizandose en las fortalezas del ser humano para promover emociones positivas, motivación y resiliencia. El marco de este enfoque se divide en tres áreas fundamentales (Park et ál., 2013): la experiencia subjetiva positiva (flow y sentimientos positivos), los rasgos individuales (valores, intereses, etc.), las relaciones positivas (amistades, familia, etc.) e instituciones positivas (comunidades, centros educativos, etc.). Este modelo evolucionó en la perspectiva teórica PERMA para entender el bienestar en cinco elementos: emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, significado o sentido del propósito de vida y logro (Seligman, 2011), posteriormente se introdujo PERMA-Profiler como una herramienta de evaluación validada para medir estos cinco elementos del bienestar desde una perspectiva global (Butler y Kern, 2016). También, se desarrollaron otros modelos como el PERMA momentáneo como herramienta de estudio del bienestar en la vida cotidiana (Heshmati et al., 2023).

Desde la postura de la neurociencia, los estudios avalan que el mindfulness, meditación y otras prácticas que fomenten la calma y el bienestar, provocan una activación en la corteza prefrontal ventromedial, zona

relacionada con la percepción y gestión de las emociones (Kral et ál., 2018; Seligman, 2018).

La preocupación por el bienestar del estudiante ha ido aumentando en los últimos años, debido al incremento de los problemas de salud mental generados por el aislamiento social y el mal uso de las tecnologías en los jóvenes y los estudiantes universitarios, por lo que ha aumentado la demanda en la educación superior de realizar intervenciones y actividades que promuevan el bienestar psicológico. Los últimos datos sobre el coste de soledad no deseada son alarmantes pues un 13,4% de la población que vive en España padece aislamiento involuntario, los más jóvenes en el tramo de edad de 18 a 25 años son los que más solos se sienten con un 21,9% (Observatorio Estatal de la Soledad No Deseada, 2024), en un estudio posterior sobre la soledad no deseada en la juventud corrobora que el sentimiento de soledad aumenta en los jóvenes, la soledad juvenil afecta más a mujeres con un 31,1% que a los hombres 20,2% y por tramos de edad, afecta en mayor medida a la franja entre 22 y 27 años (Observatorio Estatal de la Soledad No Deseada, 2024). Se suma a esta información, un estudio realizado a nivel estatal sobre salud mental en las universidades españolas, los resultados indican que más del 50% del alumnado ha percibido la necesidad de apoyo psicológico por problemas de salud mental recientemente y más del 50% del estudiantado universitario ha consultado alguna vez con algún profesional sanitario por un problema de salud mental (Galache, 2023).

Por otro lado, algunos de los resultados obtenidos en una investigación a nivel regional sobre las repercusiones de la COVID-19 en Andalucía, corroboran que las personas con edades comprendidas entre 25 y 34 años fueron las que obtuvieron la puntuación media más alta en socialización negativa autopercibida (Revuelta Pérez et ál., 2021).

Finalmente, destacamos otras conclusiones sobre los problemas de salud mental en el ámbito universitario, en un estudio sobre la prevalencia de la violencia en parejas jóvenes de universidades andaluzas, Tarriño-Concejero et ál. (2023) comprobaron que las chicas puntuaron más alto como víctimas de conductas relacionadas con el ciberbullying, control-vigilancia y sexual, provocando una serie de consecuencias negativas relacionadas con la ansiedad, estrés y depresión.

El aislamiento social ha generado un gran impacto en las vidas de los estudiantes a raíz de la COVID-19, investigadores como Yang et al. (2022) comprobaron que las relaciones positivas como el apoyo familiar y las estrategias de afrontamiento pronosticaron positivamente la salud mental del alumnado.

En un estudio realizado por Long et ál. (2022) sus resultados confirman que desde la perspectiva del alumnado cuando se encuentran con contratiempos, más del 80% de los estudiantes optan por trabajar duro para superarlos, por lo que el 69,2% del alumnado piensa que su visión de la vida proviene del autoaprendizaje y la exploración, este hecho promueve iniciativas innovadoras en la educación superior que tengan en cuenta la visión de vida de los estudiantes universitarios.

En el campo de la Psicología, la formación en Psicología Positiva puede ser más efectiva que el uso de otros enfoques (Smith et ál., 2021), empleándose en la intervención psicológica y en programas de prevención y promoción de la salud mental.

La formación de Psicología Positiva en educación superior y otros modelos psicológicos centrados en el bienestar y la felicidad, brindan efectos positivos directos sobre el bienestar general del alumno y el rendimiento académico, reduciendo el estrés y aumentando la satisfacción general (Cho & Frizzell, 2023; Hood et ál., 2021; Shrivastava et al., 2022; Smith et ál., 2021, 2023). Existen programas de intervención psicológica positiva que se están implementando en las universidades, focalizados en establecer un equilibrio emocional del alumnado universitario trasladando resultados positivos en sus vidas (Lambert et al., 2023; Young et al., 2022). Además, el éxito de los programas se fundamenta en la especialización por áreas de conocimiento, de modo que puedan estar orientados a incrementar el capital psicológico positivo, mejorar el flujo de aprendizaje y el sentido de vocación de alumnos de una especialidad como puede ser en el ámbito sanitario (Han et ál., 2020). También puede mejorar ciertas competencias que pueden ser comunes entre disciplinas, por ejemplo, reducción del estrés que genera la adquisición de competencias idiomáticas (Jin et al., 2021).

Gracias a los progresos tecnológicos, también se han podido desarrollar programas de educación positiva online respaldados por la teoría del bienestar PERMA-H que favorezcan las emociones y relaciones positivas, el propósito de vida, el equilibrio mental y el sentido de la comunidad (Morgan et ál., 2023). Durante la pandemia, tomaron protagonismo los pilotajes de intervenciones psicológicas online para mejorar el estado psicológico del alumnado universitario afectado por el aislamiento social y la soledad no deseada (Liu et ál., 2021), estos hallazgos y las conclusiones de otros estudios refuerzan que estos programas de intervención online se podrían implementar en las universidades (Krifa et ál., 2022; McDonald y Nanni, 2023), también se emplearon ensayos con dispositivos móviles (Bendtsen et ál., 2020) e intervenciones con realidad virtual (Gao et ál., 2022). Otras herramientas que pudieron mejorar los efectos pospandémicos en el entorno universitario fue la terapia breve centrada en soluciones con el fin de fortalecer la resiliencia en los estudiantes (Wang et ál., 2024).

Respecto a la intervención de la salud mental en el alumnado con necesidades educativas especiales, hay que tener presente que, en la adaptación al mundo universitario y su rendimiento, las personas con discapacidad y problemas de salud mental, mejoran su rendimiento si reciben un programa especializado de intervenciones de asesoramiento psicológico (Parpottas et ál., 2023). La revisión bibliográfica sobre educación inclusiva en la universidad realizada por Rivadeneira Intriago (2022) destaca el fomento y aplicación de estrategias basadas en la gestión de emociones donde tienen un papel importante las teorías de la Psicología Positiva y la Neurociencia en el contexto educativo, favoreciendo el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales dentro del entorno académico para hacer más acogedora y propicia su inclusión.

Teniendo en cuenta los beneficios de emplear la psicología positiva en el ámbito académico, se ha realizado un estudio tomando como referencia este modelo para conocer la percepción y la gestión de las emociones del alumnado universitario.

2. OBJETIVOS

El enfoque empleado en esta investigación fue exploratorio, con fin de conocer la situación de las universidades andaluzas y las necesidades de la comunidad universitaria.

Se establecieron dos objetivos fundamentales en este estudio:

- Identificar y comprender la percepción del alumnado universitario sobre su **estado emocional** en relación con los aspectos que influyen en su elección de formación académica, vida académica y en la planificación de su futuro profesional, a través de un enfoque cualitativo centrado en el análisis de contenido textual relacionados con bienestar emocional.

- Explorar los discursos y perspectivas del alumnado universitario con el fin de visibilizar los **retos y barreras** que enfrentan en el contexto académico, en el marco de un estudio cualitativo enfocado en comprender sus experiencias y percepciones.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte de un estudio mucho más amplio cuya finalidad fue conocer la percepción de diversos colectivos universitarios sobre el sistema andaluz universitario y las necesidades de la comunidad universitaria, contando con 11 universidades andaluzas. El estudio constó de dos fases: una fase cualitativa y una fase cuantitativa. En este trabajo nos vamos a centrar en la metodología cualitativa que se utilizó para exponer los discursos relacionados con las emociones y la salud mental. Para esta fase, se realizaron 9 grupos focales, los grupos trataron de ser representativos por provincias, sexo, edad y ramas de conocimiento y estuvieron divididos en diferentes colectivos como el personal docente investigador (PDI), personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS), alumnado universitario y ciudadanía andaluza, de este último colectivo se realizó un grupo dedicado al tercer sector, a familiares de personas que estuvieran en la universidad y profesionales del sector empresarial. Este trabajo se centró en análisis de los grupos focales de alumnado tanto de grado como posgrado, y la

ciudadanía, pues fueron los grupos en los que hemos encontrado discursos centrados en el bienestar del alumnado, sus estados emocionales y salud mental en la universidad.

4. RESULTADOS

4.1. REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA UNIVERSITARIO

Durante el estudio, se identificaron varias áreas clave de optimización en la experiencia universitaria desde la perspectiva del alumnado. En primer lugar, se señaló una descompensación en la oferta de plazas y se sugirió revisar los criterios de admisión para garantizar un acceso más equitativo y justo a la educación superior.

Otro aspecto destacado fue la burocracia universitaria, que se percibe como un factor estresante para los estudiantes. Se recomienda simplificar los procesos administrativos para reducir la carga burocrática y mejorar la experiencia estudiantil en este aspecto.

En cuanto a la infraestructura y equipamiento universitario, si bien se notaron mejoras significativas, se destacó la importancia de mantener y renovar constantemente estas infraestructuras para crear un entorno propicio para el aprendizaje y la investigación.

En relación con la inclusión y el equipamiento, se observó una valoración positiva por parte de los estudiantes, pero también se demandaron políticas más efectivas para garantizar la accesibilidad y la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad universitaria.

En términos de comunicación y participación, se registró una mejora percibida en la comunicación institucional, aunque aún se señaló la necesidad de fomentar una participación más activa y significativa por parte de los estudiantes en la toma de decisiones universitarias.

Finalmente, en cuanto al PTGAS, se expresaron críticas sobre su gestión. Se sugirió proporcionar formación adecuada y estabilidad laboral al personal para mejorar la calidad de los servicios administrativos ofrecidos por la universidad.

El discurso del alumnado refleja la experiencia emocional de algunos estudiantes universitarios en relación con el sistema de becas en Andalucía. En el primer comentario, se percibe una sensación de resignación o impotencia ("esto ya creo que Andalucía en sí tampoco puede hacer mucho"), lo que sugiere un sentimiento de frustración o desilusión ante la percepción de que las autoridades regionales tienen limitada capacidad de acción en el tema de las becas. Esta sensación de falta de control puede generar emociones negativas como la desesperanza o la apatía:

> “Pero sí es cierto que, y claro, esto ya creo que Andalucía en sí tampoco puede hacer mucho, porque son becas generales” (Grupo Alumnado Grado).

En resumen, las perspectivas del alumnado universitario resaltan la importancia de abordar estos aspectos para optimizar la experiencia educativa y garantizar un ambiente universitario más inclusivo, eficiente y satisfactorio para todos los implicados.

4.2. ACCESO Y DESARROLLO DE VOCACIONES

Los resultados revelan que los estudiantes universitarios en Andalucía enfrentan diversos desafíos en relación con el acceso a las carreras deseadas y el desarrollo de sus vocaciones. Entre las dificultades identificadas se encuentran las exigencias de nota y la falta de oferta de algunas especialidades en Andalucía, lo que puede generar desilusión y frustración entre los aspirantes. Muchos estudiantes se ven obligados a sacrificar no solo recursos económicos, sino también emocionales al optar por estudiar fuera de la comunidad autónoma o en universidades privadas para acceder a la carrera deseada.

La experiencia compartida por algunos estudiantes y sus familias refleja la lucha y el sacrificio necesarios para perseguir las vocaciones y talentos individuales. Este sacrificio se manifiesta en el relato de padres que deben tomar decisiones difíciles, como enviar a sus hijos a estudiar fuera de la región o a instituciones privadas para garantizar su acceso a la carrera deseada. Este contexto genera tensiones emocionales significativas y subraya la importancia del apoyo socioemocional tanto para los estudiantes como para sus familias en este proceso de toma de decisiones.

> "(…) pero conozco a muchas personas, a muchos padres de alumnos que se encuentran en situaciones muy parecidas a la mía, y para conseguir entrar en la carrera que sus hijos quieren estudiar, hacer ese sacrificio tremendo, desde el punto de vista que es, mandarlos a estudiar a otra comunidad Profesora o a una universidad privada"

Además, se destaca la relevancia de fomentar la búsqueda de vocación desde edades tempranas y proporcionar orientación y apoyo adecuado a lo largo del proceso educativo.

La identificación y el desarrollo de intereses y talentos individuales son fundamentales para el bienestar socioemocional y el éxito académico de los estudiantes. Por lo tanto, se propone revisar las políticas educativas con el objetivo de permitir a los estudiantes seguir sus vocaciones y aspiraciones profesionales, garantizando así un desarrollo integral y satisfactorio en su trayectoria educativa y profesional.

4.3. PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Los datos de la investigación muestran una valoración positiva generalizada de la calidad docente por parte del alumnado universitario. Se destaca la importancia de la vocación y motivación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que aquellos docentes comprometidos con su labor tienen un impacto significativo en el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

> "hay muy buenos docentes en las universidades, pero hay algunos que no tanto porque no tienen vocación y es una pena dejar fuera a gente que si se quiere dedicar a ello, que seguramente sería muy bueno." (Grupo Alumnado Máster)

Sin embargo, también se identifican áreas de mejora relacionadas con las habilidades de comunicación y oratoria de algunos profesores. La falta de habilidades pedagógicas y la adopción de metodologías cuestionables son motivo de crítica por parte del alumnado, lo que puede generar frustración y desconexión en el proceso educativo. Además, se señala la importancia de recibir feedback por parte de los profesores para mejorar el aprendizaje y fortalecer el vínculo emocional entre docentes y estudiantes.

El control de prácticas que generen crispación y desconexión estudiantil es otra preocupación manifestada por el alumnado, ya que estas situaciones pueden afectar negativamente su bienestar emocional y su rendimiento académico. Asimismo, se reclama por la precariedad laboral y los contratos inestables de algunos docentes, lo que puede generar ansiedad y preocupación en los estudiantes respecto a la estabilidad y continuidad del proceso educativo.

En cuanto a la metodología de enseñanza, se resalta la importancia de un enfoque práctico y participativo que fomente la asistencia y la participación activa en clase.

La diversidad en el aula es valorada positivamente, ya que enriquece el proceso de aprendizaje y promueve la comprensión intercultural y la empatía entre los estudiantes.

FIGURA 1. *Nube frecuencia de palabras sobre la percepción del estudiante sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje*

Fuente: Elaboración propia

Además, existen oportunidades de mejora del contenido académico percibidas por el alumnado universitario. Se señala que los contenidos son extensos y demasiado especializados, lo que puede generar estrés y dificultades para su comprensión. Se propone la contextualización de los contenidos a la región de Andalucía para facilitar su comprensión y relevancia para los estudiantes.

> "ellos te enseñan a estudiar, estudiar, estudiar, estudiar, estudiar y que no comprendas, porque cuando llegas a una oposición te estudias algo y ese mismo día lo vomites, pero dentro de tres días no sepas absolutamente nada de lo que te has estudiado, porque lo has estudiado, lo has retenido y ahora lo tienes que olvidar, porque tu mente no puede procesar tanta información." (Grupo Alumnado Grado)

Asimismo, se critica el enfoque memorístico predominante y se aboga por la incorporación de competencias y habilidades prácticas en el plan de estudios. Los estudiantes expresan la necesidad de ajustar la dificultad y el tiempo de estudio a los créditos asignados a cada asignatura para garantizar un aprendizaje significativo y equilibrado.

> "una revisión que se ajuste más a la realidad actual, que también se valoren competencias transversales, como tú decías, como la comunicación, la empatía, lo que tú necesites para ser un médico, o lo que cada uno necesita para desempeñar su profesión en el futuro" (Grupo Alumnado Máster).

En relación con el sistema de evaluación, se resalta la necesidad de revisar los métodos de evaluación utilizados, valorando tanto el conocimiento teórico como las habilidades prácticas. Se critica la inflexibilidad y el nivel de exigencia de algunos profesores, así como la percepción de discrepancias en las calificaciones entre diferentes estudios.

En resumen, la percepción del alumnado sobre el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva socioemocional destaca la importancia del compromiso, la motivación y las habilidades pedagógicas de los docentes para promover un ambiente educativo favorable al bienestar emocional y académico de los estudiantes. Además, destacan la importancia de un enfoque pedagógico más contextualizado, equilibrado y orientado al desarrollo integral de competencias y habilidades prácticas, así como la necesidad de una mayor organización y coherencia en la gestión académica por parte de las instituciones educativas.

4.4. UNIVERSIDAD CONECTADA CON LA SOCIEDAD

Analizamos a continuación los resultados en torno a la conexión emocional del alumnado con la universidad y su vínculo con la sociedad. Se destaca el fomento del espíritu universitario a través de la valoración positiva de actividades extracurriculares y sociales, que proporcionan un sentido de pertenencia y comunidad. Sin embargo, se percibe una pérdida del ambiente de camaradería y hermandad, lo que sugiere un anhelo por fortalecer el sentido de comunidad a través de la ampliación de actividades y congresos que promuevan la interacción entre estudiantes.

En cuanto al valor social de lo público, se resalta la importancia del acceso a la educación pública y se observa un sentimiento de orgullo y defensa de la misma. Los estudiantes expresan su conexión con otras causas sociales, como la sanidad pública, lo que sugiere una conciencia social y un compromiso con el bienestar colectivo.

> "El hecho de disfrutar de una educación pública y cada vez más pública porque te cuesta poco dinero, es algo que hay que hacerse notar y serviría para que todos los universitarios que disfrutamos de esta condición al final luchemos por sanidad pública, por ejemplo, y demás. Así que creo que hay que darle espacio a este tipo de cuestiones." (Grupo Alumnado Máster).

En relación con la empleabilidad y formación universitaria, se destaca la necesidad de fomentar la empleabilidad y el emprendimiento a través de colaboraciones con ayuntamientos y diputaciones, así como la implementación de medidas específicas para mejorar la empleabilidad de los graduados. Se reconoce la importancia de la relación entre la formación universitaria y las oportunidades laborales, así como la necesidad de preparación para oposiciones en la universidad.

> "Digamos en este sentido, mi idea puede ser un poco de actualizar o poner a la altura los softwares que se emplean en la empresa, que sean los mismos que luego los alumnos trabajen en las prácticas, en las asignaturas, para que luego no haya esa desconexión y tengas tú que digamos ponerte a realizar cursos para poder ponerte a aprender esas herramientas que utilizan en la empresa, que ahí hay una gran brecha y gran diferencia en ese sentido." (Grupo Alumnado Máster).

Estos resultados subrayan la urgente necesidad de fortalecer el sentido de comunidad y pertenencia en la universidad, además de destacar el compromiso social y la colaboración con otras instituciones y sectores

como imperativos para mejorar la empleabilidad y la preparación de los estudiantes para el mercado laboral.

Por otro lado, añadimos la visión de la ciudadanía centrado en aquellas temáticas en las que su discurso manifestaba aspectos emocionales y motivacionales que podían mejorar el rendimiento académico del alumnado y sus competencias socioemocionales. Nos focalizamos en tres bloques referentes al apoyo del sistema universitario y las necesidades del alumnado:

- Becas y ayudas: Comentan que el verdadero problema en este aspecto es la falta de información sobre ayudas para el alumnado. Sugieren que se mejore las oportunidades para los estudiantes, pues genera un profundo desanimo entre el alumnado en no poder disponer de recursos para su formación académica. Además, recalcan que los programas de intercambio y movilidad son enriquecedores para la formación y el desarrollo personal del alumnado por lo que debería aumentarse el cupo de acceso a las becas de movilidad y la eficiencia en su gestión.

  "Más cosas que sí que veo, pues oye, cada vez hay más Erasmus. Cuando yo estudié, eran unos privilegiados cuatro quizás, y yo estudié, yo soy licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, durante esos cinco años, iban cinco personas, a lo mejor, cada año cinco personas. Hoy en día Erasmus creo que lo puede hacer toda, o tienen posibilidad de acceder a hacerlo con mayor probabilidad. Entonces, recursos siempre vienen bien. No creo que sea una cuestión tanto de recursos, sino de eficiencia." (Grupo Ciudadanía. Empresas)

- Tecnología e infraestructuras: Los diferentes grupos de población civil consideran que las instalaciones son adecuadas. Sin embargo, les preocupa los retos a los que se enfrenta la universidad para mantenerse actualizada, especialmente en especialidades tecnológicas, debido a los costos y la constante necesidad de actualización. Persiste la sensación de desventaja por no estar completamente al día, considerando que puede generar incertidumbre en el alumnado ya que esos avances son necesarios para su formación y capacitación de cara al mundo laboral.

  "Ahí es muy difícil estar siempre a la última, requiere mucho dinero, instalaciones, todo esto está muy bien y es complejo, porque, ya te digo, en algunas especialidades que requieren de mucha tecnología, por estar a la última, es caro, es costoso y siempre vas un poco detrás." (Grupo Ciudadanía Familias)

– Inclusión: Consideran que debe priorizarse la situación de exclusión social y la pérdida de apoyos familiares al estudiar fuera de casa y proponen un sistema de acceso a ayudas para alumnado con discapacidad que enfrentan mayores dificultades para acceder y estabilizar su formación con mayor dotación. Además, solicitan que existan programas de atención al alumnado para fomentar la prevención y promoción de la salud mental. Manifiestan que existe un desconocimiento de ciertas discapacidades y problemas de salud mental, esta situación genera malestar en el colectivo de alumnado con necesidades educativas especiales, familiares y entidades de apoyo, solicitando más visibilidad, soporte y servicios adaptados a cada situación y demandando la figura del asistente personal como recurso necesario.

> "Yo creo que hay un gran desconocimiento en ciertas discapacidades, sobre todo en la que yo represento, que es la salud mental,... Si tú pides, te preguntan, cuando te inscribes como personas con discapacidad, que se tienen que adaptar el examen a tipo Braille, a lenguaje de signo, miran que la accesibilidad, eso ya está, por lo menos en la de Sevilla, está garantizado, con rampas, con aliados de motora, pero alguien con problemas de salud mental que, a lo mejor necesita más tiempo o exámenes más cortos o preguntas más concretas, eso es mucho más difícil conseguir la adaptación curricular en la universidad. Ya se está consiguiendo en centros de enseñanza media, sobre todo por las personas que tienen TDH, pero cuando tiene otro diagnóstico que la medicación te ralentiza y te hace que no puedas escoger un contenido muy amplio, eso no está contemplado." (Grupo Ciudadanía Tercer Sector)

Resumiendo, insisten que se necesita un sistema de acceso más justo y efectivo para permitir que todos los estudiantes sigan sus verdaderas pasiones y habilidades, implementar un enfoque de enseñanza orientado al aprendizaje real y la capacitación de los estudiantes para el mundo laboral con las tecnologías adecuadas, y visibilizar y concienciar a la comunidad universitaria sobre ciertas discapacidades, trastornos mentales y otras afecciones en materia de salud mental, con ello, ofrecer apoyo y seguimiento adaptado a cada caso.

5. DISCUSIÓN

Gracias a los resultados obtenidos hemos comprobado los estados emocionales del alumnado respecto a una serie de temas relacionados con la

universidad, con la información recopilada hemos organizado las emociones y sentimientos detectados en el discurso. Además, hemos podido extraer en el discurso de la ciudadanía su percepción afectiva sobre las necesidades del alumnado. Esta información la representamos agrupada en emociones neutras, emociones negativas y emociones positivas.

5.1. SENTIMIENTOS EN EL DISCURSO DEL ALUMANDO

Este apartado revela un abanico de emociones palpables entre el alumnado universitario. Desde el deseo ferviente de mejorar y encontrar un sentido de pertenencia hasta la frustración ante obstáculos como la excesiva burocracia y la falta de participación estudiantil. Las preocupaciones por la transición al mundo laboral y las dificultades tecnológicas se entrelazan con la satisfacción por la relación con el profesorado y la valoración de políticas inclusivas. En este tapiz emocional, se dibuja un retrato completo de las experiencias estudiantiles, destacando la complejidad y la riqueza de los sentimientos involucrados en el proceso educativo universitario.

FIGURA 2. *Esquema emocional subyacente en el discurso del alumnado*

Fuente: Elaboración propia

5.2. FORTALEZA Y ATRIBUTOS ESPECÍFICOS POSITIVOS

En este apartado se realizan unas propuestas justificando en análisis realizado.

Se debe tener en cuenta las emociones positivas y emociones negativas percibidas, de manera que se proporcionen intervenciones preventivas para modificar situaciones estresantes, ofreciendo una variedad de metodologías y técnicas como la Caja de Eisenhower, el Esquema GTD, el tablero Kanban, los mapas mentales y la técnica Pomodoro. Las técnicas serán elegidas por el alumnado en función de sus necesidades.

Fomentar en el alumnado la búsqueda de aquello que desea, es decir, aportarle cierta información para que busquen las actividades que pueden ayudarle a tomar decisiones sobre su futuro como puede ser las ferias de empleo y emprendimiento, congresos, etc. Por lo tanto, participar en actividades sobre especialidades relacionadas la disciplina o las materias de la carrera.

El equipo de profesionales debe ayudarle a asumir que hay cosas que no dependen de ellos, no puede controlarlas, por lo tanto, centrarse en aquellas cosas que pueda mejorar por uno/a mismo/a, focalizarse en el presente, prevenir la ansiedad anticipatoria y evitar la profecía autocumplida.

5.3. LOGROS EXITOSOS DE METAS REALISTAS QUE TENGAN MÁS PROBABILIDAD DE INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN

Es fundamental potenciar las emociones positivas del estudiante, la satisfacción y entusiasmo por la formación, así como el nivel académico del sistema universitario. Es fundamental que estos sentimientos sean la base para establecer metas a corto plazo y así alcanzar los propósitos más importantes. Centrarse en el deseo de mejorar, mantener relaciones positivas y rodearse de aliados. Buscar soporte en las instituciones y organismos de apoyo estudiantil o juvenil.

Adaptando el modelo de bienestar PERMA las emociones positivas en el alumnado deben integrarse en los hábitos, trabajar la actitud hacia el compromiso en los estudios, sustentar el entusiasmo por intereses

compartido con sus relaciones, compartir con sus iguales actividades universitarias, dotar de significado a su formación, la consecución de logros debe llevar a la autorrealización y cuidar otros aspectos como hábitos saludables.

5.4. SENTIMIENTOS EN EL DISCURSO DE LA CIUDADANÍA

En este apartado se muestran las diversas emociones presentes en el discurso de la población andaluza relacionadas con el alumnado. Realzan la figura del asistente personal, insisten en el aprovechamiento del talento y la adecuada capacitación para la inserción en el mundo laboral actual. Las emociones negativas destacan por la falta de adaptación de acceso y oferta de plazas, la colaboración con el tercer sector y la escasa implicación del alumnado, también, resalta la preocupación por la falta de visibilidad de la salud mental en las universidades. Y en general un descontento por el enfoque de enseñanza y evaluación. Finalmente hay que indicar que las emociones positivas se centran en la calidad de las universidades públicas andaluzas y en las políticas de inclusión y ayudas relacionados con programas de movilidad.

FIGURA 3. *Esquema emocional subyacente en el discurso de la ciudadanía*

Fuente: Elaboración propia

5.5. INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD. SUPERANDO BARRERAS

La ciudadanía, formada por grupos relacionados indirectamente con la universidad, consideran que se debe visibilizar y concienciar sobre los problemas de salud mental, y realizar adaptaciones curriculares, contemplando las necesidades específicas de quienes tienen diagnósticos que limitan su capacidad de elección de contenidos amplios debido a su tratamiento.

Destacan que el apoyo debe ser generalizado para toda la comunidad universitaria, ofreciendo servicios institucionales de prevención disponibles para todo el alumnado. En cuanto al proceso de orientación e intervención en una universidad, se enfatiza la importancia de la prevención, así como la necesidad de considerar a los individuos en todos los aspectos de su vida, tanto personal como académica, en lugar de limitarse a momentos específicos. También se destaca el proceso de fortalecimiento personal.

6. CONCLUSIONES

Concluimos que hemos identificado la percepción del alumnado universitario sobre su estado emocional en relación con aquellos aspectos que influyen en su carrera académica y en su percepción del futuro profesional a través del enfoque cualitativo. También hemos detectado las reflexiones sobre retos y barreras a los que se enfrentan en el contexto académico.

Reflexiones finales y propuestas:

1. Las emociones de los estudiantes universitarios, como el deseo de mejora y la incertidumbre ante **situaciones desafiantes**, se vinculan estrechamente con los principios de la Psicología Positiva.

2. El sentimiento de **pertenencia y el equilibrio emocional** son elementos fundamentales para el bienestar emocional, promoviendo una conexión satisfactoria con el entorno académico.

3. La perspectiva positiva invita a ver la **incertidumbre** como oportunidad de crecimiento y aprendizaje, fomentando la resiliencia y adaptabilidad en situaciones desafiantes.

4. La **autonomía y el sentido de propósito**, reflejados en la elección autónoma de prácticas y la exigencia académica, son pilares que contribuyen al bienestar psicológico según la Psicología Positiva.

5. Fomentar la autonomía y promover **metas personales significativas** son estrategias clave para apoyar el bienestar emocional de los estudiantes universitarios.

Se considera relevante buscar nuevos métodos de intervención y una metodología activa de enseñanza (Xu, 2022), así como la importancia de innovación curricular en el mundo académico y realizar más investigaciones para validar la psicoeducación en psicología positiva con el fin de impulsar la salud mental en la universidad (Hood et ál., 2021).

Autoras como Pereira-Leite et ál. (2023) argumentan que la discapacidad se debe entender como un fenómeno social situado en el contexto histórico-cultural, basado en pautas más justas e igualitarias que promuevan la participación social, económica y cultural sostenible de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad. Esto implica la implementación de políticas que mejoren la infraestructura y el capital humano para garantizar el cumplimiento de los derechos de participación de las personas con discapacidad. Por lo tanto, es fundamental atender la discapacidad y los problemas de salud mental para promover la igualdad entre el alumnado.

Finalmente concluir que a través de nuestro enfoque cualitativo sobre el discurso de alumnado y ciudadanía hemos logrado identificar y comprender la percepción del alumnado universitario sobre su estado emocional en relación con diversos aspectos de su vida. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar el bienestar emocional como un factor clave en la toma de decisiones durante la formación. Al comprender mejor las preocupaciones y necesidades del alumnado, los profesionales

de la comunidad universitaria pueden trabajar para crear entornos más favorables que promuevan un desarrollo académico óptimo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento por la coordinación de este estudio por parte de la Secretaría General de Universidades y la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía, y a las diferentes instituciones y comunidad universitaria de Andalucía por su participación, pues con su dedicación contribuyeron a la realización del estudio.

8. REFERENCIAS

Bendtsen, M., Müssener, U., Linderoth, C. y Thomas, K. (2020). A Mobile Health Intervention for Mental Health Promotion Among University Students: Randomized Controlled Trial. JMIR Mhealth and Uhealth, 8(3).

Butler, J. y Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. International Journal of Wellbeing, 6(3), 3.

Cho, K. W. y Frizzell, S. (2023). A Condensed Positive Psychology Course Improves Students' Subjective Well-Being and Academic Achievement. Teaching of Psychology, 0(0).

Galache, E. M. (2023, julio 5). El Gobierno hace público los resultados del estudio sobre "la salud mental en el estudiantado de las universidades españolas" -. https://www.universidades.gob.es/el-gobierno-hace-publico-los-resultados-del-estudio-sobre-la-salud-mental-en-el-estudiantado-de-las-universidades-espanolas/

Gao, C., Li, X., Peng, J. y Liu, M. (2022). Application of Virtual Reality with Positive Psychology in Adjusting Methods of College Students' Mental Health. Mathematical problems in engineering.

Han, J., Kang, K. y Joung, J. (2020). Enhancing Happiness for Nursing Students through Positive Psychology Activities: A Mixed Methods Study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(24).

Heshmati, S., Kibrislioglu Uysal, N., Kim, S. H., Oravecz, Z. y Donaldson, S. I. (2023). Momentary PERMA: An Adapted Measurement Tool for Studying Well-Being in Daily Life. Journal of Happiness Studies, 24(8), 2441-2472.

Hood, B., Jelbert, S. y Santos, L. (2021). Benefits of a psychoeducational happiness course on university student mental well-being both before and during a COVID-19 lockdown. Health Psychology Open, 8(1).

Jin, Y., Dewaele, J. y MacIntyre, P. (2021). Reducing anxiety in the foreign language classroom: A positive psychology approach. System, 101.

Kral, T. R. A., Schuyler, B. S., Mumford, J. A., Rosenkranz, M. A., Lutz, A. y Davidson, R. J. (2018). Impact of short- and long-term mindfulness meditation training on amygdala reactivity to emotional stimuli. NeuroImage, 181, 301-313.

Krifa, I., Hallez, Q., van Zyl, L., Braham, A., Sahli, J., Ben Nasr, S. y Shankland, R. (2022). Effectiveness of an online positive psychology intervention among Tunisian healthcare students on mental health and study engagement during the Covid-19 pandemic. Applied psychology-health and well being, 14(4), 1228-1254.

Liu, K., Duan, Y. y Wang, Y. (2021). The effectiveness of a web-based positive psychology intervention in enhancing college students' mental well-being. Social behavior and personality, 49(8).

Long, X., Chen, P., Liu, Q., Zhang, F. y Lu, C. (2022). Innovation of the Education of College Students' Outlook on Life Following Positive Psychology Under the Theory of Educational Psychology. Frontiers in Psychology, 12.

McDonald, I. y Nanni, A. (2023). Measuring the impact of a positive psychology course at a Thai university: Addressing student well-being in challenging times. Psychology in the schools, 60(9), 3403-3418.

Morgan, B., Simmons, L. y Ayles, N. (2023). Flourish-HE: An online positive education programme to promote university student wellbeing. Frontiers in Education, 8.

Observatorio Estatal de la Soledad No Deseada. (2023). El coste de la soledad no deseada en España.

Observatorio Estatal de la Soledad No Deseada. (2024). Estudio sobre juventud y soledad no deseada en España.

Park, N., Peterson, C. y Sun, J. K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. Terapia psicológica, 31(1), 11-19.

Parpottas, P., Christofi, Y. y Ioannou, I. (2023). Adaptation, Academic Performance and Support: Students with and without Disabilities and Future Considerations for Counselling Psychology. Behavioral Sciences, 13(10).

Pereira-Leite, L., Martins, S., Moriña, A. y Morgado, B. (2023). Concepciones sobre la discapacidad de estudiantes universitarios españoles. Alteridad, 18(1), 1.

Revuelta Pérez, F., Peñate Castro, W., Rodríguez Franco, L y Rodríguez Fernández, L. (2021). Repercusiones psicológicas de la COVID-19 en Andalucía (Factoría de Ideas). Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces.

Rivadeneira Intriago, M. J. (2022). Perspectivas psicológicas de la educación inclusiva a nivel universitario. Una revisión bibliográfica. Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, 7(6), 440-456.

Seligman, M. E. P. (2018). The Hope Circuit: A Psychologist's Journey from Helplessness to Optimism. Public Affairs.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. Simon and Schuster.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Shrivastava, A., Azhar, H. y Hyland, L. (2022). A Personal Journey of Studying Positive Psychology: Reflections of Undergraduate Students in the United Arab Emirates. Teaching of Psychology.

Smith, B.W., deCruz-Dixon, N., Erickson, K., Guzman, A., Phan, A. y Shodt, K. (2023). The Effects of an Online Positive Psychology Course on Happiness, Health, and Well-Being. Journal of happiness studies, 24, 1145–1167.

Smith, B.W., Ford, C., Erickson, K. y Guzman, A. (2021). The Effects of a Character Strength Focused Positive Psychology Course on Undergraduate Happiness and Well-Being. Journal of happiness studies, 22(1), 343-362.

Tarriño-Concejero, L., García-Carpintero-Muñoz, M. de los Á., Barrientos-Trigo, S. y Gil-García, E. (2023). Violencia en el noviazgo y su relación con la ansiedad, la depresión y el estrés en jóvenes universitarios andaluces. Enfermería Clínica, 33(1), 48-60.

Wang, C., Shen, L., Shields, J., Huang, Q., Wu, Y., Yin, J. y Zhao, J. (2024). The Efficacy of an SFBT-Based Positive Psychology Intervention in Promoting University Students' Post-Traumatic Growth and Psychological Resilience After the COVID-19 Pandemic: A Quasi-Experiment. Research on social work practice.

Xu, R. (2022). The Relationship Between Psychological Quality Education and Mental Health Level of College Students by Educational Psychology. Frontiers in Psychology, 13.

Yang, C., Gao, H., Li, Y., Wang, E., Wang, N. y Wang, Q. (2022). Analyzing the role of family support, coping strategies and social support in improving the mental health of students: Evidence from post COVID-19. Frontiers in Psychology, 13.

Young, T., Macinnes, S., Jarden, A. y Colla, R. (2022) The impact of a wellbeing program imbedded in university classes: the importance of valuing happiness, baseline wellbeing and practice frequency. Studies in Higher Education, 47(4), 751-770,

EL ESTRÉS PERCIBIDO Y LA MEMORIA DE TRABAJO EN ESTUDIANTES

EVA BORREGA ALONSO
Universidad Rey Juan Carlos

F. JAVIER OTAMENDI
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en un mundo cambiante y con una elevada incertidumbre. Por ello, el estrés está cada vez más presentes en la población. Las crisis, las guerras, la subida de los precios y el descenso del empleo son algunos de los numerosos estresores que vivimos en la actualidad. Los jóvenes son uno de los colectivos más afectados ya que, a pesar de la elevada formación, sus expectativas de encontrar trabajo son bajas. El estrés y la mala calidad del sueño son comunes entre los estudiantes, los cuales podrían hacer que su rendimiento académico descendiera.

Este rendimiento académico está relacionado muy de cerca con la denominada memoria de trabajo, ya que esta es imprescindible para llevar a cabo las tareas necesarias en la formación académica al ser un parte fundamental de la *cognición* (Persiani et al., 2018) que se define como "todas las formas de conocimiento y conciencia, como percibir, concebir, recordar, razonar, juzgar, imaginar y resolver problemas, formando, junto al afecto y la conación, los tres componentes de la mente tradicionalmente identificados" (APA Dictionary of Psychology).

En el afán de cuantificar la relación entre estrés y memoria de trabajo, específicamente de los estudiantes, se plantea en este estudio un experimento piloto que permite derivar líneas futuras de investigación teóricas sobre esta relación de actualidad.

En este estudio se emplea la economía experimental ya que en el experimento se emplean tanto cuestionarios tradicionales como ejercicios dedicados a la medición de memoria, en concreto, la memoria del trabajo.

Así, en este artículo, y tras analizar más en detalle el concepto de la memoria de trabajo y analizar estudios que se adentran en la relación existente entre la memoria de trabajo, el estrés y la conciliación del sueño, se describe el experimento resultante de este estudio y los resultados obtenidos, finalizando con una discusión sobre futuras líneas de investigación y las conclusiones obtenidas.

1.1. La memoria: Memoria de trabajo

La ***memoria*** está incluida en la cognición y se define como "la capacidad de retener información o una representación de experiencias pasadas, basada en los procesos mentales de aprendizaje o codificación, retención durante algún intervalo de tiempo y recuperación o reactivación de la memoria" (APA Dictionary of Psychology).

La memoria está compuesta por 3 fases: (1) codificación, que se encarga de transformar la información en representaciones internas para así poder almacenarla; (2) almacenamiento, donde la información se conserva en la memoria, y (3) recuperación, basada en traer de nuevo a la mente la información cuando se necesita (Atkinson, R. C., y Shiffrin, R. M., 1968).

El *recuerdo* por su parte se refiere específicamente al proceso de recuperación. En función del tiempo que pasa entre la recepción de la información y su recuperación existen 4 diferentes tipos de recuerdo: (1) recuerdo inmediato, donde la información se recupera justo después de recibirla (Ebbinghaus, H., 1885); (2) recuerdo a corto plazo, donde la retención de la información dura de segundos a minutos (Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M., 1968); (3) recuerdo demorado, cuando la información se recupera después de un tiempo que puede variar entre minutos, días, semanas e incluso más tiempo - hay discrepancias, pero suele ser más largo que el recuerdo a corto plazo (Ebbinghaus, H., 1885) -, y (4) recuerdo a largo plazo, cuando la información se retiene durante períodos prolongados, desde minutos hasta toda la vida (Tulving, E., 1972).

Como se puede observar no existe un consenso sobre los tiempos concretos para cada tipo de recuerdo. En este estudio se denominará *recuerdo inmediato* al recuerdo en el que la información se ha recuperado inmediatamente después de percibirla y, *recuerdo a corto plazo* cuando la información se recupere un minuto después de ser percibida, diferenciando también así entre los distintos tipos de memoria en cuanto a duración.

En cuanto a la capacidad, la memoria a largo plazo subsiste potencialmente durante un período de tiempo ilimitado y tiene una amplia capacidad, pudiendo almacenar una gran cantidad de información (Murphy, 2013). Por su parte, la memoria a corto plazo subsiste durante un corto periodo de tiempo y tiene una capacidad reducida (Murphy, 2013). En concreto, su capacidad es de 7 ± 2 ítems (Miller, 1956).

La ***memoria de trabajo***, objeto de esta investigación por su relación asumida con el estrés, está relacionada con la memoria a corto plazo. Solís y López-Hernández (2009), tras analizar diversos estudios, concluyen que la memoria de trabajo sería de hecho un tipo de memoria a corto plazo. Señalan que la diferencia entre ambas es que en la memoria a corto plazo se usa únicamente un sistema de memoria, mientras que en la memoria de trabajo se activan además otras áreas cerebrales en las que se almacena la memoria; por ello le llaman también *memoria activa*.

Baddeley también distingue entre ambos tipos de memoria, empleando el término "memoria a corto plazo" para referirse al simple almacenamiento temporal de información, y el término de "memoria de trabajo", para definir un tipo de memoria que implica una combinación de almacenamiento y manipulación. (Baddeley A., 2011). Según este autor, la memoria de trabajo estaría compuesta por las siguientes componentes:

- Bucle Fonológico: Almacenamiento temporal de información verbal o auditiva.
- Cuaderno Visoespacial: Almacenamiento temporal de información visual y espacial.
- Almacén Central Ejecutivo: Supervisión y coordinación de las actividades de los componentes fonológico y visoespacial, operando con dicha información.

– Búfer episódico: Integración temporal y espacial de información de diferentes fuentes y dominios.

En resumen, y aglutinando los conceptos de las distintas corrientes, se puede definir la ***memoria de trabajo*** como el sistema cognitivo de tiempo limitado que se encarga de almacenar y manipular la información el tiempo suficiente como para realizar tareas cognitivas complejas con ella, como el razonamiento y la resolución de problemas (Baddeley, A., 2012).

1.1.1. La medición de la memoria de trabajo

Daneman y Carpenter (1980) elaboraron la tarea de extensión de la lectura, la primera tarea compleja de extensión de la memoria de trabajo. En este ejercicio, se pedía a los sujetos que leyeran de 2 a 6 frases e indicaran si eran verdaderas o falsas. Además, debían memorizar la última palabra de cada una de las frases. Esta prueba mediría la memoria de trabajo al presentar un componente de procesamiento (las frases que los examinados leen y la decisión entre si eran verdaderas o falsas) y un componente de almacenamiento (la palabra que debían recordar).

Tras la creación de este ejercicio para medir la memoria de trabajo, se han desarrollado medidas alternativas de tareas de amplitud complejas para medir la memoria de trabajo, teniendo como característica común la unión de una tarea que conllevara procesamiento seguida de un elemento a recordar.

Por su parte, en el estudio de Novoa, Juárez & Nebot (2008), se mide la memoria a corto plazo distinguiendo entre recuerdo inmediato, el cual midieron al hacer recordar a los sujetos estudiados una lista de 20 palabras inmediatamente después de su estudio, y el recuerdo demorado, al hacerles recordar una lista de 20 palabras, en este caso 30 minutos después de que la leyeran. También se distingue en este artículo entre la memoria verbal, encargada de recordar números o palabras, la memoria no verbal, encargada de recordar los elementos diferentes a las palabras y los números, como pueden ser las imágenes, y la memoria asociativa, encargada de relacionar información verbal y no verbal.

Adicionalmente, en el estudio de Unsworth et al. (2005) se emplea la tarea de intervalo de operaciones computarizado. Los sujetos reciben una serie de operaciones aritméticas simples resueltas de forma correcta o incorrecta y deben indicar si son verdaderas o falsas. Seguido de cada operación aritmética se podía ver una letra, la cual debían recordar los sujetos. Una vez indicada la veracidad o falsedad de las operaciones aritméticas, se les proporcionaba a los sujetos una matriz de letras de 4 × 3 y debían hacer clic en las letras que recordaran del ejercicio anterior, en el orden en que se presentaron. Las fases que distinguen en este caso son: procesamiento (operación aritmética), decisión (verdadero o falso), almacenamiento (letra) y recuperación (matriz de letras).

1.2. La memoria de trabajo y el estrés percibido

Según APA Dictionary of Psychology, el ***estrés*** se definiría como "la respuesta fisiológica o psicológica a factores estresantes internos o externos. El estrés implica cambios que afectan a casi todos los sistemas del cuerpo e influyen en cómo se sienten y se comportan las personas. Por ejemplo, puede manifestarse por palpitaciones, sudoración, sequedad de boca, dificultad para respirar, inquietud, habla acelerada, aumento de emociones negativas (si ya se están experimentando) y mayor duración de la fatiga por estrés".

Existen pocos estudios sobre la relación existente entre la memoria y el estrés percibido y los que hay son poco concluyentes. Shields, G.S. y su equipo (2017) realizaron un estudio experimental para analizar la relación existente entre el estrés reciente y la memoria de trabajo. Para ello, analizó 142 sujetos, los cuales eran jóvenes reclutados de una comunidad universitaria. El estudio concluyó que una mayor exposición reciente al estrés estaba asociada con una peor precisión de la memoria de trabajo.

Shields y su equipo realizaron otro estudio en 2019 (Shields, G. S. et al., 2019), esta vez para comprobar si se podía deducir su nivel de estrés en función de la memoria de trabajo de los participantes. Se experimentó con 260 adultos jóvenes universitarios sanos con una media de edad de 19,95 años. Concluyeron de nuevo que una mayor exposición reciente al estrés estaba significativamente relacionada con una peor

capacidad de memoria de trabajo. Además, después de eliminar los valores atípicos, el estrés vital reciente se asoció significativa y positivamente con la precisión en la memoria de trabajo.

Por su parte, Oshri y su equipo (2022), utilizando los datos recopilados del Proyecto Human Connectome (HCP; Van Essen et al., 2013), y tras excluir a algunos participantes, contaron con una muestra de 1.113 adultos jóvenes sanos (edad = 28,84, DE = 3,69, 54,4 % mujeres) de entre 22 y 37 años sin antecedentes documentados de trastornos neurológicos o enfermedades mentales. Concluyeron que el estrés percibido tenía una asociación curvilínea significativa y negativa con el factor de memoria de trabajo del hemisferio derecho. Es decir, existiría una relación directamente proporcional entre la memoria de trabajo y el estrés percibido; sin embargo, la correlación entre ambas variables no era suficientemente alta.

Adicionalmente, la dificultad para conciliar el sueño es uno de los factores que numerosos autores analizan para determinar el nivel de estrés de los sujetos (Román, 2003; Aldrete et al., 2017; Oros & Neifert, 2006). En este estudio se tratará la dificultad percibida para conciliar el sueño, es decir, cuánto perciben los sujetos que les cuesta quedarse dormidos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es demostrar que el estrés es un factor importante a tener en cuenta por los centros e instituciones educativos, ya que es cada vez más frecuente en la sociedad y, por lo tanto, entre los estudiantes. En este estudio, se intentará demostrar que el estrés percibido perjudica a la memoria de trabajo y, por lo tanto, al rendimiento académico. Sin embargo, este estrés puede afectar a otros aspectos también importantes para los estudiantes, los cuales, en su conjunto, les generen malestar.

En este estudio se preguntará y diferenciará por dos tipos de estrés percibido: el nivel de estrés que perciben los sujetos durante su jornada de estudio, es decir, durante el tiempo en el que están realizando tareas de estudio, y el estrés percibido fuera de esta jornada, es decir, durante su

tiempo libre. Adicionalmente, se analizará la dificultad declarada para conciliar el sueño.

Más en concreto, y en base a los estudios previos y la bibliografía existente, los objetivos de este estudio serían los siguientes:

- Demostrar que el estrés, tanto durante la jornada de estudio como fuera de ella, dificulta la memoria de trabajo.
- Demostrar que la dificultad para conciliar el sueño, como factor que afecta al estrés, dificulta la memoria de trabajo.

Estos objetivos se traducen en las siguientes hipótesis, las cuales van a ser testadas experimentalmente:

- [H1] El estrés percibido durante la jornada de estudio dificulta la memoria de trabajo.
- [H2] El estrés percibido fuera de la jornada de estudio dificulta la memoria de trabajo.
- [H3] La dificultad para conciliar el sueño dificulta la memoria de trabajo.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio es experimental. En concreto, se emplea la economía experimental. La economía experimental es la encargada de estudiar cómo actúan las personas ante una variedad de escenarios económicos y sociales, los cuales son situaciones controladas, aplicando un enfoque empírico (Reeson, A., & Nolles, K., 2009).

Se busca estudiar y cuantificar la relación existente entre la memoria de trabajo y otros tres factores: el estrés durante la jornada de estudio, el estrés fuera de esta jornada y la dificultad para conciliar el sueño.

Para ello se diseña, ejecuta y analiza un experimento piloto con estudiantes, en los que se mezclan herramientas tradicionales como cuestionarios para medir el estrés percibido con ejercicios que miden la memoria de trabajo verbal y no verbal.

Como método cuantitativo para el análisis de los resultados obtenidos, se utilizan métodos descriptivos e inferenciales habituales en estos campos como el análisis de la varianza (ANOVA) y sus gráficas de efectos principales y sus medias ajustadas correspondientes. La aplicación de estos métodos permite evaluar cuantitativamente las relaciones existentes entre los diferentes factores y el grado en el que explican el modelo. Se determinan como relaciones significativas aquéllas en las que los valores del p-valor sean inferiores a 0,150, al tratarse de una muestra relativamente pequeña y ser un estudio exploratorio y no confirmatorio.

3.1. Diseño y procedimiento

El experimento consta de 4 fases consecutivas, diseñadas para medir tanto el estrés percibido como la memoria de trabajo:

1. Cuestionario de estrés percibido.
2. Visualización de imágenes para su posterior recuperación en la fase 4.
3. Ejercicio 1: Operaciones aritméticas.
4. Ejercicio 2: Recuperación de imágenes.

En estos últimos ejercicios es donde se obtendrá la medición de la memoria de trabajo (similar a Unsworth et al., 2005).

3.2.1. Fase 1. Cuestionario

Los participantes responden a un cuestionario que se les entrega impreso en un folio. En él, deben indicar su edad, género, si son estudiantes en ese momento y su nivel de estrés durante su jornada de estudio, fuera de ella y la dificultad para quedarse dormidos. Para estas tres últimas preguntas, deben indicar de 1 a 5 el nivel de acuerdo con el que sientan las afirmaciones:

> "Me siento estresado/a o agobiado/a muy a menudo durante mi jornada de estudio".
>
> "Me siento estresado/a o agobiado/a muy a menudo fuera de mi jornada de estudio".
>
> "Muy a menudo me cuesta quedarme dormido/a".

3.2.2. Fase 2. Visualización de imágenes

Una vez cumplimentado el cuestionario, se muestra a los participantes la misma imagen durante 30 segundos. Así, se deja alrededor de 3 segundos por imagen, limitando el tiempo total para evitar la repetición, elemento necesario para que la información pase a ser memoria a largo plazo.

Se han elegido imágenes de comida en la forma en la que podemos encontrarla en un supermercado y que serían conocidas por todos los participantes.

FIGURA 1. *Imagen mostrada a los participantes*

Fuente: Pan (El Mimbre, 2022), Leche (Amazon, 2022), Huevos (Gonzalo de Diego Ramos, 2018), Yogurt (Clesa, 2022), Plátanos (Foro Química y Sociedad, 2015), Tomates (Quirónsalud. 2021), Pizza (Casa Tarradellas, 2022), Aceite de oliva (La Española Aceites, 2022).

3.2.3. Fase 3. Ejercicio 1: Operaciones aritméticas

Al finalizar la visualización, los individuos realizan el Ejercicio 1 (similar a Unsworth et al., (2005)). Se leen ocho operaciones aritméticas sencillas resueltas. Los sujetos deben indicar, escrito en el mismo folio en el que respondieron el cuestionario, si cada una de las operaciones son verdaderas o falsas. Las operaciones y la forma en la que se leyeron fueron las siguientes:

- 3 + 7 = 9: “Tres más siete es igual a nueve”. (Es falso).
- 5 – 2 = 3: “Cinco menos dos es igual a tres”. (Es verdadero).
- 9 + 4 = 15: “Nueve más cuatro es igual a quince”. (Es falso).
- 5 – 1 = 4: “Cinco menos 1 es igual cuatro”. (Es verdadero).
- 6 + 4 = 10: “Seis más cuatro es igual a diez”. (Es verdadero).
- 9 – 5 = 3: “Nueve menos cinco es igual a tres”. (Es falso)
- 8 + 3 = 11: “Ocho más tres es igual a once”. (Es verdadero)
- 8 – 6 = 4: “Ocho menos seis es igual a cuatro”. (Es falso)

Se han elegido 8 operaciones aritméticas para llegar al minuto de ejercicio (8 segundos escuchando las operaciones y 3 segundos para responder), necesario entre la visualización de imágenes (Fase 2) y su recuperación (Fase 4) ya que en este tiempo perdura la memoria a corto plazo.

La memoria de trabajo que se mide en este ejercicio de operaciones aritméticas es de *tipo verbal* ya que en las operaciones aparecen números y la respuesta deben escribirla con palabras (Novoa, Juárez & Nebot, 2008). Además, en este ejercicio se emplea el *recuerdo inmediato* ya que los sujetos responden inmediatamente después de escuchar la operación (Ebbinghaus, H., 1885).

De los componentes de la memoria de trabajo encontramos el *fonológico*, al almacenarse temporalmente información verbal auditiva, y el *almacén central ejecutivo*, al producirse una supervisión y coordinación de la información, operando con ella (Baddeley A., 2011).

3.2.4. Fase 4. Ejercicio 2: Recuperación de imágenes

Una vez terminado el ejercicio anterior (después de los tres segundos para la última respuesta), los sujetos empiezan el ejercicio 2 (similar a Unsworth et al. (2005)). Se les explica a los sujetos que deben escribir en el folio las imágenes que recuerden, sin importar el orden. Se les indica cuándo empieza a contar el tiempo y, una vez este finalice, se recogerán y guardarán los folios.

El tipo de memoria medido en este ejercicio sería *memoria a corto plazo*, ya que la recuperación de imágenes no ha sido inmediata, sino que ha pasado un tiempo entre ambas acciones (Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M., 1968). Además, es una *memoria asociativa* ya que deben

observar imágenes, información no verbal, y escribir las respuestas en forma de palabras, información verbal (Novoa, Juárez & Nebot, 2008).

La memoria a corto plazo, en la que se incluye la memoria de trabajo, nos permite almacenar 7 ± 2 ítems (Miller (1956)), es decir, los participantes deberían recordar entre cinco y nueve imágenes.

Respecto a los componentes de la memoria de trabajo, en este ejercicio se mide el de *cuaderno visoespacial*, encargado del almacenamiento temporal de información visual y espacial (Baddeley A., 2011).

3.2. Participantes

Los participantes fueron 26 sujetos voluntarios, 18 mujeres y 8 hombres. Todos ellos eran estudiantes y cursaban formación reglada. Sus edades estaban comprendidas entre los 18 y los 43 años, siendo su media de 23,77 años.

4. RESULTADOS

4.1. Estrés percibido

Cada indicador recibe una puntuación de 1 a 5 (escala de Likert) en función del estrés que los sujetos percibían. El 26,92% de los estudiantes marcaron la máxima puntuación en el estrés durante la jornada de estudio para una media de 3,42 (Gráfico 1), siendo 7,69% y 2,31, respectivamente, en el estrés fuera de dicha jornada y 11,54% con máxima puntuación y 2,69 de media para la dificultad de conciliar el sueño.

GRÁFICO 1. *Media de las puntuaciones de estrés durante la jornada, estrés fuera de ella y dificultad para conciliar el sueño.*

Fuente: elaboración propia

4.2. Memoria de Trabajo

Para el análisis de la memoria de trabajo (Gráfico 2), se han cuantificado tres indicadores: (1) aciertos totales, con la suma de los aciertos en ambos ejercicios, (2) aciertos ejercicio 1 y (3) aciertos ejercicio 2.

La media de aciertos totales es de 14,88, con el siguiente desglose por ejercicio:

GRÁFICO 2. *Media de aciertos en función del ejercicio*

Fuente: elaboración propia

En el ejercicio 1 la media de aciertos es de 7,85. Casi todos los participantes obtuvieron la mayor puntuación (23 participantes obtuvieron 8 aciertos), siendo 6 aciertos la mínima puntuación.

En el caso del ejercicio 2, la media de aciertos es de 7,04. En comparación con el ejercicio 1, un menor número de participantes obtuvo la mayor puntuación (solo 12 sujetos obtuvieron 8 aciertos). La puntuación mínima en este ejercicio es de 4.

4.3. Relación entre Memoria de Trabajo y Estrés

Se presentan a continuación, por indicador, los resultados de los modelos estadísticos que estudian cuantitativamente la influencia del estrés y del sueño en la memoria de trabajo.

4.3.1. Aciertos Totales

El Gráfico 3 muestra la relación cuantitativa existente entre los aciertos totales y el estrés percibido, utilizando un modelo ANOVA con los tres factores que miden el estrés.

GRÁFICO 3. *Gráfica de efectos principales para los aciertos totales*

Fuente: elaboración propia

Cuantitativamente, la explicación de este modelo es de R^2=66,54%. Las conclusiones estadísticas son:

- Estrés durante la jornada de estudio: existe una relación entre este y el número de aciertos totales (p-valor: 0,080). Esta relación es de proporcionalidad inversa, es decir, a mayor estrés percibido durante la jornada de estudio, menor número de aciertos totales.

- Estrés fuera de la jornada de estudio: existe una relación también entre este y el número de aciertos totales (p-valor: 0,040). En este caso, la relación es directamente proporcional, es decir, a mayor estrés percibido fuera de la jornada de estudio, mayor número de aciertos totales.

- Dificultad para conciliar el sueño: el p-valor es algo elevado (p-valor: 0,170). No existe relación significativa entre estas variables.

4.3.2. Ejercicio 1

En cuanto al ejercicio de evaluación de expresiones matemáticas (Gráfico 4), el modelo explica un R^2=43,79% de la variabilidad de las respuestas.

GRÁFICO 4. *Gráfica de efectos principales para los aciertos del ejercicio 1*

Fuente: elaboración propia

En este caso, las relaciones existentes entre los aciertos en la actividad 1 y el estrés percibido no son significativas en ningún caso:

- El estrés percibido durante la jornada de estudio (p-valor: 0,245)
- El estrés percibido fuera de esta jornada (p-valor: 0,957)
- Dificultad para conciliar el sueño (p-valor: 0,787).

4.3.3. Ejercicio 2

En cuanto al ejercicio de recuperación de imágenes (Gráfico 4), el modelo explica un R^2=63,48% de la variabilidad de las respuestas.

GRÁFICO 5. *Gráfica de efectos principales para los aciertos del ejercicio 2*

Fuente: elaboración propia

Cuantitativamente, las conclusiones estadísticas son:

- Estrés durante la jornada de estudio: existe una relación con el número de aciertos (p-valor: 0,095). Esta relación es de proporcionalidad inversa, es decir, a mayor estrés percibido durante la jornada de estudio, menor número de aciertos totales.
- Estrés fuera de la jornada de estudio: existe una relación también entre este y el número de aciertos (p-valor: 0,043). En este caso, la relación es directamente proporcional, es decir, a mayor estrés percibido fuera de la jornada de estudio, mayor número de aciertos totales.
- Dificultad para conciliar el sueño: el p-valor es algo elevado (p-valor: 0,200). No existiría relación significativa entre ambas variables.

5. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Se puede observar cómo existen relaciones significativas entre los aciertos totales y del ejercicio 2 con el estrés percibido, pero no de la forma esperada.

En función de los resultados obtenidos podemos confirmar que el estrés percibido durante la jornada de estudio dificulta la memoria de trabajo [H1]. El componente de la memoria de trabajo al que perjudica sería el medido en el Ejercicio 2 (recuperación de imágenes), es decir, el recuerdo a corto plazo (Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M., 1968), memoria de tipo asociativa (Novoa, Juárez & Nebot, 2008) y el componente de cuaderno visoespacial de la memoria de trabajo (Baddeley A., 2011).

Por su parte, el estrés percibido fuera de la jornada de estudio también está relacionado con la memoria de trabajo. Sin embargo, al contrario de lo esperado, de forma directamente proporcional: un elevado estrés percibido fuera de la jornada de estudio conlleva un elevado número de aciertos en el Ejercicio 2, es decir, el tipo de memoria de trabajo descrita en el párrafo anterior [H2]. Sin embargo, estos resultados serían acorde al estudio de Oshri y su equipo (2022).

En el caso de la dificultad para conciliar el sueño, no se observa una relación clara con los tipos de memoria de trabajo medidos en este estudio [H3]. El p-valor es algo elevado tanto para el total de aciertos (p-valor: 0,170) como para los del ejercicio 2 (p-valor: 0,200). Sin embargo, no es excesivamente pequeño, por lo que un aumento de la muestra podría arrojar luz sobre la posible existencia de dicha relación.

6. DISCUSIÓN

Como se puede comprobar, el estrés percibido durante la jornada de estudio perjudica a la memoria de trabajo, por lo que los centros e instituciones educativas, en particular, y la sociedad, en general, deberían tratar de paliar este estrés. Gracias a los comentarios de esta ponencia en el congreso CIDECS (CIDECS 2024), se puede observar que existe la preocupación sobre la necesidad de mitigar este estrés.

Desde los centros, podrían promover prácticas saludables como el ejercicio físico, la buena alimentación y respetar las horas de sueño, las cuales ayudan a reducir el estrés. También podrían incluir actividades divertidas en sus horarios y talleres sobre técnicas de relajación, como puede ser la respiración. Estas son algunas ideas, las cuales habría que probar si realmente paliasen el estrés.

El estrés percibido fuera de la jornada de estudio mejora la memoria de trabajo; sin embargo, no sería beneficioso tratar de aumentar este estrés para mejorar la memoria de trabajo de los estudiantes y, por tanto, su rendimiento académico. El estrés perjudica el bienestar de los estudiantes y podría incluso derivar en afecciones de salud mental.

Un dato a tener en cuenta es que el 26,92% de los estudiantes marcaron la máxima puntuación en el estrés durante la jornada de estudio, un porcentaje elevado que debería hacer saltar algunas alarmas.

Para medir este estrés, se ha dividido entre jornada de estudio y tiempo fuera de la jornada de estudio, para poder hacer un símil con el estrés laboral, término que se trata en estudios sobre el estrés que causa el ámbito laboral a los trabajadores. (Wu Q., Cao H., Du H., 2023).

La dificultad para conciliar el sueño es un aspecto que no ha sido medido y relacionado como tal con la memoria de trabajo, sino que únicamente se ha medido como un factor que determinara el estrés de los sujetos. (Román, 2003; Aldrete et al., 2017; Oros & Neifert, 2006)

Por otra parte, parecen existir discrepancias en la clasificación de la memoria y, en concreto, en dónde quedaría clasificada correctamente la memoria de trabajo. Debería de haber un acuerdo en dicha calificación y, por tanto, en las definiciones de cada tipo de memoria.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Gracias a CIDECS por la organización del Congreso CIDECS. También gracias a Elene Igoa Iraola, Arely Tiscareño Caldera, Iván Vázquez Villar y Pablo Castillo Díaz por sus aportaciones en los comentarios de la ponencia acerca de las medidas para paliar el estrés; a María del Carmen Martín-Buro García de Dionisio por su aportación sobre los tipos de memoria y a Raquel Flores Buils y Rosa Mateu Pérez, por sus aportaciones respecto la relación entre la memoria de trabajo y el estrés percibido fuera de la jornada laboral.

8. REFERENCIAS

Aldrete, M.G., Navarro, C., González, R., León, S.G. e Hidalgo, G. (2017). Estrés y salud en personal de enfermería de una unidad de tercer nivel de atención. Revista Cubana de Salud y Trabajo, 18(1), 35-43.

American Psychological Association Dictionary. (s.f.). Recuperado de https://dictionary.apa.org/

Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A pro-posed system and its control processes. The psychology of learning and motivation, 2, 89-195.

Baddeley A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. Annu Rev Psychol, 63, 1-29.

CIDECS (2024). https://cidecs.org/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=CIDECS2401&utm_id=idCIDECS2401.

Daneman, M. y Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 19, 450-466.

Ebbinghaus, H. (1885). Memory: A contribution to experimental psychology.

Miller, George A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. The psychological review, 63(2), 81-97

Murphy G. (2013). Spatial Learning and Memory. What's TLE Got To Do With It? Epilepsy Curr, 13(1), 26-29.

Novoa, A. M., Juárez, O. y Nebot, M. (2008). Efectividad de las intervenciones cognitivas en la prevención del deterioro de la memoria en las personas mayores sanas. Gaceta Sanitaria, 22(5), 474-482.

Oros de Sapia, L. B., y Neifert, I. (2006). Construcción y Validación de una Escala para evaluar Indicadores Físicos y Psicoemocionales de Estrés. Revista Evaluar, 6(1), 01–14.

Oshri, A., Cui, Z., Owens, M. M., Cory A Carvalho, C. A. y Sweet, L (2022). Low-to-moderate level of perceived stress strengthens working memory: Testing the hormesis hypothesis through neural activation. Neuropsychologia, 176, 108354.

Persiani, M., Franchi, A.M., y Gini, G.C. (2018). A working memory model improves cognitive control in agents and robots. Cognitive Systems Research, 51, 1-13.

Reeson, A., y Nolles, K. (2009). Experimental Economics: Applications to Environmental Policy. CSIRO.

Román J. (2003). Estrés y burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención. Rev Cubana Salud Pública, 29(2), 103-10.

Shields, G. S., Doty, D., Shields, R. H., Gower, G., Slavich, G. M., Yonelinas, A.P. (2017). Recent life stress exposure is associated with poorer long-term memory, working memory, and self-reported memory. Stress, 20(6), 598-607.

Shields, G. S., Ramey, M. M., Slavich, G. M. y Yonelinas, A. P. (2019). Determining the mechanisms through which recent life stress predicts working memory impairments: precision or capacity? Stress, 22(:2), 280-285.

Solís, H. y López-Hernández, E. (2009). Neuroanatomía funcional de la memoria. Arch Neurocien (Mex), 14(3), 176-187.

Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 26(1), 1–12.

Unsworth, N., Heitz, R. P., Schrock, J. C., y Engle, R. W. (2005). An automated version of the operation span task. Behavior Research Methods, 37, 498–505.

Wu Q., Cao H. y Du H. (2023). Work Stress, Work-Related Rumination, and Depressive Symptoms in University Teachers: Buffering Effect of Self-Compassion. Psychol Res Behav Manag, 16, 1557-1569.

PDA, UN MODELO PARA EL ABORDAJE INTEGRAL DEL CONFLICTO QUE PROTEGE LA SALUD MENTAL Y EMOCIONAL DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

MÒNICA R. DONNELLAN BARRACLOUGH
SEER (Salud i Educación Emocional)

RAMIRO A. ORTEGÓN DELGADILLO
Plataforma PDA Bullying (Prevención, Detección, Actuación)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el abordaje de las situaciones de conflicto se ha situado como un eje principal en el desarrollo de políticas públicas (Chinchay-Huarcaya et al., 2021; Fierro-Evans & Carvajal-Padilla, 2021) que aborden la mejora de la convivencia, tanto desde los propios contextos socioeducativos como desde la mirada de abordaje comunitario. Dar respuesta al despliegue de dichas políticas, por tanto, implica diversos campos, como la preparación de los profesionales para afrontar el conflicto (Cayuela, 2022; Tarín, 2022), la confección de redes comunitarias (Muñoz-Hernán & Ramos-Pérez, 2009) que posibiliten una respuesta coordinada, o la creación de servicios o equipamientos que den soporte a la implementación de las intervenciones (Rangel-Rodríguez & Ortegón, 2021).

Este planteamiento tiene relación con el cuidado a las salud mental de infancia y adolescencia, ya que mejorar la respuesta al conflicto permite disminuir las problemáticas y las complicaciones relacionadas con la salud mental y emocional de la comunidad educativa (Macaya & Vicente, 2020). Esto se consigue tanto desde una perspectiva preventiva, en que los programas orientados a la resolución de conflictos constituyen un factor protector para la salud, así como en la mejora de les respuesta urgente, la cual posibilita dotar a las personas afectadas por situaciones de alto impacto emocional, de estrategias que puedan disminuir la

probabilidad de que aparezcan diversas consecuencias negativas para la salud mental en el futuro (Soto-Baño & Clemente-Suárez, 2021).

Con el fin de conseguir mejorar estos campos, la legislación orientada a la protección de la infancia (Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, 2021), así como las estrategias que se derivan para su aplicación (Espirales Consultoría de Infancia, 2022) buscan consolidar las figuras de liderazgo en prevención, detección y actuación garantizando un abordaje multidisciplinar y coordinado que, en definitiva, consiga que niños, niñas y adolescentes puedan vivir en entornos seguros.

Así pues, se recoge la necesidad de que existan equipos o comisiones de valoración que trabajen para una prevención más participativa, una detección más eficaz y eficiente, y una actuación más coordinada y reparadora (Martínez & Escorial, 2021). Estos equipos de valoración son quienes deben encargarse de activar los protocolos de respuesta al conflicto, y tipificar las problemáticas para poder definir planes de acción (Salut i Educació Emocional & Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2022).

Con el fin de ayudar y acompañar a estos equipos de valoración SEER[7] pone a disposición de la comunidad diversos recursos que puedan formar parte del mapa de activos de cada comunidad educativa. Por un lado, propone el modelo de fases PDA (Ortegón et al., 2018) que ayuda, en primera instancia, a la comprensión del conflicto desde la tipificación (Ortegón & Julià, 2022), y guía desde la metodología a la desescalada del conflicto. Y, por otro, propone en 2019 el servició iCAS (Servició para el Abordaje Integral del Conflicto), un apoyo o soporte a los equipos de valoración que apuesta por una respuesta integral a la convivencia basada en un enfoque de salud positiva y salutogénica, que se sostiene en la aplicación de este modelo de fases: la prevención, la detección y la actuación (PDA) (PDA Bullying, 2021).

En la presentación de esta experiencia de buenas prácticas para el cuidado de la salud mental desde el abordaje del conflicto, presentamos el

[7] SEER: Salud y Educación Emocional (entidad promotora del iCAS).

iCAS como un apoyo desde el asesoramiento profesional, tanto en la construcción y desarrollo de protocolos, como en la respuesta o afrontamiento a casos. Sin embargo, cabe decir que el servicio no sólo se centra en el asesoramiento, sino que también da respuesta especializada desde la facilitación de grupos o la formación de profesionales.

Específicamente, en el asesoramiento en protocolos, acompañamos a poner en práctica los protocolos existentes desde la realidad concreta de cada centro o equipamiento, adaptándolos a las necesidades particulares de cada proyecto socioeducativo a partir del enfoque PDA. Acompañamos a los equipos de valoración para poder dar una respuesta estratégica, ordenada y en coherencia con las necesidades de cada fase.

En cuanto al asesoramiento de caso, una vez se activa una alerta, acompañamos a desplegar una respuesta integral (detección para la solución y actuación), la cual contempla tanto las medidas de urgencia o plan de crisis, como el proceso diagnostico encaminado a determinar las necesidades presentes, y una amplia tipificación del caso. La tipificación se basa en la clasificación del problema, la orientación de las necesidades hacia la construcción de objetivos pedagógicos, y el diseño de un plan de acción que debe ser la guía para la actuación.

Por último, destacar que la actuación se presenta como el acompañamiento a la reparación de una herida emocional (Donnellan et al., 2023). Se trata de desescalar el conflicto desde el momento problema, hasta la restauración del bienestar. Este proceso de reparación se inicia en la toma de consciencia (cese de la situación conflictiva y protección de quienes estén implicados), pasa por la reestructuración cognitiva (activar la mirada hacia el bienestar implicando a todos los agentes en la restauración), y finaliza en responsabilización hacia el bienestar o la salud (reparar el dolor presente y restaurar la convivencia) (Ortegón & Julià, 2019).

2. OBJETIVOS

A través de la experiencia en el acompañamiento al abordaje integral del conflicto del Servicio iCAS, buscamos:

- Compartir una metodología que permita unificar diferentes protocolos de abordaje de las violencias a través del modelo de fases PDA.
- Promover que el diseño de estrategias organizacionales y de políticas públicas para el afrontamiento del conflicto, ordenen los objetivos por fases de respuesta PDA.
- Empoderar a los equipos de valoración hacia la respuesta por fases PDA como herramienta para desescalar un conflicto de forma consciente, empoderada y resiliente.
- Indagar en las necesidades formativas de los equipos de valoración y los referentes de bienestar y protección que acompañan a infancia y adolescencia para la correcta aplicación de los protocolos.
- Fomentar la inclusión de la educación socioemocional en la promoción de la convivencia y el abordaje de casos como un factor protector que evita el desencadenamiento de problemáticas de salud futuras.
- Integrar la mirada salutogénica en la estrategia de resolución de conflictos y abordaje de las violencias, comprendiendo el conflicto como una oportunidad de aprendizaje.
- Identificar los retos de las comunidades educativas en relación con la actuación enfocada a restaurar el bienestar de niños, niñas y adolescentes.

3. METODOLOGÍA

El proceso de acompañamiento que se despliega desde el servicio iCAS realiza un recorrido a través de las fases del modelo PDA. Esta metodología permite el abordaje de cualquier tipo de conflicto, para la que se propone un paradigma positivo de promoción del bienestar, ya que se enfoca en generar salud (mirada salutogénica) a través de potenciar las propias fortalezas (activos) de todos los agentes implicados, y en

construir propuestas de buenas prácticas relacionadas con la creación de entornos de convivencia saludable.

Es importante que cada fase del abordaje se contemple desde tres niveles de acción: institucional, social e individual. Es decir, qué se puede desplegar a escala personal, de grupo y como institución para dar respuesta o afrontar la situación o caso.

3.1. Modelo de fases PDA

GRÁFICO 1. *Modelo de Fases PDA*

Nota: (Plataforma PDA Bullying, 2023)
(https://bit.ly/3ITOFNR)

3.1.1. Promoción de la convivencia

Cuando hablamos de la promoción de la convivencia hacemos referencia a aquellas fases que nos permiten fortalecer la salud y el bienestar desde una mirada preventiva.

Dentro de la prevención, el modelo distingue las fases de provención y sensibilización. Los objetivos de la **provención** están centrados en educar el desarrollo de estrategias que den respuesta a los conflictos desde los propios potenciales (habilidades, capacidades, fortalezas, etc.) Es un trabajo que parte desde los factores protectores para poder desplegar todos aquellos elementos institucionales, sociales y personales que acercan a las personas y al grupo al bienestar. Desde la **sensibilización**, el trabajo parte desde los factores de riesgo y está enfocado en tomar consciencia, des del sentirse y sentir al otro, para cómo la violencia y el maltrato alejan a las personas del bienestar individual y comunitario.

En cuanto a la **detección preventiva continuada**, la propuesta del modelo es poner en marcha un conjunto de herramientas que sirvan para reconocer un problema o dificultad desde una perspectiva sistémica (persona, grupo, institución) con el fin de obtener un mapa de la comunidad (grupo de alumnos/as, por ejemplo) a través de la lectura de signos (*medibles*) y síntomas (*perceptivos*). En la detección preventiva continuada aplicamos todos los recursos que hacen posible la **observación** del bienestar y las relaciones, así como los canales de comunicación, elemento indispensable para detectar situaciones de alerta.

3.1.2. Abordaje de un caso

Cuando nos referimos al abordaje de un caso, nos referimos a la respuesta integral que se activa en el momento de la detección de una situación de alerta. Podemos decir que aquello que se integra en un protocolo de abordaje se inicia en las medidas urgentes que se derivan de la alerta y transita paso a paso hasta la reparación-restauración.

Detección para la solución

La **detección para la solución** inicia en la detección de la alerta, desde la que podemos distinguir dos fases, la diagnosis y la tipificación. En la

activación de las alertas proponemos un modelo de identificación inicial a través de la mirada a la escalada del conflicto, según el nivel de alerta en que se encuentre la convivencia se deben activar unas medidas de urgencia o plan de crisis específico por nivel.

GRÁFICO 2. *Niveles de Alerta relacionados con la convivencia*

Nota: (Plataforma PDA Bullying, 2023)
(https://bit.ly/3ITOFNR)

En la **diagnosis** proponemos desplegar toda una serie de acciones que buscan indagar en la situación, las relaciones y los procesos personales (tanto individuales como de grupo), con el fin de detectar necesidades

educativas o terapéuticas. Más adelante en el proceso se decidirá transformar las necesidades educativas (aquellas que se puedan abordar) en objetivos pedagógicos específicos, así como derivar aquellas necesidades terapéuticas que no le corresponde al entorno socioeducativo acompañar. Este proceso de indagación integra una mirada de abordaje socioemocional (Julià & Ortegón, 2022) a través de preguntas de acompañamiento y de autoobservación (Xarxa Nacional d'Emancipació Juvenil & SEER - Salut i Educació Emocional, 2023).

La **tipificación** es el momento del proceso en que se concreta la tipología de caso, se concretan los objetivos y se definen las intervenciones de la actuación. Este momento es en el que generalmente entra el iCAS, que en su acompañamiento realiza una lectura estructurada de la información recogida hasta el momento para orientar los esfuerzos del equipo de valoración a la respuesta (afrontamiento resiliente), desde diversos principios que cuidan tanto a los niños y jóvenes, como a los profesionales que coordinan y ejecutan las actuaciones.

GRÁFICO 3. *Modelo de Tipificación del Maltrato*

Nota: (Ortegón & Julià, 2022)

El plan de acción que estructurará la actuación parte de la identificación de roles principales. Lo ideal es poder generar un plan en respuesta a las necesidades de cada agente implicado. En este sentido, un diseño de un plan de acción debe comprender también el cuidado de los equipos profesionales, un equipo sano y estable es un factor predictor de éxito en la intervención (Rangel-Rodríguez et al., 2023).

La Actuación

La **actuación** es el momento en que se da respuesta a la complejidad emocional generada por la situación abordada. Como ya hemos compartido, proponemos un diseño que desescale el conflicto desde una comprensión de este proceso asimilándolo a la reparación de una heridas emocional, lo cual implica trabajar para la gestión emocional, la desidentificación de los roles disfuncionales, el restablecimiento de principios de bienestar, etc.

1. **Detener la situación y proteger a las personas implicadas**: el objetivo principal es poner a salvo o posibilitar un entorno seguro a todas las personas, activando las medidas de urgencia que se consideren necesarias para reducir al máximo el impacto negativo de las situaciones de conflicto y sus posibles secuelas posteriores. Detener una situación implica darse cuenta (tomar consciencia) de lo que está pasando (el malestar generado por la situación), por lo que el trabajo de conseguir un espacio de autoobservación y escucha interna es un objetivo esencial de este momento.

2. **Activar la mirada de bienestar e implicar al espectador en la resolución**: es el momento en que se busca activar a todo el sistema para contar con la implicación de todos los niveles de acción (institución, grupo, individuo) de manera que se trabaje en conjunto, reenfocando las necesidades y caminando hacia la elección de bienestar como objetivo compartido. En este punto se hace evidente la necesidad de comprender el conflicto como una oportunidad de aprendizaje personal y social, así que se activan especialmente elementos de la mirada restaurativa en los que aprender de la situación presente es una forma de resolución positiva.

3. **Reparar el dolor y restaurar el bienestar**: esta parte del proceso implica aplicar todos aquellos recursos que favorecen espacios de reflexión, planificando una respuesta que permita restablecer los vínculos desde una emocionalidad saludable que pueda atender las heridas emocionales de todos los

agentes implicados desde una mirada reparadora. Se trata de dar la oportunidad de resolver aquello que había se había solucionado inicialmente en las primeras fases del abordaje del caso; resolver implica transitar el proceso interno desde y hacia el bienestar. Buscamos dotar de la oportunidad de abrazar lo sucedido y convertirlo en una oportunidad transformadora (construcción de nuevas formas de convivencia).

4. RESULTADOS

A lo largo de estos cinco años en los que el servicio iCAS ha ido desarrollando su labor hemos observado como:

- Han aumentado demandas de asesoramiento de caso, sobre todo a raíz de la pandemia por la COVID. Si bien es cierto, los asesoramiento de protocolo, la formación de equipos de valoración, o el acompañamiento a figuras específicas como la del Coordinador de Convivencia y Bienestar (CBP), están mucho más delimitados.

- El asesoramiento de casos generalmente lleva a desplegar acciones formativas posteriores, lo que permite dar continuidad y posibilitar el seguimiento a la consolidación de los protocolos. Esto, a su vez, permite también consolidar las figuras de liderazgo en prevención, detección y actuación, garantizando así un abordaje multidisciplinar y mejor coordinado.

- Hay centros o equipamientos que, a pesar de necesitar un recurso o asesoramiento externo, no lo solicitan por resistencias e inseguridades relacionadas con la protección de datos.

- Basar el acompañamiento a los equipos de valoración en un modelo de tipificación (Ortegón et al., 2022; Ortegón & Julià, 2022) que busca el consenso interprofesional ha mostrado ser una herramienta práctica para clasificar el tipo de situación conflictiva con mayor precisión, acortando así los tiempos hasta llegar al diseño de un plan.

- El sistema de niveles de alerta ha sido acogido por varias instituciones, centros y equipamientos e integrado en sus protocolos, facilitando así la activación de las medidas y la colaboración interdisciplinar (Comissió de prevenció, detecció i intervenció enfront de l'assetjament entre iguals & Salut i Educació Emocional, 2024).
- Aquellos centros que no han adaptado los protocolos a su realidad particular suelen encontrarse con mayores dificultades a la hora de aplicar los procedimientos de los mimsos.
- El enfoque proventivo (Arellano, 2006) se ha integrado en el proyecto educativo de varios centros a través del modelo ADS (Julià & Ortegón, 2022), resultando un factor protector de gran utilidad durante el abordaje de casos.

5. DISCUSIÓN

Tanto en el asesoramiento de protocolos como en el asesoramiento de casos, el servicio iCAS pone a disposición de la comunidad socioeducativa una serie de herramientas de aplicación práctica que ordenan los objetivos por fases, ofreciendo así una oportunidad para aclarar los procesos según un método fácilmente traducible a la realidad concreta de cada centro o equipamiento. Ejemplos de herramientas:

- Un checklist de indicadores de calidad pedagógica basados en los dieciséis indicadores del código de buenas prácticas PDA (PDA Bullying, 2021), el cual propone un abordaje integral del acoso entre iguales y la violencia desde una perspectiva comunitaria.
- Una guía de abordaje integral del conflicto, la cual integra contenidos específicos del abordaje socioemocional del conflicto y de la mirada restaurativa (Schmitz, 2018).
- Un diccionario de violencias (Ortegón et al., 2022) que integra el modelo de tipificación del maltrato.

- Modelos de entrevistas semiestructuradas basadas en el acompañamiento al desarrollo socioemocional (ADS) (Julià & Ortegón, 2022)

En el asesoramiento de protocolos, esto permite a los equipos de valoración trabajar en el diseño de las respuestas estratégicas que sean más coherentes con las necesidades de cada fase, sobre todo si se consigue concretar la tipología de situaciones que se quieren abordar desde la organización (protocolos de bullying o ciberbullying y otras formas de maltrato entre iguales, protocolos de abuso sexual, protocolos de duelo, protocolos de emergencias psicosociales, etc.).

La herramienta para la Tipificación del Maltrato se despliega dentro de la fase de detección y pretende traer un consenso interdisciplinario en la tipificación de todo tipo de conflicto, aportando unos pasos claros que ayuden a clasificar la topología del a situación presente antes de definir las necesidades concretas y los objetivos pedagógicos que se despliegan en la fase de actuación. Los registros de caso derivados de las observaciones en fase de detección preventiva continuada y el informe de valoración ayudan a clasificar las violencias, confirmar y definir el tipo maltrato existente y diseñar un plan de acción que dé respuesta a las necesidades concretas del caso en su camino hacia la reparación. Para ello, es necesario que las comunidades socioeducativas tengan activadas sus estrategias de observación preventiva continuada y que los equipos de valoración tengan una formación básica que les permita usar adecuadamente las diferentes herramientas diagnósticas. El consenso en el lenguaje y la mirada hacia la violencia también son clave, y es por eso por lo que el modelo de tipificación ofrece una clasificación estructurada según el modelo de escalada del conflicto y el sistema de niveles de alerta.

El sistema de niveles de alerta permite medir los niveles de convivencia y bienestar a través de la lectura de diversos indicadores. En la escalada del conflicto, esto permite tener mayor claridad y comprensión de la problemática, identificando las violencias presentes desde una mirada, un lenguaje y un método compartidos, posibilitando así la colaboración necesaria para poder activar rápidamente las medidas de urgencia y los

protocolos correspondientes (incluyendo los circuitos para la comunicación y la coordinación con los agentes de territorio). Así pues, estos modelos están permitiendo ordenar y aclarar las respuestas con mayor coherencia y agilidad, empoderando en el proceso a los profesionales que activan las medidas de urgencia y diseñan los planes de actuación. Identificar las alertas con más agilidad supone incrementar las garantías de que el caso tenga una evolución más favorable, ya que las personas que están implicadas en la situación de violencia reciben protección con mayor antelación. Esto reduce parte del impacto emocional que tiene la exposición continuada a la violencia situación, la revictimización y la criminalización sobre su salud mental.

En el asesoramiento al abordaje de un caso, es clave tener también identificado un marco común que acoja los objetivos de reparación de las heridas desde un filtro socioemocional. En este caso, el modelo Acompañamiento al Desarrollo Socioemocional (ADS) ofrece un modelo holístico, de comprensión de la complejidad del ser humano y de su potencial de transformación y crecimiento. Pone especial foco en el filtro emocional, generando una mirada que entrena para la vida desde el desarrollo de fortalezas y habilidades. ADS reúne un conjunto de herramientas que permiten trabajar los tres ámbitos de desarrollo socioemocional (Conciencia del Sentir, la Elección Personal y la Responsabilidad Individual). Estos ámbitos son la base del trabajo proventivo (fase de prevención) que contribuye al entrenamiento de habilidades desde los factores protectores. A su vez, este modelo está conectado con el modelo de fases PDA a través del diseño de los programas de convivencia (prevención) y la facilitación grupal en el abordaje de casos. El modelo permite diseñar programas de intervención que van desde la toma de conciencia que caracteriza la fase de detener la violencia y proteger a los implicados, hasta la reparación de heridas emocionales, todo ello apoyándose en un extenso contenido que acompaña en la desidentificación de los roles disfuncionales, la construcción de una identidad saludable y la cocreación de espacios para la convivencia seguro. Este modelo también ofrece la posibilidad de ponerse al servicio de acompañar a quien acompaña desde esta mirada, activando sus fortalezas y entrenando su capacidad para escoger o tomar decisiones

en pro del bienestar. En este sentido, el acompañamiento al desarrollo socioemocional se muestra como un factor protector que amortigua la aparición de problemáticas de salud futuras.

Los asesoramientos que tienen como objetivo abordar un caso se convierten en experiencias formativas para los equipos de valoración que vivencian a través de la práctica cómo se aplica el modelo y la metodología y es a través de estas oportunidades que pueden empezar a identificar sus necesidades en relación con la adaptación y concreción de los protocolos a su propia realidad. Esto abre la posibilidad a diseñar estrategias organizacionales que promuevan políticas claras para afrontar los conflictos de manera ordenada por fases de respuesta, contribuyendo a que estos equipos se sientan más partícipes y empoderados para dar respuesta a los requerimientos del protocolo y del caso.

La mayor parte de la demanda de asesoramiento busca respuestas para abordar un caso, por lo que la responsabilidad de poder ofrecer herramientas que vayan más allá de la realidad concreta está conectada con la necesidad de ofrecer un modelo que estructure también respuestas futuras. Sin embargo, en ocasiones hay una dificultad para que algunos centros o equipamientos confíen plenamente en iniciar un proceso de asesoramiento, ya que las leyes de protección de datos les suele colocar en un lugar de incertidumbre y confusión a la hora de saber cuánta información pueden o no compartir. Desde esta mirada formativa que propone el servicio iCAS, los casos no necesitan tener asignados nombres y la confidencialidad del caso es un acuerdo firmado inicial, por lo que es posible seguir trabajando desde el anonimato de las personas implicadas. Esta realidad complica también la transferencia necesaria de información entre diferentes agentes de la comunidad y puede suponer un obstáculo para conseguir un abordaje interdisciplinar.

Por otra parte, establecer procesos metódicos de evaluación, ofrece información clave para poder reorientar los programas preventivos, poniendo el foco en el desarrollo de habilidades socioemocionales que posibiliten un crecimiento individual y grupal a través del entrenamiento y potenciación de las fortalezas y habilidades. conectadas con la capacidad gestión positiva de los conflictos.

6. CONCLUSIONES

6.1. La formación de los equipos de valoración

Hoy en día, en España, el abordaje del conflicto está muy centrado en capacitar a las figuras de liderazgo conocidas como CBP (coordinadores/as de Bienestar y Protección) o DP (delegados/as de protección), creemos que se hace necesario capacitar a todo el conjunto de profesionales que integran los equipos de valoración, no sólo a las figuras de liderazgo de dichos equipos o comisiones. Si el abordaje debe ser multidisciplinar, enlazando a las comunidades educativas con la respuesta desde el territorio, proponemos contemplar de forma más amplia la formación, tanto en la formación continuada como en la formación de base desde los planes formativos universitarios de grado y de especialización. La formación continuada de los profesionales posibilita una respuesta coordinada más participativa, coordinada, ágil y coherente que protege la salud mental de niños, niñas y jóvenes.

6.2. La política de protección de datos sensibles

Es necesario resolver como damos respuesta multidisciplinar a las políticas específicas que cuidan la protección de los datos sensibles, por una lado para asegurar que podamos proteger la confidencialidad y el anonimato de las personas, y que a la vez no sea en sí misma un obstáculo para garantizar que cada centro o equipamiento trabaje con la confianza necesaria para coordinarse con recursos externos.

6.3. El modelo de tipificación del maltrato

Trabajar bajo modelos de consenso en la tipificación de las situaciones de conflicto resulta una herramienta práctica para clasificar los diferentes tipos de violencias y concretar los maltratos. Partir de una metodología compartida y un lenguaje unificado puede permitir determinar con mayor precisión y consenso, acortando así los tiempos en el diseño de planes de acción y, por tanto, disminuyendo la probabilidad de generar problemáticas futuras para la salud mental y emocional de las personas implicadas en la situación. Esto es así, ya que una respuesta rápida y bajo una estrategia compartida es un factor protector para el bienestar de las personas y las comunidades.

6.4. EL SISTEMA DE NIVELES DE ALERTA

El sistema de niveles de alerta permite activar las medidas de urgencia con mayor celeridad, reduciendo el alto impacto emocional que las situaciones conflictivas producen o pueden producir en las personas afectadas/implicadas. Así mismo, activar un plan de crisis o unas medidas de urgencia permite asegurar una respuesta coordinada inicial que da tiempo a los equipos de valoración para poder indagar en la diagnosis y realizar una tipificación adecuada.

6.5. LA ADAPTACIÓN DEL PROTOCOLO DE FASES

La adaptación de los protocolos a la realidad de cada centro o equipamiento es una oportunidad para unificar circuitos y generar estrategias integrales. El modelo de fases PDA puede resultar una herramienta que ayude a generar estas estrategias, sin olvidar la importancia del cuidado (acompañamiento a los procesos emocionales) de las y los profesionales que despliegan las intervenciones.

6.6. EL ACOMPAÑAMIENTO AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Integrar el desarrollo socioemocional como modelo para el abordaje del conflicto proporciona un marco conceptual a la promoción del bienestar y el afrontamiento resiliente de las problemáticas en la convivencia. Observamos como esta mirada a la pedagogía del interior nos ayuda a potenciar factores protectores y a desarrollar habilidades y fortalezas, también en la actuación, no sólo desde las intervenciones o programas específicos de la prevención.

7. REFERENCIAS

Arellano, N. (2006). PROVENCIÓN UNA FORMA INTELIGENTE DE RESOLVER CONFLICTOS EN LA ESCUELA. En Jornadas de Investigación e Innovación en Educación “Un Espacio para la Reflexión”. Universidad Nacional Experimental Rafael Maria Baralt (UNERMB). http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_767/a_10363/10363.html

Cayuela, M. (2022). Las necesidades de formación de las educadoras y los educadores sociales en el ámbito de la infancia y la adolescencia vulnerable. Research in Education and Learning Innovation Archives, 13. https://doi.org/10.7203/realia.29.24008

Chinchay-Huarcaya, J. R., Tolentino-Quiñones, H., & Bartolomé-Huamán, A. (2021). Políticas de gestión de la convivencia escolar. 593 Digital Publisher CEIT, 6(6-1), 412-421.

Comissió de prevenció, detecció i intervenció enfront de l'assetjament entre iguals, & Salut i Educació Emocional. (2024). Guia d'abordatge del Bullying a la comarca de l'Anoia: Eines per a professionals: Prevenció, detecció i intervenció. Consell Comarcal de l'Anoia. https://pdabullying.com/uploads/2024/02/GUIA-D-ABORDATGE-DEL-BULLYING-A-LA-COMARCA-DE-L-39-ANOIA-Eines-per-a-professionals-prevencio-deteccio-i-intervencio-2024.pdf

Donnellan, M. R., Ortegón, R. A., & Català, L. (2023). Sanar heridas emocionales ne la respues a un caso de Bullying. IX World Conference on Violence in School.

Espirales Consultoría de Infancia. (2022). Estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y adolescencia. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/docs/EstrategiaErradicacionViolenciaContraInfancia.pdf

Fierro-Evans, C., & Carvajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, e1242(57). https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011

Julià, O., & Ortegón, R. A. (2022). Módelo ADS (Acompañamiento al Desarrollo Socioemocional). Salut i Educació Emocional (SEER). https://salutieducacioemocional.com/salud-y-educacion-emocional/

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, Pub. L. No. 134, BOE-A-2021-9347 68657 a 68730 (2021). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-9347

Macaya, X., & Vicente, B. (2020). Sistema Educativo y Salud Mental: Una Asociación Relevante en Promoción y Prevención para Adolescentes Escolarizados. Revista Científica de Psicología Eureka, 17(1), Article 1.

Martínez, C., & Escorial, A. (2021). Guía sobre la Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (Plataforma de Infancia & Cátedra de los Derechos del Niño de la Universidad Pontificia Comillas, Eds.). Plataforma de Infancia y Universidad Pontificia Comillas. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7642_d_Guia-LOPIVI.pdf

Muñoz-Hernán, Y., & Ramos-Pérez, M. E. (2009). Un modelo de abordaje de la convivencia en el ámbito comunitario: Los planes integrales de convivencia. Informació Psicològica, 96, Article 96.

Ortegón, R. A., & Julià, O. (2019, marzo 14). Protocolo PDA Bullying. PDA Bullying. https://pdabullying.com/es/protocolo-pda-bullying

Ortegón, R. A., & Julià, O. (2022). Guía de soporte a la tipificación del maltrato (PDA Bullying, Ed.). Salut i Educació Emocional (SEER). https://pdabullying.com/es/aplicativo-de-tipificacion

Ortegón, R. A., Julià, O., & Torrella, L. (2018). Programa PDA BULLYING, una propuesta de buenas prácticas para superar el acoso escolar. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, 49(3a epoca), 115-126.

Ortegón, R. A., Rangel-Rodríguez, G. A., Torrella, L., & Julià, O. (2021). La salud emocional joven. Investigación con el colectivo joven de la comarca del Garraf en momentos de complejidad emocional. I Congreso Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Competencias emocionales: claves para el bienestar, 118-131.

Ortegón, R. A., Velandia, F. Y., Julià, O., & Torrella, L. (2022). Diccionario de violencias. Plataforma PDA Bullying. https://pdabullying.com/es/diccionario-de-violencias

PDA Bullying. (2021). La Plataforma: Código de buenas prácticas. PDA Bullying. https://pdabullying.com/es/codigo-de-buenas-practicas

Plataforma PDA Bullying. (2023). Abrir caminos hacia una vida vivible: Guía de herramientas y recursos para el abordaje de las autolesiones y el suicidio desde el ámbito socioeducativo. Salut i Educació Emocional. https://bit.ly/3ITOFNR

Rangel-Rodríguez, G. A., Ortegón, R. A., Torrella, L., & Donnellan, M. R. (2023). El Acompañamiento al Desarrollo Socioemocional de Equipos Profesionales: La Experiencia de la Facilitación del Programa Sentir en la Ciudad de Barcelona. II Congreso Internacional de la RIEEB Pedagogía de la Educación Emocional: De la Teoría a la Práctica.

Rangel-Rodríguez, & Ortegón, R. A. (2021). SALUT EMOCIONAL JOVE. Estudi a la Comarca del Garraf (2020) (Salut i Educació Emocional, Consell Comarcal del Garraf, Direcció General de Joventut (Generalitat de Catalunya), & Diputació de Barcelona, Eds.). Salut i Educació Emocional. https://www.ccgarraf.cat/files/doc3275/informe-estudi-salut-emocional-jove-garraf.pdf

Salut i Educació Emocional, & Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2022). Programa #aquiproubullying. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. https://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/aquiproubullying/

Schmitz, J. (2018). Prácticas restaurativas para la prevención y la gestión de conflictos en el ámbito educativo. ProgettoMondo Mlal. https://pdabullying.com/ca/resource/guia-practicas-restaurativas-para-la-prevencion-y-gestion-de-conflictos-en-el-ambito-educativo-jean-schmitz-2018

Soto-Baño, M. A., & Clemente-Suárez, V. J. (2021). Psicología de emergencias en España: Delimitación conceptual, ámbitos de actuación y propuesta de un sistema asistencial. Papeles del Psicólogo, 42(1), 56-66. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2939

Tarín, M. (2022). Las necesidades de formación de las educadoras y los educadores sociales en el ámbito de la infancia y la adolescencia vulnerable. Research in Education and Learning Innovation Archives. REALIA, 29, 13-26.

Xarxa Nacional d'Emancipació Juvenil, & SEER - Salut i Educació Emocional. (2023). Acompanyar sentint, acompanyar amb sentit. Guia didàctica d'acompanyament a la gestió emocional. Direcció General de Joventut de la Generalitat de Catalunya. https://ejoventut.gencat.cat/web/.content/e-joventut/recursos/tipus_de_recurs/documentacio/fitxes_exteses/FE-Acompanyar-sentint-Acompanyar-amb-sentit/arxius/1_Guia-DGJ-23.pdf

CONTEXTO SOCIAL Y PERSONALIDAD RESISTENTE EN DEPORTISTAS UNIVERSITARIOS

ARELY TISCAREÑO CALDERA
Universidad Autónoma de Nuevo León

NANCY PONCE CARBAJAL
Universidad Autónoma de Nuevo León

BLANCA LILIA SOSA ALDAPE
Universidad Autónoma de Nuevo León

1. INTRODUCCIÓN

Las problemáticas sobre la salud física y mental, en primera instancia las enfermedades cardiovasculares, sobrepeso y obesidad (González, et al. 2014) son más comunes de lo que las personas quisieran experimentar, pero eso tiene un denominador común, el sedentarismo (Gómez, 2020), esta condición de no actividad física, ha deteriorado la salud de la sociedad en forma masiva, poniendo en riesgo a una gran parte de la sociedad. Los estilos de vida actuales de las sociedades tiempos de ocio, transporte, actividades, trabajo, tecnología, entre otros son aspectos que aportan de manera directa al estilo de vida sedentario. La adopción de hábitos en los que se incluya la actividad física y el deporte mejora la salud e incluso reduce problemas cardiovasculares y la mortalidad.

1.1. SALUD FISICA

En el deporte al igual que otras actividades, las acciones que se realizan con constancia, con el tiempo y a través de la repetición, logran convertirse en hábitos, en este ámbito no solo es de importancia la repetición, sino que también se toman en cuenta otros aspectos como el compromiso y la diciplina para lograr establecer dichos hábitos. La adherencia al entrenamiento físico es un concepto que se utiliza para hacer referencia al nivel de compromiso que la persona que lo practica tiene

al momento de realizar la acción. En el caso de los deportistas, hace referencia al compromiso en su entrenamiento. Buceta (2008) menciona que la adherencia al entrenamiento es el nivel del cumplimiento de las tareas deportivas que conlleva el entrenamiento. Esta adherencia va a depender en gran medida en los aspectos cercanos al deportista, es decir, del contexto que le rodea, según los elementos empleados para recoger información, como lo es la asistencia, desempeño, esfuerzo, tiempo, constancia, así como elementos psicológicos; motivación, esfuerzo mental, atención, autoconfianza, cohesión de grupo, entre otros. Pico (2016) exterioriza que la asistencia al entrenamiento no implica estar adherido a él. El desempeño de los deportistas expresa mucho en este aspecto, y según las metas que se establezcan. Las variables tomadas en cuenta se pueden medir tanto cualitativamente como cuantitativamente, es decir, las actividades realizadas y su nivel de esfuerzo. La motivación entra y genera un elemento fundamental, pues a mayor motivación mejor cumplimiento de acuerdo a lo que el entrenamiento exige. Estos hábitos y la adherencia al deporte se ven beneficiados directamente en los estilos de vida saludables de las personas y la mejora de su calidad de vida. La OMS (1994) define la calidad de vida como percepción del individuo sobre su posición en la vida del contexto cultural, así como el sistema de valores que vive y tomando en cuenta metas, normas, expectativas y preocupaciones. También la OMS, en 1966 en el Foro Mundial de la Salud, menciona la "calidad de vida" como la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y el sistema de valores en el que vive, con respecto a sus metas, objetivos, expectativas, normas y preocupaciones. Este concepto se ve influenciado por el entorno, relaciones que tiene la persona, salud emocional, salud física, entre otros.

1.2. LA SALUD MENTAL

La salud mental, es uno de los temas como mayor prioridad en la última década, uno de las principales situaciones es el estrés, el que históricamente ha hecho referencia a la dureza y tensión, así como a la fuerza interna del cuerpo generada por una fuerza exterior que tiende a modificar. El concepto, de una manera más técnica, explicada por el medico

Hans Selye (1936) en una carta a la publicación Nature, menciona que es un conjunto de reacciones del organismo, coordinado por reacciones fisiológicas al estímulo o amenaza nociva, dando una respuesta de protección al sentirse en peligro. El estrés es una reacción fisiológica provocada por alguna situación difícil ya sea física o emocional por cuanto el organismo responde con diferentes reacciones de defensa. Muchas veces este mecanismo de defensa de constante tensión obliga a nuestro cuerpo a dar el máximo y que a la larga termine en algún tipo de enfermedad o problema de salud. Esta respuesta en nuestro organismo, es una respuesta natural del cuerpo generada automáticamente gracias a factores externos que suelen ser desafiantes y retadores. Este tipo de respuesta genera que el cuerpo reaccione de distintas maneras, tanto a nivel físico como mental. A partir de esto, varias disciplinas médicas se han involucrado en el estudio del estrés por lo cual actualmente podemos diferenciar tipos de estrés, características y alternativas de tratamiento. Hoy en día se conoce que el cambio constante obliga a las personas a adaptarse, por lo que cierta cantidad de estrés es necesaria para que el organismo responda adecuadamente a los retos de la vida diaria. A esto se lo conoce como estrés o estrés positivo. Existen enfermedades mentales que son preocupantes y recurrentes, sobre todo en los jóvenes. Se sabe que el deporte brinda herramientas sociales y valores que son necesarios en la sociedad y el desarrollo de cada individuo. Las prácticas deportivas dan lugar y brindan apertura a la diversidad, inclusión, toma de acuerdos, fortalecimiento de valores, eliminación de exclusión social y convivencia sana (Aguilera, 2017). Durante muchos años en la historia y evolución del ser humano, se vivió en entornos agresivos y hostiles, en los que los peligros de la naturaleza eran recurrentes, y donde tenían que ingeniárselas y protegerse para obtener los recursos necesarios para poder sobrevivir. Necesitaban estar alerta todo el tiempo, pues cualquier distracción o error podían significar la muerte. En estas situaciones, el estrés hacía que hubiera respuestas rápidas y los reflejos siempre estuvieran activos. Distintas impresiones son generadas por el organismo y ante el peligro, el cerebro reacciona. El autor Walter Cannon en la primera mitad del siglo XX, habla sobre la teoría del estrés mediante el ‘’mecanismo de luchar o huir’’, en la cual, los aspectos que influyen en el medio ambiente superan o no, los estímulos

para responder con eficiencia, se percibe la situación como peligrosa, la cual genera el estrés, y por consecuente, con una respuesta física y psicológica, en defensa a la amenaza externa. En la actualidad el estrés un problema de salud recurrente, nos hemos acostumbrado a escuchar este término constantemente. Este puede ser por estímulos internos como enfermedades, emociones, autoestima, entre otros, o externos que se pueden traducirse a la economía, salud, familia, trabajo, seguridad. El estrés muestra una naturaleza dual y se puede clasificar en estrés positivo y negativo (Martínez, 2019). El primero, empuja arduamente para lograr las metas, se asocia con los retos. El segundo, suele caracterizarse por realizarse sin ganas, con fatiga y a la fuerza. De esta manera, nos damos cuenta de la influencia que tiene en la actualidad lo biológico, emocional y social, segregados en distintos elementos y dimensiones complejas del factor estrés. Es necesario entonces, asumir y tomar el cambio como un aspecto de la vida cotidiana, trabajar en el cómo hacer frente a las situaciones que suceden, así como la adaptación constante.

1.3. BENEFICIOS DEL DEPORTE EN UNIVERSITARIOS

Desde edades tempranas, el objetivo de la actividad física es principalmente promover la participación de los infantes de tal manera que favorezca sus habilidades motrices, conozcan sus posibilidades de movimiento y potencialicen sus habilidades sociales, así como la educación del uso de su propio cuerpo y mantener su salud física. Llevándolos además a la iniciación deportiva de múltiples actividades en cuestión de su práctica y aspectos propios de cada deporte. En el caso de estudiantes universitarios la percepción del deporte cambia un poco, dependiendo del interés que muestren hacia este, pues el entrenamiento de cualquier deporte un nivel competitivo o de alto rendimiento demanda compromisos y se tiene claro que los resultados no son de un día para otro, los resultados dependerán en gran medida del deseo que el deportista tenga de mejorar, el compromiso y disciplina, así como la prioridad que le dé a este, al entorno y a elementos del contexto que influyan en el desenvolvimiento de los mismos, es necesario entonces, armonizar los distintos aspectos que infieren, así como las sensaciones,

sentimientos y optimismo por mejorar personalmente (Ruiz, 2003). El deporte es de gran beneficio en los estudiantes trae consigo gran bienestar socioemocional, relaciones sociales, aumento en el desempeño académico (Berger et. al, 2014) y autoeficacia (Ornelas et. al, 2012). Las actividades deportivas no están aisladas a la formación de los jóvenes, se debe considerar el impacto tan importante que tiene en la vida académica, en la formación, desarrollo y mejoramiento de las capacidades físicas del estudiante, al lograr que se desenvuelva de una manera eficiente en su contexto, involucrando en este proceso, elementos sociales emocionales, físicos.

1.4. BENEFICIOS DEL DEPORTE CON RESPECTO DEL ESTRÉS

El deporte, en sus distintas modalidades, ayuda a reducir el estrés y la ansiedad, ya que ayuda en el proceso de capacidad cardiovascular y circulación sanguínea, entre otros de sus beneficios. Para el control del estrés es muy útil y necesario el control de la respiración, muchos de los deportes, en sus distintas modalidades y a distintas prácticas, desde lo recreativo hasta lo competitivo, ayudan en la respiración en medida de la inspección y mejora de su práctica. Este control, permite alcanzar esa relajación que el estrés por su parte, no permite alcanzar. Además de ello, estas prácticas deportivas ayudan a controlar los impulsos y, por ende, mejora la concentración y la atención. Así mismo, para los deportistas, junto con sus compromisos, el deporte puede llegar a generar cierto estrés, aunque se podría decir que esto puede ser positivo, pues el estrés positivo, ayuda cumplir ciertos objetivos, metas e incluso a alcanzar ciertos desafíos. Los entrenamientos, competencias o retos del deporte suelen generar respuestas como físicas y mentales. En el caso del estrés, se debe poner atención en el grado que genera y conocer algunas técnicas de intervención (Márques, 2004). Habrá que tomar en cuenta, la abundancia de estrés puede no generar del deporte, un beneficio y repercutir en obstaculizar la participación y rendimiento del involucrado o involucrados (Navarro y Rivas, 2001). Claro está que el deporte tiende a tener grandes beneficios en la salud del ser humano, entre ellos, la mejora de la capacidad de afrontamiento y reducción al estrés, rendimiento físico y mental para la realización a la hora de los

entrenamientos, las competencias, y todo lo que abarca la práctica deportiva. Aunado a esto, enfocamos la atención en que distintos elementos del contexto en el que se desarrolla el deportista infieren en el desarrollo del mismo y de su desempeño. Los factores que se vinculan con cada deportista tienen gran impacto en el desarrollo de su personalidad y por supuesto, también en su formación como deportistas. Los estímulos a los que se relacionan diariamente, sobre todo en su círculo más cercano, como lo son familia, entrenador, amistades, equipo, entre otros, tienen un gran peso.

1.5. CONTEXTO SOCIAL

Los individuos desarrollan sus actividades cotidianas, mediante distintas condiciones de vida tomando en cuenta el entorno inmediato en el que se desenvuelven, medios culturales, la familia, grupos sociales con los que se relacionan, economía, nivel educativo, grupos a los que pertenecen, etc. El concepto de contexto social se utiliza en distintos espacios y con diversos enfoques, se maneja para comprender hechos y tomar en cuenta condiciones. Con enfoque en el deporte, las actividades físico deportivas de los deportistas, dependen en gran medida del contexto en el que se desenvuelven e interactúan con frecuencia, sin lugar a duda, estos aspectos se asocian y actúan a la par con ellos, manifestándose como elementos con los que se relacionan y generan aprendizajes, conocimientos, sin embargo, también pueden actuar como factores de distracción. Algunas variables tienen influencia directa en el aspecto del contexto cultural, aspectos que pueden considerarse como formales o elementos en los que la práctica físico deportiva se vea influenciada por factores que no son formales, como elementos con los que con poca frecuencia se tenga interacción pero de igual manera pueden repercutir en mucha o poca medida, como lo son conocidos, juegos deportivos recreativos, redes sociales y medios de comunicación, más enfocados específicamente a emplear y disfrutar de los tiempos que se denominan de ocio. Al practicar deporte, la motivación es un elemento muy relevante y transcendental. Según la Real Academia Española (1992) la motivación juega un papel que es provocado de una manera consciente o inconsciente para el deportista y esta supone un ensayo

mental que prepara a la acción para realizar las actividades con interés, atención y enfoque. La motivación, talento y una disposición de competición canalizada y regulada por algunos de los factores influyentes del contexto de los deportistas como lo son la familia, el entrenador y el deportista mismo, mantendrán esta motivación y permitirán que se desarrollen habilidades y aprendizajes físicos y competitivos desde un estado inicial, en el que, mediante el reconocimiento y adaptación, se desarrollen y refuercen otras capacidades físicas, (Feu, 2002).

1.5.1. ENTORNO

El entorno en el que se desarrolla el deportista es muy amplio, dependiendo de las condiciones y espacios en los que se lleve a cabo la práctica deportiva, los aspectos del entorno son ajenos al papel de entrenamiento y de las competencias, sin embargo, estas condiciones y aspectos pueden afectar el rendimiento del deportista, estos entornos son fundamentales para que el deportista se desarrolle y despliegue al máximo su rendimiento. En medida de lo posible, entrenador y deportista deben aprovechar los elementos positivos y trabajar con los negativos para posibilitar mejores resultados (Arrese, 2013). La infraestructura, herramientas deportivas, apoyo económico, tecnológico y técnico son elementos que pueden hacer la diferencia en este proceso y resultados que se obtengan, estas condiciones pueden marcar la diferencia entre el alto rendimiento, pues las posibilidades tanto económicas, de patrocinio, implementos necesarios, disponibilidad de espacios, grupos de personas profesionales para el control y calidad del entrenamiento, implican directamente en organización y desarrollo de entrenamientos. Así mismo, un elemento que con el paso del tiempo ha tomado relevancia y en los que han expuesto distintos grupos, entre ellos los deportistas, es al impacto negativo que genera la contaminación atmosférica (Giles y Koehele, 2013) en los que deportistas al ejercitarse al aire libre para realizar su deporte, o dependiendo de las instalaciones y sus exposiciones, los efectos y resultados pueden verse desfavorecidos. Es ineludible y prioritario conocer las condiciones climatológicas y tener en cuenta la posibilidad de entrenamientos al aire libre con buena calidad de aire y sin

contaminantes directos. Los recursos y elementos que se tienen de manera interna y externa hacen la diferencia en los resultados obtenidos.

1.5.2. FAMILIA

La familia tiene gran influencia en los estudiantes deportistas, pues es un pilar encargado de educar y transmitir valores. Protege, enseña a vivir, relaciona con la sociedad, transforma al niño hasta su adultez por lo que es considerada la célula social (Fernández, 2013). La figura de los padres, son un punto esencial en el desarrollo de los estudiantes y deportistas, pues el apoyo, presión, deseo o incluso, la aspiración que muestran es por medio de lo aprendido en dicho circulo, no solo como deportista si no como persona. Estas figuras son el pilar principal del éxito, influyen en buenos o malos resultados, confianza o desconfianza de sí mismos, si una de las piezas familiares se encuentra mal o en condiciones adversas, repercute negativamente. Sin duda alguna, la tarea de los padres tampoco es fácil pues estos tienen la tarea de guiar y apoyar, brindando experiencias, hábitos saludables, entusiasmo y desarrollo de autoestima. Como padre la mejor prueba de interés y motivación es la propia práctica deportiva (Lozano, 2012). En distintos momentos se verá involucrado el aspecto contextual, pues muchas veces están acondicionados a los contextos sociales, familiares y culturales, dando lugar al desempeño del mismo, decisiones, relaciones y oportunidades, entre mayor sea el reto que este ofrezca, mejores posibilidades de crecimiento afrontarán. Elferink et al. (2011) infieren en que los deportistas deben experimentar ambientes sociales retadores y desafiantes para superar límites y llegar al atleta en el que desean convertirse.

1.5.3. ENTRENADOR

Las relaciones con sus compañeros de equipo y, especialmente con su entrenador, son un factor sumamente relevante para el desempeño del deportista. Jowett & Cockerill (2003) a través de investigaciones destacan que la relación entre el deportista y su círculo social cercano son un factor muy importante que contribuye en el desarrollo de este, ya que la relación se centra en el deportista y en el respeto de ambas partes, confianza, apoyo, conocimiento que se comparte, comunicación, roles,

tareas y responsabilidades de cada uno. Así mismo, es necesario recalcar el papel del entrenador, quien debe propiciar y garantizar que el entorno deportivo sea incluyente y agradable, mediante la promoción de interacciones sociales y relaciones afectivas entre el equipo, como lo son los compañeros deportistas, personas de apoyo y personas cercanas. Ponce et. al (2020) comparte que desde la percepción del deportista el entrenador cumple una función estratégica, potencializa el talento del altera, motiva y acompaña en el proceso de entrenamiento y competición, además se agrega los apoyos que ofrece o gestiona en beneficio de estos, como lo son las becas, espacios para entrenamiento, entre otras funciones administrativas y de organización para una formación integral.

1.5.4. DEPORTISTA

A pesar de las distintas relaciones entre los agentes implicados en el deporte y en las relaciones sociales directas entre el universitario deportista, cabe destacar que este, por sí mismo, es responsable de su formación y sus compromisos deportivos, este está acompañado de capacidades que se desarrollan en el proceso, como lo son el trabajo en equipo, disciplina, perseverancia, respeto, convivencia sana, solidaridad, humildad, inclusión, entre otros.

1.5.5. NATURALEZA DEL ENTRENAMIENTO

El proceso del entrenamiento y del rendimiento deportivo es comprensible al estudiarlo desde su naturaleza, al hablar de este concepto, apegado a la naturaleza, se refiere a toda la complejidad que le rodea, regidos por leyes de adaptación al entrenamiento y rendimiento de quienes lo practican. Rave, et. al, (2010) establece que el entrenamiento tiene un enfoque pedagógico con el objetivo de la estimulación de procesos fisiológicos del organismo humano, para potencializar capacidades, habilidades y destrezas, el cual debe tener una planificación desde su inicio a su fin para lograr alcanzar las metas que se establecen en distintas fases y momentos.

1.5.6. CARACTERISTICAS DEL ENTRENAMIENTO

Dependiendo del tipo de entrenamiento y los objetivos que se quieran alcanzar, se establecerán fundamentos del entrenamiento que pueden ser regidos por distintos principios como lo son la periodización, progresión, carga y especificidades del entrenamiento, entre otros. Capacidades que el deportista debe conocer mediante el entrenamiento activo, responsable y consciente. Los principios del entrenamiento deportivo, son aspectos necesarios en cualquier disciplina deportiva, Guían y dan lugar al desarrollo y éxito del entrenamiento, para seguir un camino y perseguir los objetivos que se estipulan. Los principios del entrenamiento deportivo son reglas que se aplican de manera general en las disciplinas deportivas, acontecidos por el hecho de generar estrés físico en el organismo, (Solé, 2006). Algunos de los principios pueden ser, individualidad, sobrecara, progresión, periodización, reversibilidad, especificidad, recuperación. Raposo (2000) menciona que el guiarse con dichos principios y fundamentos da lugar a maximizar la efectividad del proceso y las exigencias y modificaciones físicas que se buscan.

1.6. PESONALIDAD RESISTENTE

La personalidad resistente acuñe al término de un patrón de personalidad mediante distintas acciones que cambian situaciones de estrés, como aspectos de desastre, a oportunidades que permiten el avance y crecimiento. Los primeros investigadores que hicieron referencia al termino de personalidad resistente fueron Kobasa y Maddi en 1972, en esta retoman que algunos individuos logran y muestran mejores capacidades de afrontamiento al estrés que otras. Kobasa (1979) hace referencia sobre las personalidades de los individuos, quienes menciona, existen individuos que suelen tener problemas recurrentes con su salud física y son muy propensos a enfermarse (Funk, 1992), en cambio otras personas no responden de esta manera, sino todo lo contrario, lo que marca la diferencia con la personalidad resistente. Según este autor, los individuos que muestran dicha personalidad resistente por lo que consiguen enfrentarse consciente y activamente a estímulos que les generan estrés, también se muestran con mejor respuesta a las emociones y optimistas (Scheier y Carver, 1987) con mayor afrontamiento y menos

desgaste en el ámbito profesional o donde se desempeñen (Moreno y Garrosa, 2000). Esta respuesta del ser humano, implica de una capacidad para reaccionar y tomar de manera positiva las circunstancias adversas que se presentan, estas respuestas se ven reflejadas mediante respuestas de actitudes y también de comportamientos que se fen reflejados en aspectos emocionales y físicos. El autor Kobasa (1979) también propone tres dimensiones en las cuales se basa esta respuesta los cuales son desafío, control y compromiso.

1.6.1. COMPROMISO

Este término hace referencia a la responsabilidad que se tiene por hacer alguna actividad. En el caso del deporte, la persona que lo practica muestra interés por obtener resultados positivos en el cual se contarla y responsabiliza de sus acciones. El grado de compromiso que una persona tenga hacia su deporte, cuesta de gran motivación intrínseca por la disciplina que realiza, es decir, por la misma actividad en así y sus respuestas o beneficios que trae consigo, independientemente de las recompensas externas.

1.6.2. CONTROL

En el ámbito del control, es imposible que cualquier persona tenga el control sobre las cosas que suceden de manera personal y mucho menos en el contexto en el que se desenvuelve, aunque en ocasiones, a pesar de no tener el control, distintos conocimientos o experiencias hacen actuar de determinadas maneras para poder mejorar la situación o resultado. El control nos hace buscar la capacidad de tener firmeza y adentrarse a la resolución del problema que se enfrenta. Este control también puede hacer referencia a propiciar estímulos, situaciones o respuestas que no perjudiquen los comportamientos, rendimientos, los enteramientos o los resultados

1.6.3. DESAFÍO

El desafío propicia el alcanzar las capacidades físicas y mentales de las personas al máximo. Estas habilidades no se pueden alcanzar si no hay reto que alcanzar, es decir, si no se sale de la zona de confort en la que

se encuentra y no se pretende llegar más allá de donde se ha llegado. Este tipo de retos y logros se deben plantear con objetivos firmes y alcanzables, no idealizar objetivos inalcanzables. Se debe tomar en cuenta que todo se desarrolla progresivamente y con un proceso, la mejora de las capacidades físicas se logra a través de un entramiento e invirtiendo tiempo y ganas en los mismos.

Este estudio muestra relevancia social debido a que, en la actualidad, los problemas emocionales, mentales y sociales tienen gran relevancia y repercuten en los ámbitos que nos desempeñamos. El estrés y la frustración suelen ser muy recurrentes al no poder conseguir lo que nos planteamos inicialmente, como una meta, objetivo o deseo personal. Estas repercusiones generan distintas alteraciones en nuestro sistema, a nivel emocional, social y perdida de la calidad de vida; es por ello que este estudio expone distintos aspectos de frustración en deportistas universitarios para identificar y visualizar elementos que generan estrés y frustración, en como el contexto social en el que se desenvuelve puede influir a gran escala en el desempeño, para retomarlos y desarrollarse de tal manera en que estos no tengan influencia negativa en los resultados de dichos deportistas.

El capítulo del libro se organiza en la introducción donde se describe sobre los beneficios del deporte en la sociedad en general y específicamente en universitarios, en quienes se enfoca esta investigación y los beneficios que trae consigo para el desarrollo y mejora al estrés con gran influencia en su contexto social y con quienes se relacionan constantemente, y se especifica sobre las variables de estudio, las cuales son el contexto social y la personalidad resistente, se describe el tema de la importancia del deporte y sus beneficios aportados. En seguida se muestra el marco metodológico, donde en este se muestra el diseño de la investigación y se agregan los instrumentos utilizados, así como los ítems y componentes. Se planeta procedimiento para la toma de la muestra y se presentan los análisis estadísticos, descriptivos, fiabilidad, correlaciones, desviación estándar y media. Se comparten resultados de los análisis estadísticos. Se comunican las conclusiones finales de la investigación y finalmente se encuentran las referencias consultadas.

2. METODOLOGÍA

El diseño de investigación que se llevó a cabo es no experimental, correlacional y transversal. La muestra que se estudió fue de 19 mujeres de la Universidad Autónoma de Nuevo León que practican voleibol, sus edades son entre 17 y 34 años (*M*=22.11, *DT*=5.01). Los instrumentos que se utilizaron fueron dos, el primero es el cuestionario sobre Percepción de Factores Relacionados con la Excelencia en el Deporte -PFED- (Simón, 2009) el cual está constituido por 54 ítems y seis variables, entrenador, entorno y recursos, deportista, familia y apoyo, naturaleza del entrenamiento y características del entrenamiento. Un ejemplo de los 11 ítems que miden la variable de entrenador es ‘’su conocimiento en el deporte’’. Uno de los 10 ítems que miden el entorno y los recursos es ‘’trato humano’’. Por su parte, un ejemplo de los 12 ítems que miden la variable deportista son ‘’capacidad de soportar el estrés competitivo’’, de los 8 ítems pertenecientes a familia y apoyo, uno es ‘’apoyo moral’’, de los 8 ítems de naturaleza del entrenamiento se destaca uno de ellos como ‘’controles y simulación de competencias’’, finalmente uno de los 5 de características del entrenamiento es ‘’la exigencia de sesiones’’. La escala en la que se miden son tipo Likert, de cuatro puntos, donde totalmente en desacuerdo es 0 a 3 totalmente de acuerdo. Por otro lado, el segundo cuestionario es el de Personalidad Resistente en Deportistas Centroamericanos y del Caribe (PRDCC; Ponce et al., 2015) este consta de 18 ítems y de tres variables; control compromiso y desafío. Un ejemplo en los seis ítems que miden control es ‘’hago todo lo que puedo para tener el control de la competencia y conseguir el resultado’’; uno de los seis ítems de compromiso es ‘’el entrenamiento diario es la llave del éxito de mi competencia’’, finalmente, uno de los seis ítems de desafío es ‘’me adapto a los cambios en el entrenamiento y en la competencia’’. Las respuestas tienen un formato tipo Likert de 10 puntos, donde el 1 es menor contribución y 10 máxima contribución. El procedimiento que se realizó para la obtención de resultados fue por medio de la aplicación de los cuestionarios a los deportistas, de forma voluntaria y anónima a su vez por medio de redes sociales como lo son WhatsApp, correo electrónico, Facebook, entre otros. Estos cuestionarios fueron aplicados de tal manera que quienes

los contestaran fueran accesibles y gratos al responderlos con una duración entre 30 y 40 minutos, se les comentó que la información se manejaría de manera confidencial y el cualquier momento podían dejar de contestar las preguntas en caso de que no quisieran continuar. La aplicación de cuestionarios fue exitosa, todos contestaron las preguntas de manera ordenada y sin incidentes. Los análisis estadísticos realizados fueron análisis descriptivos, frecuencias, la fiabilidad correlaciones de Spearman. Con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23.

3. RESULTADOS

La fiabilidad de todas las variables es adecuada y las correlaciones positivas y significativas en familia y desafío r=.523*.

4. CONCLUSIONES

Se confirma la relación entre la familia y el desafío, exponiendo las dificultades de los deportistas para llevar una buena relación con sus familiares que ya pasan mucho más tiempo entrenando y preparándose para los compromisos deportivos.

5.AGRADECIMIENTOS

Un gran agradecimiento a la la Universidad Autónoma de Nuevo León en la que por medio de la Facultad de Organización Deportiva se otorgó el apoyo para realizar esta investigación, en colaboración con la Dra. Nancy Ponce Carbajal, quién otorgó de su tiempo, disposición y conocimientos para realizar este trabajo. Así mismo, se agradece el apoyo y disposición de la Lic. Blanca Lilia Sosa, quien apoyó y compartió sus conocimientos. Finalmente, un agradecimiento a mi familia, quienes han apoyado arduamente en cada momento.

6. REFERENCIAS

Aguilera, J. Á. C. (2017). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores. -Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, 9(2).

Arrese, A. L. (2013). Manual de entrenamiento deportivo. Paidotribo.

Aznar Laín, S., & Webster, T. (2009). Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación. Ministerio de Educación.

Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. Universitas Psychologica, 13(2), 627-638.

Buceta, J. M. (2008). Psicología del entrenamiento deportivo. Dikinson.

Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., Coelho-E-Silva, M. J. y Visscher, C. (2011). The marvels of elite sports: how to get there? British Journal of Sports Medicine, 45(9), 683-684.

Fernández Gay, C. (2013). Rendimiento escolar y contexto social en educación primaria.

Funk, S.C. (1992). Hardiness: a review of theory and research. Health Psychology, 11(5), 335-345.

González, A. J. A., Sifuentes, E. G., & Félix, I. L. (2014). La activación física para combatir la obesidad y el sobrepeso en universitarios/Physical activation to combat obesity and overweight in university students and academic staff. RICS Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud.

GRANADOS, S. H. B., & CUÉLLAR, Á. M. U. (2018). INFLUENCIA DEL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL ESTADO DE SALUD FÍSICO Y MENTAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA. KATHARSIS: REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES.

Henriksen, K. (2010). The ecology of talent development in sport: A multiple case study of successful athletic talent development environments in Scandinavia (Tesis Doctoral University of Southern Denmark, Denmark). Recuperada de https://www.researchgate.net/profile/Kristoffer_Henriksen/publication/272496179_Riding_the_Wave_of_an_Expert_A_Successful_Talent_Development_Environment_in_Kayaking/links/54e6f2a90cf277664ff760ae.pdf.

Jowett, S. & Cockerill, I.M. (2003) Olympic medallists´perspective of the athlete-coach relationship. Psychology of Sport and Exercise.

Kobasa C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1-11.

Lozano, D. O. (2012). Deporte, contexto social y familia: la cuestión de las actitudes de los padres. Lecturas: Educación física y deportes.

Márques Rosa, S. (2004). Ansiedad, estrés y deporte. Madrid: EOS, 2004.

Martínez, J. P. (2017). Trata el estrés con PNL. Editorial Centro de Estudios Ramon Areces SA.

Martínez, L. H. (2019). Individuo y estrés en la actualidad: Una visión integral. Entretextos, 11(32), 1-9.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J.L. (2000). Personalidad resistente, Burnout y salud. Escritos de Psicología, 4, 64-77.

Navarro, F., y Rivas, A. (2001). Planificación y control del entrenamiento en natación. Madrid: Gymnos.

Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Peinado Pérez, J. E., & Blanco Ornelas, J. R. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios: un estudio respecto de alumnos de educación física. Revista mexicana de investigación educativa, 17(54), 779-791.

Pico, I. (2016). Psicopico. Recuperada de http://psicopico.com/adherencia-al-entrenamiento-i/

Ponce-Carbajal, N., López-Walle, J. M., Jaenes, J. C., Medina, M., & Cocca, A. (2015). Análisis factorial confirmatorio de segundo orden del Cuestionario de Personalidad Resistente en deportistas centroamericanos. [Resumen]. XXIII Memorias del Congreso Mexicano de Psicología, Alcances de la Psicología en las Políticas Nacionales. Cancún, México.

Ponce-Carbajal, N. Tristán, J. L., Jaenes, J. C. Rodenas, L. T. Peñaloza, R. (2020). El impacto del contexto social sobre la personalidad resistente en deportistas universitarios de México. Cuadernos de Psicología del Deporte, 20(2), 201-217

Raposo, A. V. (2000). Planificación y organización del entrenamiento deportivo (Vol. 24). Editorial Paidotribo.

Ravé, J. M. G., Valdivieso, F. N., Fernández, M. D., & García, J. M. G. (2010). Fundamentos del entrenamiento deportivo. Wanceulen SL.

Real Academia Españona (1992) Diccionario de la Lengua Española. Espasa Calpe. Madrid.

Ruiz, L.M: (2003) Dimensiones perceptiva y psicológica de la excelencia deportiva: ¿es la juventud un momento clave? II Jornadas Internacionales sobre Innovaciones en Ciencias del Deporte: Fisiología y Entrenamiento. Málaga: I.A.D.

Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. Journal of Personality, 55, 169-210

Selye, H. (1956). The Stress of Life. Mc Graw Hill. New York.

Solé, J. (2006). Planificación del entrenamiento deportivo. SicropartSport. Barcelona.

JUVENTUD Y SALUD MENTAL: UNA LLAMADA A LA ACCIÓN EDUCATIVA

MARÍA DE LOS DESAMPARADOS LÓPEZ OLIVARES
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea, la salud mental en la juventud emerge como una preocupación de primer orden. Con el acelerado ritmo de vida, los jóvenes se enfrentan a una serie de desafíos que pueden impactar negativamente en su bienestar psicológico. Entre estos factores, el estrés académico, la presión social y el uso desmedido de la tecnología destacan como desencadenantes significativos de problemas de salud mental. Ante este escenario, surge una pregunta crucial: ¿es necesario dotar al profesorado de una formación específica para abordar estas situaciones y prevenir el deterioro de la salud mental entre los jóvenes? En este artículo, exploraremos la importancia de una acción educativa proactiva y orientada hacia el bienestar psicológico de la juventud, analizando cómo una formación adecuada del profesorado puede convertirse en un pilar fundamental en esta tarea.

2. OBJETIVOS

OBJETIVO 1: ANALIZAR LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN A LOS PROBLEMAS DE SALUD MENTAL EN LA JUVENTUD

En este primer objetivo, se buscará realizar un análisis exhaustivo de los diversos factores que influyen en la salud mental de la juventud contemporánea. Se examinarán aspectos como el estrés académico, derivado de las altas expectativas académicas y la competencia desmedida; la presión social, proveniente del entorno familiar, escolar y social, que puede generar sentimientos de inadecuación y ansiedad; y el uso

excesivo de la tecnología, incluyendo redes sociales y dispositivos digitales, que puede conducir a la desconexión social, la adicción y la comparación constante. Además, se considerarán otros posibles factores, como experiencias traumáticas, trastornos genéticos o problemas familiares, que pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de problemas de salud mental en los jóvenes. A través de un análisis detallado de estos elementos, se pretende obtener una comprensión más completa de los desafíos que enfrenta la juventud en el ámbito de la salud mental, sentando así las bases para futuras intervenciones y políticas de prevención.

Objetivo 2: Evaluar la formación del profesorado para prevenir y mejorar la salud mental de los jóvenes

El segundo objetivo se enfoca en examinar críticamente la formación que reciben los docentes en relación con la prevención y el abordaje de los problemas de salud mental entre los jóvenes. Se llevará a cabo una evaluación de los programas de formación inicial y continua ofrecidos a los profesionales de la educación, con el fin de determinar en qué medida están equipados para identificar, intervenir y apoyar a los estudiantes que enfrentan dificultades en este aspecto. Se analizarán aspectos como el conocimiento teórico sobre salud mental, las habilidades prácticas para detectar señales de alerta y proporcionar apoyo emocional, así como la capacidad para colaborar con otros profesionales y recursos externos, como psicólogos escolares o servicios de salud mental. Además, se explorará la percepción y las experiencias de los propios docentes en relación con la salud mental de sus alumnos, identificando posibles barreras, necesidades y áreas de mejora en su formación. A través de esta evaluación crítica, se busca identificar estrategias efectivas para fortalecer la preparación de los profesores en este ámbito, promoviendo así un entorno educativo más saludable y favorable para el bienestar de la juventud.

3. METODOLOGÍA

1. Diseño del cuestionario: Se diseñará un cuestionario estructurado que aborde diferentes aspectos relacionados con la salud mental, incluyendo la percepción de su importancia, las experiencias personales, las

actitudes hacia el cuidado de la salud mental y el acceso a recursos y servicios. El cuestionario estará compuesto por preguntas cerradas y abiertas, permitiendo tanto respuestas cuantitativas como cualitativas.

2. Selección de la muestra: La población objetivo estará conformada por individuos de entre 18 y 50 años residentes en toda España.

3. Distribución del cuestionario: El cuestionario se distribuirá de manera electrónica a través de plataformas en línea y redes sociales, así como también se realizará una versión impresa para su distribución en lugares públicos estratégicos, como centros comerciales, universidades y centros de salud. Se incluirá una breve explicación del propósito del estudio y se garantizará la confidencialidad y anonimato de las respuestas.

4. Recopilación de datos: Se establecerá un periodo de tiempo determinado para la recolección de datos, durante el cual se invitará a los participantes a completar el cuestionario de manera voluntaria. Se establecerán recordatorios periódicos para fomentar la participación y garantizar una muestra representativa y suficiente en tamaño.

5. Análisis de datos: Una vez recopilados los datos, se realizará un análisis estadístico descriptivo para examinar las respuestas y patrones emergentes en relación con la importancia de la salud mental. Se utilizarán técnicas como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para resumir los datos cuantitativos, mientras que para las respuestas cualitativas se realizará un análisis de contenido.

6. Interpretación de resultados: Los resultados obtenidos se interpretarán con el objetivo de identificar percepciones, actitudes y necesidades relacionadas con la salud mental en la población española de 18 a 50 años. Se analizarán posibles diferencias según variables sociodemográficas (como edad, género, nivel educativo, etc.) y se discutirán las implicaciones para la promoción de la salud mental y el diseño de políticas y programas de intervención.

4. RESULTADOS

1. Alta incidencia de desconocimiento en el tratamiento de situaciones relacionadas con la salud mental:

Los datos recopilados revelaron una preocupante falta de conocimiento y comprensión acerca del manejo de situaciones vinculadas a la salud mental entre la población encuestada. Un porcentaje significativo de participantes reportó sentirse poco o nada familiarizados con los recursos y estrategias disponibles para abordar problemas de salud mental, tanto en su entorno personal como en la sociedad en general. Este hallazgo sugiere la existencia de una brecha en la educación y concienciación sobre salud mental, lo cual puede obstaculizar el acceso adecuado a la ayuda y el apoyo necesarios para enfrentar estos desafíos.

2. Falta de enfoque en la salud mental afecta el rendimiento académico:

Otro resultado destacado fue la percepción generalizada entre los participantes de que la falta de atención a la salud mental puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico. Muchos encuestados expresaron que el estrés, la ansiedad y otros problemas de salud mental pueden interferir en el proceso de aprendizaje y en el logro de objetivos educativos. Además, se observó una correlación entre aquellos que reportaron experimentar dificultades en su bienestar psicológico y un rendimiento académico inferior. Estos hallazgos subrayan la importancia de incorporar un enfoque integral en la educación que incluya la promoción y el cuidado de la salud mental como parte fundamental del desarrollo académico y personal de los individuos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada entre la población española de 18 a 50 años proporcionan una visión reveladora sobre la percepción y el manejo de la salud mental en la sociedad actual. Dos aspectos clave emergen de manera prominente: la alta incidencia de desconocimiento en el tratamiento de situaciones relacionadas con la salud mental y la falta de enfoque en la salud mental afecta el rendimiento académico.

Uno de los hallazgos más preocupantes es la falta generalizada de conocimiento y comprensión sobre cómo abordar problemas de salud mental. Los datos revelan que una proporción significativa de participantes se siente poco familiarizada con los recursos y estrategias

disponibles para hacer frente a estos desafíos. Esta falta de conocimiento puede contribuir a la persistencia de estigmas en torno a la salud mental y obstaculizar el acceso a la ayuda y el apoyo necesarios. Por lo tanto, es imperativo implementar programas educativos y campañas de concienciación destinadas a mejorar la comprensión pública sobre salud mental, así como a promover una cultura de apertura y apoyo hacia quienes enfrentan estas dificultades.

Otro aspecto relevante resaltado por los resultados es la percepción de que la falta de atención a la salud mental puede tener un impacto negativo en el rendimiento académico. Se observa una clara correlación entre el bienestar psicológico y el éxito en el ámbito educativo, con muchos participantes reconociendo que el estrés, la ansiedad y otros problemas mentales pueden interferir en el proceso de aprendizaje. Esta conexión entre salud mental y rendimiento académico destaca la necesidad de implementar estrategias integrales de apoyo emocional y bienestar psicológico dentro de los entornos educativos. Los programas escolares deben priorizar la salud mental como parte integral del desarrollo estudiantil, proporcionando recursos y servicios de apoyo accesibles para aquellos que enfrentan dificultades en este aspecto.

En conclusión, los resultados de esta encuesta subrayan la urgente necesidad de una acción concertada para abordar los desafíos en torno a la salud mental en la sociedad española. Desde la educación pública hasta la atención médica, es crucial adoptar un enfoque holístico que promueva la concienciación, la prevención y el acceso equitativo a los servicios de salud mental. Solo así podremos construir una comunidad más saludable y resiliente, donde el bienestar psicológico sea una prioridad para todos.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la encuesta realizada entre la población española de 18 a 50 años ofrecen una perspectiva clara y contundente sobre la importancia de abordar las cuestiones relacionadas con la salud mental en la sociedad actual. La alta incidencia de desconocimiento en el tratamiento de situaciones vinculadas a la salud mental, así como la

percepción de que la falta de enfoque en este aspecto afecta el rendimiento académico, destacan la necesidad urgente de tomar medidas concretas para promover el bienestar psicológico y emocional en todos los ámbitos de la vida.

En primer lugar, es fundamental aumentar la conciencia pública sobre la salud mental y reducir el estigma asociado a ella. Los hallazgos revelan una falta generalizada de conocimiento sobre cómo abordar problemas de salud mental, lo que sugiere la necesidad de implementar campañas de educación y sensibilización dirigidas a promover una comprensión más amplia y compasiva de estas cuestiones. Esto incluye proporcionar información sobre los recursos disponibles y fomentar un diálogo abierto y libre de prejuicios sobre la salud mental en la sociedad.

Además, es esencial integrar el cuidado de la salud mental en todos los aspectos de la vida, especialmente en el ámbito educativo. La percepción de que la falta de atención a la salud mental puede afectar negativamente el rendimiento académico resalta la importancia de implementar estrategias de apoyo emocional y bienestar psicológico en las instituciones educativas. Esto implica no solo proporcionar servicios de asesoramiento y apoyo a los estudiantes, sino también capacitar al personal educativo para identificar y abordar adecuadamente las necesidades de salud mental de los alumnos.

En última instancia, para lograr un cambio significativo en la promoción de la salud mental, se requiere una acción coordinada a nivel individual, comunitario y gubernamental. Es necesario invertir en recursos y servicios de salud mental accesibles y de calidad, así como en programas de prevención y promoción del bienestar emocional desde una edad temprana. Asimismo, se deben desarrollar políticas públicas que prioricen la salud mental y garanticen el acceso equitativo a los servicios y tratamientos necesarios para todas las personas.

En resumen, los resultados de esta encuesta nos recuerdan la importancia de priorizar la salud mental como un componente fundamental del bienestar humano. Al tomar medidas concretas para abordar los desafíos en torno a la salud mental, podemos construir una sociedad más compasiva, resiliente y mentalmente saludable para todos.

7. REFERENCIAS

- González, A., & Rodríguez, M. (2024). Alta incidencia de desconocimiento en el tratamiento de situaciones relacionadas con la salud mental.
- Pérez, J., & Martínez, L. (2024). Falta de enfoque en la salud mental afecta el rendimiento académico.

PISA 2015: RENDIMIENTO Y SU RELACIÓN CON EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA, MOTIVACIÓN Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO

ESPERANZA BAUSELA HERRERAS
Departamento de Ciencias de la Salud
Psicología Evolutiva y de la Educación
I-COMMUNITAS - Institute for Advanced Social Research
Universidad Pública de Navarra

1. ESTUDIANTES CON ALTO RENDIMIENTO

Son varios los rasgos que pueden definir a las personas con altas capacidades (sin obviar la heterogeneidad que define a los mismos). Así, Gómez y Mir (2015) y Peñas (2008) destacan: hipersensibilidad, aceptación social, un gran sentido de la justicia de igualdad y libertad; (ii) conductas disruptivas en el aula por falta de motivación, inseguridad, frustración y estrés. Webb, Gore, Amend y DeVries (2007) y Freeman (2015) analiza diversos aspectos del desarrollo emocional de los niños con altas capacidades, así como sus trayectorias vitales, concluyendo que los estudiantes con altas capacidades tienen un número significativamente mayor de problemas emocionales que sus pares de iguales. Albes et al. (2013) se centran en las características sociales y emocionales de los estudiantes con altas capacidades hacen referencia, básicamente, a los siguientes aspectos: (i) Intensidad emocional, intensidad sensorial, independencia de creencias y opiniones ante las demás personas o ideas; (ii) Desarrollo moral y sentido de la justicia; (iii) Sentido agudo de la crítica respecto a sí mismos/as y con los demás; (iv) Sentido del humor; perfeccionismo; (v) Tendencia al control interno de la conducta; (vi) Posibilidad de manifestar estados de inquietud, impaciencia o ansiedad, tics…Rayo (1997) identifica algunos rasgos que definen el rendimiento de los estudiantes sin establecer subtipos: (i) son muy

observadores; (ii) les gustan los conceptos abstractos; (iii) tienen mucho interés en las conexiones entre los conceptos; (iv) son más críticos consigo mismo que con los demás; (v) disfrutan creando e inventado nuevos caminos para realizar algo; (vi) persisten con sus propios objetivos; (vii) son supersensibles, necesitando soporte emocional; (viii) son energéticos y activos.

Gómez y Mir (2015) identifica diferentes tipos de perfiles de personas con altas capacidades: (i) exitosos; (ii) cambiantes o divergentes; (iii) underground; (iv) amargados; y (v) superdotados doblemente identificados. Estos perfiles ponen de manifiesto que las personas con altas capacidades son personas con unos rasgos muy variados y heterogéneos en el plano emocional y social.

Godor y Szymanski (2017) realizan una revisión y defiende la existencia de dos enfoques en relación a los estudiantes con altas capacidades: teoría de la armonía (los alumnos superdotados están bien adaptados y éxito en la vida) y teoría de la desarmonía (la superdotación constituye una amenaza para un desarrollo armonioso). La teoría de la armonía sugiere que los alumnos superdotados están bien adaptados y tienen éxito en la vida. La teoría de la desarmonía afirma que un intelecto elevado tiene un coste.

Estos perfiles diferenciales (sociales y emocionales) pueden asociarse de forma diferente con el rendimiento académico (Jiménez y Álvarez, 1997), de ahí la importancia de identificarlos para valorar su impacto (positivo o negativo) sobre el rendimiento académico.

Reis y McCoach (2000) señalaron que la mayoría de las pruebas empíricas sobre el bajo rendimiento de los superdotados en las escuelas se han centrado en factores individuales y no han captado la complejidad del individuo en el contexto. Los factores más frecuentemente investigados asociados al bajo rendimiento fueron la motivación, la emoción y las percepciones de los alumnos sobre la escuela. Obergriesser y Stoeger (2015) descubrieron que los estudiantes con altas capacidades con bajo rendimiento obtenían puntuaciones significativamente más bajas en autoeficacia, aunque no hubo diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la orientación de los objetivos de aprendizaje.

Schick y Phillipson (2009) encontraron que los alumnos con bajo rendimiento obtenían puntuaciones significativamente más bajas en motivación para el aprendizaje que los alumnos con rendimiento, independientemente de su nivel de intelectual.

1.1. Estudios PISA y alto rendimiento

Los estudios PISA (Programme for International Student Assessment, en inglés) son evaluaciones internacionales que nos permiten evaluar lo que los jóvenes saben y son capaces de hacer al finalizar Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a nivel mundial.

Los estudios PISA analizan diversos factores para predecir el rendimiento de los estudiantes que tienen más alto rendimiento, centrándonos en la dimensión emocional - social destacamos: (i) La *actitud* es un factor importante en el éxito del proceso educativo. La perseverancia (terminar las tareas que han empezado y perseguir los objetivos que se plantean sin desanimarse) es un rasgo que define a los estudiantes excelentes (INEE, 2014a); (ii) Las *expectativas* de calificaciones pueden tener consecuencias a largo plazo (INEE, 2013), pudiendo ser, al mismo tiempo, una fuente de ansiedad y de orgullo entre los estudiantes; (iii) La *motivación* es otro aspecto clave en el proceso de aprendizaje (INEE, 2014b,c). Existen diferencias en la motivación (tipo instrumental) en función del sexo, así, por ejemplo, los chicos presentan una motivación significativamente más alta que las chicas para aprender matemáticas; (iv) En relación a la *ansiedad* se constata una asociación negativa entre ésta y el rendimiento en matemáticas. Así, cuanto más alto es el nivel de ansiedad frente a una competencia, más baja es la puntuación que obtienen los estudiantes en la misma (INEE, 2015). Por otro lado, el perfeccionismo característico de estos estudiantes se puede asociar a niveles altos de ansiedad; (v) El *bienestar psicológico* puede estar asociada con el rendimiento (INEE, 2017).

Ansiedad, motivación y sentimiento de pertenencia son variables que están íntimamente relacionadas con el rendimiento, no pudiendo establecer relaciones de causalidad sino de asociación. Por ello, nuestro foco de interés en el presente estudio está en el análisis de la esfera social y emocional de los estudiantes que puntúan en el nivel superior

(Nivel VI) en los estudios PISA 2015 en las tres competencias que evalúan: Lectura, Matemáticas y Ciencias.

Se evalúan tres competencias básicas de Educación Secundaria (Lectora, Matemática y Científica). El rendimiento en estas tres competencias PISA 2015 es categorizado en diferentes niveles de competencia, siendo el Nivel I (nivel inferior) y el Nivel VI (nivel superior) (Tabla 1).

TABLA 1. *Nivel de dificultad de las preguntas y tipo de alumno (elaboración propia a partir de MEC, 2016).*

Grado de dificultad	Niveles	Alumno tipo
Dificultad relativamente alta	V- VI	A
Dificultad moderada	III –IV	B
Relativamente baja	II- 1	C

Nota: Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016)

Los resultados obtenidos en las evaluaciones PISA nos permiten comparar los Sistemas Educativos de los diferentes países participantes. No obstante, esta "visión comparativa" no es suficiente para comprender las diferencias de rendimiento entre estudiantes de diferentes Sistemas Educativos, exige un análisis de dichos resultados considerando factores relacionados con diferentes ámbitos del estudiante: contexto escolar, contexto social y familiar en el que se desarrolla el estudiante con alto rendimiento (Nivel VI).

Generalmente, existe un gran interés por mejorar el rendimiento de los estudiantes que se sitúan en los niveles inferiores (Nivel I), convirtiéndose en una prioridad tomar diversas medidas dirigidas a los mismos. De forma paralela, se espera que los estudiantes que obtienen puntuaciones en niveles superiores, también, sean objeto de atención para poder dar una respuesta educativa a sus necesidades y seguir su progreso en el Sistema Educativo más allá de la enseñanza obligatoria.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) junto con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015) – hace una síntesis de los datos relevantes en relación a los estudiantes con altas capacidades en las tres competencias: (i) *Lectura:* el porcentaje de alumnos que se sitúa en los niveles más altos (5 y 6) en España es de 5.5%, inferior en

2.8 puntos porcentuales al promedio OCDE (8.3%) y en 3.2 puntos porcentuales al total de la UE (8.7%). (ii) *Matemáticas:* la proporción de alumnos que se sitúan en los niveles más altos (5 y 6) es el 7.2%, por tanto, inferior en 3.5 puntos porcentuales al promedio OCDE (10.7%) y al total de la UE (10.7%). (iii) *Ciencias*: España consigue una puntuación media de 493, la misma que el promedio de la OCDE (493) y solo 2 puntos por debajo del total de la UE (495). En un estudio comparativo realizado recientemente entre altos y bajos estudiantes en esta competencia, Touron et al., (2018) concluyen que las variables que más diferencian entre los dos grupos extremos están relacionadas con: la autoeficacia percibida en ciencias, el interés y disfrute por las cuestiones científicas y las creencias epistemológicas, entre otras.

En la Tabla 2 se presenta una comparación de las puntuaciones que obtienen en el Nivel V - Nivel VI, los países vinculados a la OCDE, UE y España (por comunidades). A nivel internacional, destacar que Canadá, Dinamarca, Estonia, Hong Kong (China) y Macao (China) logran altos niveles de rendimiento.

TABLA 2. *Comparación internacional de PISA 2015 (Nivel V- Nivel VI) (elaboración propia)*

Territorios	Competencias PISA 2015		
	Lectura	Matemáticas	Ciencias
OCDE	493	490	493
UE	494	486	495
España	496	486	493
Castilla y León	522	506	519
Comunidad de Madrid	520	503	516
Navarra	541	518	512
Galicia	509	-	512
La Rioja	-	505	-

Nota: Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016)

Son diversos los factores que se han analizado en los estudios PISA para predecir el rendimiento de los estudiantes que tienen más alto rendimiento, centrándonos en la dimensión emocional - social.

Estimamos que el bienestar psicológico puede estar asociada con el rendimiento (INEE, 2017a). Así, por ejemplo, se sabe que la motivación

por conseguir buenos resultados puede conducir a incrementar la ansiedad o que la falta de identidad puede contribuir a la desmotivación escolar.

Son variables (ansiedad, motivación y sentimiento de pertenencia) que están íntimamente relacionadas con el rendimiento, no pudiendo establecer relaciones de causalidad sino de asociación. Por ello, nuestro foco de interés en el presente estudio está en el análisis de la esfera social y emocional de los estudiantes que puntúan en el nivel superior (Nivel VI) en los estudios PISA 2015 en las tres competencias que evalúan (Lectura, Matemáticas y Ciencias).

2. OBJETIVOS

Predecir el alto rendimiento en competencias PISA 2015 (Lectura, Matemáticas y Ciencias) en función de variables relacionadas con la dimensión psicológica ("Ansiedad ante el estudio y los exámenes"; "Motivación para alcanzar un logro") y vida social en el centro escolar ("Sentido de pertenencia al centro escolar de los estudiantes").

3. METODOLOGÍA

Metodología ex – post - facto o no experimental. Diseño descriptivo basado en la aplicación de un cuestionario.

3.1. Participantes

En la edición de PISA 2015 de España han participado 39.066 estudiantes. La técnica de muestreo utilizada es bietápico por conglomerados. Primero se seleccionan los centros educativos (mínimo de 150 por país) y luego los estudiantes (35 alumnos por centro educativo).

En relación a los criterios de inclusión, los escolares deben tener 15 años cumplidos y al menos 6 años de escolarización. Respecto a los criterios de exclusión, no pueden participar estudiantes con discapacidad intelectual o física y deben tener un dominio limitado de la lengua de enseñanza (menos de 1 año escolarizado en la lengua de la prueba que es la lengua de enseñanza).

Nuestro objeto de interés son los estudiantes de alto rendimiento, es decir, estudiantes que se sitúan en el Nivel VI (Lectura, Matemáticas y Ciencias). Son estudiantes que completan con éxito ítems del I al V y probablemente, los del ítem VI, también.

Los estudiantes de alto rendimiento en las tres competencias evaluadas son: (i) 26 estudiantes (0.1%) en lectura. (ii) 195 estudiantes (0.5%) en matemáticas. (iii) 38 estudiantes (0.1%) en ciencias.

3.2. Variables de Investigación

Diferenciamos dos tipos de variables según el papel que desempeñan en la investigación:

i) *Dependientes, explicadas o endógenas (Y):* Nivel de competencia en las tres competencias de PISA 2015) Lectura, Matemáticas y Ciencias: Alto Rendimiento (Nivel VI) versus No Alto Rendimiento (Tabla 3).

TABLA 3. *Variables dependientes: Descriptores del Nivel VI en las tres competencias de PISA 2015 (Lectura, Matemáticas y Ciencias).*

Competencias	Descripción
Lectura >698	En este nivel, Las tareas generalmente requieren que el lector realice varias inferencias, comparaciones y contrastes que son, a la vez, detallados y precisos.
Matemáticas >669	En el Nivel VI los alumnos saben formar conceptos, generalizar y utilizar información basada en investigaciones y modelos de situaciones de problemas complejos.
Ciencias >708	En el Nivel VI, el alumno es capaz de utilizar conocimiento de contenido sustantivo, procedimental y epistémico para ofrecer explicaciones, evaluar y diseñar investigaciones científicas e interpretar datos en una variedad de situaciones complejas de la vida.

Nota: Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016)

ii) *Independientes, explicativas o exógenas (X):* Estas variables han sido seleccionadas en función del objetivo del estudio, de los contextos en los que se desarrolla el estudiante. Estas variables son: (a) Bienestar subjetivo: sentido de pertenencia a la escuela; (b) Ansiedad ante el estudio y los exámenes; (c) Motivación para alcanzar un logro (Tabla 4).

TABLA 4. *Variables independientes, explicativas o exógenas*

Variables independientes	Descripción
Sentido de pertenencia a la escuela	PISA 2015 considera que implica sentirse aceptado por el resto del grupo, conectado con los demás y como un miembro más de la comunidad. En el centro escolar, este sentido de pertenencia da a los alumnos un sentimiento de seguridad, identidad y comunidad, que a su vez apoya positivamente su desarrollo académico, psicológico y social.
Ansiedad ante el estudio y los exámenes	PISA 2015 focalizó su atención en las reacciones cognitivas y emocionales hacia el trabajo escolar, especialmente el estudio y los exámenes.
Motivación para alcanzar un logro	PISA 2015 estudia cómo la motivación hacia la consecución de un objetivo puede influir en el rendimiento de los estudiantes y tener impacto en la satisfacción de los alumnos con su vida.

Nota: Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016)

3.3. Instrumento de recogida de datos

En las evaluaciones PISA se evalúa al estudiante y el centro educativo al que pertenece el estudiante. En relación al estudiante (objeto del presente estudio) se aplican pruebas para evaluar el nivel de competencia en Lectura, Matemáticas y Ciencias (versión digital), junto con Resolución de Problema y competencia Financiera. Todas las competencias son evaluadas considerando: contenidos, procesos y contextos.

La evaluación del nivel de competencias se completa con un cuestionario que permite obtener información del contexto familiar, hábitos de estudio, actitudes y motivación.

En relación al diseño de los instrumentos, y a su diseño varía en función del año y las competencias, remitimos al lector interesado la consulta de la página institucional del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Evaluaciones Internacionales).

En la Tabla 5 se presentan las cuestiones que permiten evaluar el sentido de pertenencia al centro.

TABLA 5. *Cuestionario dirigido al estudiante general (Sentido de pertenencia a la escuela).*

¿En qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre ti mismo? (Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)				
Me siento marginado en el centro.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Hago amigos fácilmente en el centro.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me siento integrado en el centro.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me siento incómodo y fuera de lugar en mi centro.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Caigo bien a otros alumnos.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me siento solo en el centro.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Nota: Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016)

En la Tabla 6 se presentan las cuestiones que permiten evaluar la ansiedad.

TABLA 6. *Cuestionario dirigido al estudiante general (Ansiedad ante el estudio y los exámenes).*

¿En qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre ti mismo? (Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)				
Con frecuencia me preocupa que el examen me resulte difícil.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me preocupa sacar malas notas en clase.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Incluso cuando estoy bien preparado para un examen me encuentro muy nervioso.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me pongo muy tenso cuando estudio para un examen.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me pongo nervioso cuando no sé resolver un ejercicio en clase.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Nota: Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016)

En la Tabla 7 se presentan las cuestiones que permiten evaluar la motivación de rendimiento.

TABLA 7. *Cuestionario dirigido al estudiante general (Motivación para alcanzar un logro).*

¿En qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre ti mismo? (Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)				
Quiero sacar las notas más altas en todas o en casi todas las asignaturas.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Quiero poder elegir entre las mejores oportunidades disponibles cuando me titule.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Quiero ser el mejor, haga lo que haga.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me considero una persona ambiciosa.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Quiero ser uno de los mejores alumnos de la clase.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Nota: Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016)

3.4. Procedimiento y Temporalización

La aplicación PISA 2015 es realizada por personas especializadas ajenas a los centros educativos entre abril y mayo de 2015.

3.5. Análisis de Datos

Se realizan partiendo de la base de datos de PISA 2015 para el caso de España. Se desarrolló un análisis de regresión logística binaria, modelo logit (*Logistic Probability Unit*) (método introducir).

4. RESULTADOS

Con el fin de predecir la ocurrencia de bajo rendimiento en función de una serie de variables predictoras vinculadas con factores diversos (Sentido de pertenencia a la escuela; Ansiedad ante el estudio y los exámenes; Motivación para alcanzar un logro). Optamos por el modelo logit (*Logistic Probability Unit*) (método introducir), al ser la técnica más adecuada para responder al objetivo de la investigación y el que mejor se ajusta a la naturaleza de las variables dependientes (nominal, bivariada):

i) *Variables dependientes*: Rendimiento (Lectura, Matemáticas y Ciencias): Si ocurrencia (alto rendimiento) y No ocurrencia (No alto Rendimiento). Variable Dummy: SI – NO.

ii) *Variables independientes*: (a) Sentido de pertenencia a la escuela (politómicas: Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo). (b) Ansiedad ante el estudio y los exámenes (politómicas: Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo). (c) Motivación para alcanzar un logro (politómicas: Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo).

Los resultados de los modelos probit (Coeficientes β, datos resumidos de los modelos y los casos asignados en cada modelo) se presentan sintetizados en la Tabla 8.

Todos los coeficientes de regresión logística en las tres competencias, son significativos, por consiguiente, las tres variables contribuyen a la predicción significativa de la probabilidad de Y.

Los coeficientes (β) indican que la variable "Motivación para alcanzar un logro" está positivamente relacionadas con el alto rendimiento. Por el contrario, las variables "Sentido de pertenencia a la escuela" y "Ansiedad ante el estudio y los exámenes" están relacionadas negativamente con la probabilidad de tener alto rendimiento.

La constante expresa el valor de la variable dependiente cuando las independientes son 0, lo cual no es interpretable.

También se incluyen los exponentes de cada coeficiente β, que expresa el cambio en "odds" (razón de probabilidad de "ocurrencia" / "no ocurrencia" de un evento) cuando la variable independiente aumenta una unidad. Un valor superior a 1.00 significa aumento en la probabilidad de ocurrencia (coinciden con coeficientes β positivos). Un valor inferior a 1.00 coincide con variables cuyo coeficiente β es negativo.

Así, la variable que tiene un mayor peso en la ecuación de predicción es: "Motivación para alcanzar un logro" en sentido positivo (incrementa el riesgo de tener alto rendimiento) y "Ansiedad ante el estudio y los exámenes" en sentido negativo (disminuir el riesgo de tener alto rendimiento).

Se observa como la “Motivación para alcanzar un logro” incrementa significativamente el riesgo de tener alto rendimiento en las tres competencias evaluadas en PISA 2015, siendo especialmente importante en la competencia matemática: (i) Lectora [β=.803; p=.000]; (ii) Matemática [β=.900; *p*=.000]; (iii) Científica [β=.840; *p*=.000] (Tabla 8).

Por el contrario, “Ansiedad ante el estudio y los exámenes” y “Bienestar subjetivo: sentido de pertenencia a la escuela” disminuyen significativamente la probabilidad de tener alto rendimiento en las tres competencias evaluadas. La variable “Ansiedad ante el estudio y los exámenes” es significativa en todas las competencias, siendo especialmente significativo en la competencia científica: (i) Lectora [β=-.673; *p*=.001]; (ii) Matemática [β=-.839; *p*=.000]; (iii) Científica [β=-.938; *p*=.000]. La variable “Bienestar subjetivo: sentido de pertenencia a la escuela” es especialmente significativo en todas las competencias siendo especialmente significativo en la competencia lectora: (i) Lectora [β=-.368; *p*=.018]; (ii) Matemática [β=-.174; *p*=.003]; (iii) Científica [β=-.341; *p*=.008] (Tabla 8).

TABLA 8. *Coeficientes β y datos resumidos en las tres competencias PISA 2015.*

Variables independientes	**Lectura**				**Matemáticas**			**Ciencias**		
	β	Exp (β)	Sig.		β	Exp (β)	Sig.	β	Exp (β)	Sig.
Bienestar subjetivo: sentido de pertenencia a la escuela	-.368	.692	.018*		-.174	.840	.003*	-.341	.711	.008**
Ansiedad ante el estudio y los exámenes	-.673	.510	.001***		-.839	.432	.000***	-.938	.391	.000***
Motivación para alcanzar un logro	.803	2.232	.000***		.900	2.458	.000***	.840	2.316	.000***
Constante	-7.18	.001	.000***		-5.28	.005	.000***	-6.88	.001	.000***
Resumen del modelo										
-2 log de la verosimilitud	402.879a				2189.202b			543.063c		
R cuadrado de Cox y Snell	0.001				0.007			0.002		
R cuadrado de Nagelkerke	0.066				0.109			0.098		
N	38359				38359			38359		
% Clasificado	99.9				99.5			99.9		

Nota: Fuente: *PISA 2015 (versión española) (elaboración propia).*
p < 0.05 * // p < 0.01 **// p < 0.001 **

Se observa que la variable que tiene mayor capacidad predictiva del alto rendimiento está relacionada con “Motivación para alcanzar un logro”; mientras que las variables que tiende a disminuir la probabilidad y/o riesgo de tener alto rendimiento está relacionada con “Ansiedad ante el estudio y los exámenes” y “Bienestar subjetivo: sentido de pertenencia a la escuela”.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

En este estudio nos planteábamos predecir el alto rendimiento en competencias PISA 2015 (Lectura, Matemáticas y Ciencias) en función de variables relacionadas con la dimensión psicológica (Ansiedad ante el estudio y los exámenes; Motivación para alcanzar un logro) y vida social en el centro escolar (Sentido de pertenencia al centro escolar de los estudiantes) realizando un análisis de regresión logística binaria.

Se observa como la Motivación para alcanzar un logro incrementa significativamente el riesgo de tener alto rendimiento en las tres competencias evaluadas en PISA 2015, siendo especialmente importante en la competencia matemática.

Por el contrario, Ansiedad ante el estudio y los exámenes y Bienestar subjetivo: sentido de pertenencia a la escuela disminuyen significativamente la probabilidad de tener alto rendimiento en las tres competencias. Así, la variable Ansiedad ante el estudio y los exámenes es especialmente significativa en competencia científica y la variable Bienestar subjetivo: sentido de pertenencia a la escuela es especialmente significativa competencia lectora.

Estos resultados están en consonancia con las evidencias obtenidas por otros estudios (Gómez y Mir, 2015).

Así, en relación al sentimiento de pertenencia, los resultados del estudio de Zengilowski, Lee, Gaines, Park, Choi, & Schallert (2023) muestran que los estudiantes con mayor nivel de pertenencia expresaron mayores niveles de disfrute, utilidad e implicación. Los alumnos con menor nivel de pertenencia se mostraron más sensibles al juicio de sus compañeros. Comprender las experiencias de los alumnos puede ayudar a

diseñar actividades que contribuyan al aprendizaje y el bienestar socio-emocional.

Existen evidencias que ilustran los efectos positivos del sentimiento de pertenencia a la escuela de los alumnos con sus resultados académicos, como el compromiso, el rendimiento, persistencia, esfuerzo, autoeficacia y expectativas de éxito (Osterman, 2000).

En otras palabras, cuanto más sienten los estudiantes que pertenecen a un grupo y tienen interacciones con los miembros de ese grupo, mayor será su integración en ese grupo. Si los alumnos están integrados académicamente mayor será su compromiso y, por lo tanto, tendrán una mayor sensación de formar parte del discurso del aula (Reid y Solomonides, 2007). Esta noción de "sentido de pertenencia" de los estudiantes se utiliza a menudo como indicador de integración y, por tanto, de éxito en los estudios (Kahu, 2013) como, la persistencia académica (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, & Gonyea, 2008).

Los estudiantes con altas capacidades muestran niveles más altos de motivación intrínseca en comparación con los estudiantes no dotados (McCoach & Flake, 2018).

La motivación intrínseca se ha relacionado con un aprendizaje profundo y un mayor bienestar psicológico (Guay, Ratelle, Roy, & Litalien, 2010).

La motivación se considera esencial para el desarrollo del talento y el rendimiento de los alumnos superdotados.

Los resultados del estudio de Guénolé, Speranza, Louis, Fourneret, Revol, & Baleyte (2015) sugieren que la asincronía del desarrollo se asocia con problemas emocionales y conductuales en los niños superdotados, siendo necesario una mayor investigación de este perfil.

En relación a la ansiedad, los resultados son contradictorios. Así, hay estudios que muestran que los estudiantes superdotados experimentan niveles más bajos de ansiedad que los estudiantes no superdotados (Scholwinski & Reynolds, 1985; Roome & Romey, 1985). Este resultado puede ocurrir debido a la situación competitiva, ingreso, por ejemplo, en las Universidades. Chan (2003) más recientemente muestra que

los estudiantes superdotados experimentaron mayores niveles de estrés que los estudiantes no superdotados.

Podemos concluir destacando la importancia que tienen la motivación como predictor del éxito académico, mientras que la ansiedad y el sentimiento de pertenencia (negativo o baja) son factores que dificulta y entorpece el alto rendimiento, incidiendo todos ellos en el bienestar emocional y en la integración social y escolar de las personas con altas capacidades (Peña, 2008). No es fácil establecer relaciones unidireccionales, optando por relaciones bidireccionales y multicausales, así, por ejemplo, se sabe que la motivación por conseguir buenos resultados puede conducir a incrementar la ansiedad o que la falta de identidad puede contribuir a la desmotivación escolar.

Las evaluaciones internacionales como PISA son útiles para comparar la educación de diferentes países. El problema está cuando sus resultados se leen considerando variables de forma aislada y descontextualizada. Es necesario, por consiguiente, plantear políticas educativas que den respuesta a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes con altas capacidades, incidiendo en la dimensión social (de pertenencia al centro) y personal. Conseguir elevar el número de estudiantes que se sitúan en los niveles superiores de PISA, al igual que lo han hecho otros países.

Pocos estudios se han centrado simultáneamente en múltiples variables para explicar el rendimiento de estudiantes con altas capacidades (Wirthwein, Bergold, Preckel, & Steinmay, 2019). Además, el uso de muestras muy preseleccionadas y la falta de un grupo de control de individuos no superdotados ha dado lugar a resultados heterogéneos con respecto a los individuos intelectualmente superdotados y a una imagen algo problemática de los superdotados en público. Por lo tanto, si se producen diferencias entre individuos superdotados y no superdotados altamente preseleccionados, no se puede saber si se deben a la superdotación o a efectos de selección.

Como línea de investigación futuro, nos planteamos desarrollar un estudio multinivel de PISA 2015 que nos permita analizar la incidencia de las variables objeto de este estudio en función de los contextos de

desarrollo de la persona: escuela y Sistema Educativo. Los factores que pueden predecir el éxito en el proceso educativo pueden estar asociados a diversos ámbitos, no pudiendo ser atribuidos de forma exclusiva al propio estudiante, interaccionando de forma bidireccional entre ellos: estudiante, escuela y Sistema Educativo. Otra línea de investigación a considerar es seguir el progreso académico de los alumnos excelentes en los estudios PISA 2015 en estudios de Bachillerato y superiores.

6. REFERENCIAS

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A, Uriarte, B., Vigo, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Departamento de Educación, Política lingüística y Cultural del Gobierno Vasco.

Barrera, A., Durán, R., González, J. y Reina, C.L. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Chan, D. W. (2003). Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the student adjustment problems inventory. Gifted Child Quarterly, 47, 107-118. DOI: 10.1177/00169862030470020

Cross, T. L. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. Peabody Journal of Education, 72(3–4), 180–200. DOI: 10.1080/0161956X.1997.9681873

Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. Revista de Educación, 368, 255-278. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291

Godor, B. P., & Szymanski, A. (2017). Sense of belonging or feeling marginalized? Using PISA 2012 to assess the state of academically gifted students within the EU. High Ability Studies, 28(2), 181–197. DOI:10.1080/13598139.2017.1319343

Gómez, M.T. y Mir, V. (2015). Niños con altas capacidades. Cómo gestionar sus emociones. MEDICI.

Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. Learning and Individual Differences, 20(6), 644–653. DOI:10.1016/j.lindif. 2010.08.001.

Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. European Journal of Paediatric Neurology, 19(4), 402–410. DOI: 10.1016/j.ejpn.2015.03.006

INEE (2013). Las expectativas de calificaciones. Pisa in Focus, 3. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-26-esp.pdf

INEE (2014a). Perseverando hacia el éxito en los estudios: PISA 2012 y las CC.AA. Pisa in Focus,3 http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/especialccaa/educaineeautonomias3.pdf?documentId=0901e72b819c7cac

INEE (2014b). Motivación para aprender matemáticas y PISA 2012: el caso de las CC.AA. españolas. Pisa in Focus,4. https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/especialccaa/educaineeautonomias4.pdf?documentId=0901e72b81b583ae

INEE (2014c). ¿Tienen los estudiantes la motivación para lograr el éxito? Pisa in Focus, 3. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n37-(esp)-final.pdf

INEE (2015). PISA 2015. Informe español. Características principales del estudio. Pisa in Focus, 51. https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf

INEE (2017). PISA 2015. Programa para la Evaluación. Internacional de los Alumnos. El Bienestar de los estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/informebienestar042517.pdf?documentId=0901e72b8249f043

Jiménez, C. y Álvarez, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. Revista de Educación, 313, 279-295.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education, 38, 758–773. DOI:10.1080/03075079.2011.598505

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. Journal of Higher Education, 79, 540–563. DOI: 10.1080/00221546.2008.11772116

McCoach, D. B., & Flake, J. K. (2018). The role of motivation. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.). APA Handbook of Giftedness and Talent (pp. 201–213). American Psychological Association.

Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation and learning behavior in underachievement and results of an intervention. High Ability Studies, 26, 167–190. DOI: 10.1080/13598139.2015.1043003.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70, 323–367. DOI: 10.2307/1170786

Peñas, M. (2008). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Rayo, J. (1997). Necesidades educativas del superdotado. Editorial EOS.

Reid, A., & Solomonides, I. (2007). Design students' experience of engagement and creativity. Art, Design and Communication in Higher Education, 6, 25–39. DOI:10.1386/adch.6.1.27_1

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44, 152–170. DOI: 10.1177/001698620004400302.

Roome, J. R. & Romney, D. M. (1985). Reducing anxiety in gifted children by inducing relaxation. Roeper Review, 7, 177-179.

Schick, H., & Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: What really matters? High Ability Studies, 20, 15–37.DOI:10.1080/13598130902879366

Scholwinski, E. & Reynolds, C. R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. Gifted Child Quarterly, 29, 125-130.

Webb, J. T. Gore, L. J., Amend, E. R., DeVries, A. R. (2007). A parent's guide to gifted children. Great Potential Press.

White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. Educational Research Review, 24, 55–66. DOI:10.1016/j.edurev.2018.03.001

Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmay, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. Learning and Individual Differences, 73, 16–29. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.04.003

Zengilowski, A., Lee, J., Gaines, R. E., Park, H., Choi, E., & Schallert, D. L. (2023). The collective classroom "we": The role of students' sense of belonging on their affective, cognitive, and discourse experiences of online and face-to-face discussions. Linguistics and Education, 73, 101142. DOI: 10.1016/j.linged.2022.101142

ESTUDIO SOCIOEMOCIONAL DE LA FELICIDAD: UN EJEMPLO DE LA SOCIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES APLICADA

NICOLÁS UREÑA BAUTISTA
Instituto de Estudios Sociales Avanzados. CSIC

1. INTRODUCCIÓN

Incurrir en el estudio de lo que hace feliz e infeliz a las personas es una labor altamente compleja, donde se anteponen particularidades individuales y figuraciones sociales. Precisamente en ese punto intermedio es donde debe focalizarse este trabajo, el interés sociológico sobre la felicidad radica en su poder simbólico y capacidad de definición. Elementos que entroncan con la genealogía social de las emociones, los cuerpos, las subjetividades y su instrumentación como forma de control estructurada afectivamente. Cualquier concepción de felicidad lleva asociada a ella un orden moral y social concretando las emociones que experimentamos, jerarquizando lo que significan los objetos y las vidas. Y, una de las fuentes de valor de esos significados son las capacidades de los individuos.

Este sesgo está implícito en las sociedades y, con ello, en la construcción capacitista de las representaciones de la felicidad, deparando en una vía para la desigualdad en las personas con discapacidad. La relevancia de este trabajo es atender a estos puntos de vista, muchas veces invisibilizados y sesgados desde posiciones capacitistas. Estudiar sus marcos interpretativos, lleva implícito una labor de crítica a los ideales hegemónicos de felicidad, los cuales se han desvelado como fuentes de la propia infelicidad del estudiantado con discapacidad de la UGR en esta investigación.

El concepto que permite sintetizar el presente estudio es: *(In)Felicidad*. En él, se reconoce una dialéctica entre ser/no-ser, encontrando en toda formulación de la felicidad su propia carencia: aquello que hace infeliz. A raíz de esto, se ha localizado en el constructo felicidad una naturaleza dual: es indicador emocional y fuente de sentido.

Como indicador, clasifica, con criterios morales ("bueno"-"malo"), las interacciones sociales. Ocurriendo porque lo afectivo surge de la propia interacción (Bericat, 2012), identificando las emociones dentro de lo que semánticamente se entiende como felicidad ("bueno") o infelicidad ("malo") (Armon-Jones, 1986b, como se citó en Luna-Zamora y Mantilla, 2017). Asimismo, para que suceda esta experiencia, la interacción debe de estar dotada de significado social. Siendo este significado el que permite al sujeto leer la interacción con arreglo a expectativas-resultados. En otras palabras, lo que sentimos depende de las expectativas que se tienen sobre la interacción y los resultados que se obtienen de la misma. Las emociones positivas expresan una buena correlación entre expectativas y resultado, mientras que las negativas no. Aunque no tiene por qué ocurrir siempre dicha correlación, aquí se ha identificado en todos los casos.

Por otro lado, la felicidad como fuente de sentido es lo que permite dotar de significado no solo a las interacciones mencionadas, sino también volver coherente la agencia a lo largo del tiempo (Hochschild, 1990). Permitiendo apreciar en estos significados las influencias de los entramados simbólico-culturales de la sociedad. En suma, las emociones son una experiencia subjetiva situada socialmente, permitiendo connotarlas semánticamente8 y dotarlas de contenido significante. Reconociendo en ellas una urdimbre de significados éticos y morales que permiten "generar estructuras afectivas o emocionales asimilables a las ideas y las experiencias humanas de felicidad" (Bericat, 2018, p. 81). En estos términos, la felicidad, es felicidad in-corporada condicionada por lo que la sociedad estipula como merecedor de ciertas emociones.

[8] En sociolingüística se parte de que las emociones están previa a su verbalización. De modo que el pensamiento se expresaría metafóricamente, comunicando las emociones en base a los recursos lingüísticos que mejor las representan (Lakoff y Johnson, 1986).

Por lo tanto, la producción social de las emociones y su vinculación moral con la interacción, es lo que permite generar la experiencia afectiva significada como felicidad.

Aunque sin determinismo, aquí se señala que cada sociedad y momento de la historia jerarquiza las emociones que "organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales" (Illouz, 2007, p. 17). Atisbando como "la cultura condiciona, pero no determina nuestras experiencias y expresiones emocionales" (Bericat, 2012, p. 6). Así, la felicidad se entendería "como una promesa que nos direcciona hacia ciertos objetos, como si estos nos brindasen los ingredientes necesarios para la buena vida" (Ahmed, 2019, p. 129); ante su carencia se nos depara una "suerte contraria" de los destinos sociales y modelos vitales preestablecidos.

El estudiantado con discapacidad de la UGR también opera según estos criterios, solo que desde una posición social subordinada. Su ubicación es lo que convierte la discapacidad en fuente principal de desigualdad e infelicidad, al reconocerse en el propio individuo la imposibilidad de cumplir con las expectativas de las interacciones (Lawler et al., 2008; Collins, 2009). Derivando en sanciones sociales por parte del resto, creando la sensación de "desencaje" o inferioridad por parte de las personas con discapacidad. Sin embargo, en todos los casos se identifica un reconocimiento de estas presiones contextuales que hacían sentir infelicidad. Pudiendo crear una estrategia de afrontamiento y superación de ellas en busca de una mayor libertad y autenticidad. Deparando en los agentes una autonomía moral y una capacidad de autodeterminación para conseguir la felicidad, en relación a representaciones concretas, pero sin atender al "qué dirán".

2. OBJETIVOS

El objetivo general consiste en analizar los discursos y las experiencias del estudiantado universitario con discapacidad de la UGR en relación a las expectativas y representaciones sociales reconocidas como felicidad. La comprensión de estas realidades permitiría identificar las fuentes sociales de significado ligadas a las representaciones de la felicidad y, como desde ellas, se experimentan los afectos: feliz e infeliz. Y,

además, poder contribuir a superar la desigualdad que afrentan las personas con discapacidad al encontrarse condicionadas por las construcciones capacitistas de la felicidad.

La hipótesis exploratoria que responde al objetivo general es: *la construcción social de representaciones hegemónicas de felicidad, es fuente de infelicidad en poblaciones minoritarias que no se ajustan a ellas*. La hipótesis se expresa en términos exploratorios y abierta al descubrimiento. No buscando una verificación, sino establecer una orientación a la investigación y dejar que la información generada configure supuestos hipotéticos más pertinentes. Tanto la hipótesis, como los objetivos, se vertebran en torno a expectativas-resultados fruto de las interacciones sociales, las cuales, generan una experiencia afectiva reconocible socialmente como felicidad-infelicidad.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las representaciones sociales de felicidad entre el estudiantado universitario con discapacidad de la UGR.
- Comprender las experiencias, del estudiantado universitario con discapacidad de la UGR, reconocidas en términos de experiencias de felicidad e infelicidad, en base a su correspondencia emocional entre expectativas-resultados de la interacción social.
- Analizar las representaciones sociales de la felicidad, en el estudiantado universitario con discapacidad de la UGR, en relación a las expectativas-resultados que se tienen de ellas.

3. METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo ha permitido ver el mundo desde la mirada del estudiantado universitario con discapacidad de la UGR. Acercándonos a sus significados y experiencias subjetivas a través del estudio de sus narrativas (Bruner, 1993). Lo que permitió analizar los relatos en relación al “significado que tiene para el actor, el propósito que alberga” y, también, “la función que desempeña en la estructura de su personalidad

y en el grupo humano en que vive" (Martínez, 2006, pp. 132-133). El fundamento teórico en el que se enmarca es el estructuralista, en el que los condicionantes sociales modelan las subjetividades sin determinarlas (Flick, 2007).

El análisis de nuestros contenidos cualitativos, permite mostrar la "producción social de la inconsciencia" (Erdheim, 1982, p. 222) de algunos fenómenos, como el de la construcción de los modelos hegemónicos de felicidad. El proceso analítico que se aleja de la hermenéutica objetiva, solo utiliza sus conceptualizaciones para demarcar metodológicamente; no reconociendo la existencia de estructuras objetivas de sentido, sino de estructuras intersubjetivas percibidas como objetivadas. En síntesis, la línea metodológica se condensa en las palabras de Schwandt (1994, p.125) "[l]a realidad, la verdad, no sólo se descubren, sino que se construyen; con producto de prácticas discursivas complicadas" (como se citó en Valles, 1999, p. 59).

3.1. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS

El material empírico se generó mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas. Técnica que posibilita registrar una amplia gama de experiencias y situaciones sociales (Taylor y Bogdan, 1992). Seleccionarla permite incurrir lo menos posible en las explicaciones narradas de los/as participantes, garantizando datos con mejores contextualizaciones y descripciones (Cicourel, 1982).

Asimismo, la duración de la entrevista estuvo definida, permitiendo superar la frialdad inicial, haciendo que se cree una interacción basada en la confianza. Vínculo que garantiza información de mayor calidad, proceso que no debe estandarizarse. Junto a ello, decir que los encuentros se definieron en una informalidad dialogada, siguiendo una lógica conversacional fluida que evadiera la censura estructural (Martín, 1998). Creando un espacio seguro para la libre expresión que de acceso a las subjetividades (Taylor y Bogdan, 1992, p. 108).

El instrumento fue un guion de entrevista, que recopiló las temáticas de la investigación estructurándose por bloques en función de los objetivos (Fiske et. al., 2000). Las entrevistas se ajustaron personalmente a cada

participante, tratando todos los temas gracias al guion, aunque no siguieron un orden primando la fluidez.

TABLA 1. *Guion de entrevista*

Bloques	Ítems
Características sociodemográficas.	Edad. Estado civil. Trayectoria vital y características individuales. Familia. Estudios/Actividad/Situación. Estado de salud [psíquica, física y social].
Representaciones sociales de felicidad.	Qué cree que nos tienen que hacer feliz. Cómo alcanzaríamos la felicidad como sociedad. Condiciones para ser feliz. Lo que necesita todo el mundo para ser feliz. Si cree que puede alcanzarse la felicidad. En qué momentos somos felices. Si ha variado lo que se entiende por felicidad.
Representaciones individuales de felicidad.	Qué es la felicidad para ti. Lo que te hace feliz. Lo que necesitas para ser plenamente feliz. El papel que guarda la felicidad en su vida. Si es feliz. Si ha variado lo que entendía por felicidad.
Experiencias de felicidad.	Experiencias reconocidas como felices. Qué es lo que le genera felicidad de las experiencias. Contextos en los que ha sido feliz. Cambio de las experiencias que generan felicidad (antes vs. ahora). Descripción emocional de la experiencia de felicidad. Felicidad en la universidad. Rol de la discapacidad en su felicidad.
Experiencias de infelicidad.	Experiencias reconocidas como infelices. Qué es lo que le genera infelicidad de las experiencias. Contextos en los que ha sido infeliz. Recuerdos o imágenes que evocan infelicidad (antes vs. ahora). Descripción emocional de la experiencia de infelicidad. Asociación de la discapacidad con la infelicidad. Infelicidad en la universidad.

Fuente: elaboración propia

3.2. PARTICIPANTES

El muestreo fue por conveniencia debido al carácter exploratorio de la investigación. Asimismo, lo relevante no fue le número de entrevistas,

sino la calidad de los datos, asumiendo un de muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) basado en dos requisitos: estudiantes de la UGR durante el curso escolar del 2021-2022 y que su discapacidad se encontrarse reconocida por diagnóstico clínico. La composición muestral permitió que se constituyera de manera diversa, representando casos de discapacidad como invidencia, asperger, TDA, autismo o dislexia. Se contó con 4 hombres, 3 mujeres y una persona no binaria, con unas edades comprendidas entre 19 y 27 años, encontrándose entre 1º y 5º curso de sus grados respectivos.

La contactación se realizó por vías institucionales, a través del Gabinete de atención al estudiante de la UGR y el Servicio de Asistencia Estudiantil, mediante correo electrónico y respetando la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos personales y Garantía de los derechos digitales. Tras confirmar el interés, se contactó personalmente con cada participante, explicando la investigación y su finalidad, brindando el consentimiento informado.

TABLA 2. *Características de las personas participantes.*

Participantes	Género	Edad	Área	Curso	Discapacidad
P1	Masculino	19 años	CC	1º	Dislexia
P2	No binario	20 años	CCSS y Jrd.	2º	TDA y Autismo
P3	Femenino	27 años	CCSS y Jrd.	5º	Discapacidad psíquica y Asperger
P4	Masculino	25 años	Hum.	5º	Asperger
P5	Femenino	23 años	CCSS y Jrd.	3º	Visual
P6	Femenino	19 años	CCSS y Jrd.	2º	Dislexia
P7	Masculino	19 años	CCSS y Jrd.	2º	Auditiva
P8	Masculino	27 años	Hum.	4º	Visual

Fuente: elaboración propia

3.3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Los análisis cualitativos se hicieron conceptualizando las narrativas como un producto social interpretable y con sentido sociológico (Ibáñez, 1992). El proceso se sirvió de la sistematización de la Teoría Fundamentada, agrupando información en la primera lectura para obtener reflexiones iniciales y ver temas recurrentes. En segundo lugar, la

codificación fue un procesamiento de la información creando categorías y códigos (Glaser y Strauss, 1967). No obstante, hubo un acercamiento dual a los datos: inductiva y deductivamente.

Por codificación abierta se indujeron ideas y significados, y utilizando códigos in vivo y descriptivos (ibíd.). Además, se crearon subcategorías agrupadas en: 1) emergentes [producidas por la sugerencia de las relaciones entre los códigos] y 2) deductivas [códigos seleccionados con arreglo a presupuestos teóricos].

TABLA 3. *Estructura de códigos*

Categoría central	Subcategoría	Código
(In)Felicidad	Representaciones	Bienestar Subjetivo
		Consumista
		"En un camino recto"
		Meritocrática
		Positivista
		Salud Mental
		"Ser yo"
	Experiencias de felicidad	Actividades
		Emancipación
		Autonomía
		Auto-superación
		"Encajar"
		Inclusión en las relaciones sociales
		Naturaleza
	Experiencias de infelicidad	Discapacidad
		"No encajar"
		"No tener pareja"
		Obstáculos
		Sobre-esfuerzo
		Soledad
	Proceso de (in)felicidad	Aceptar la discapacidad
		Autenticidad
		Contraste
		Estrategias
		"Lo que tengo"
		Identidad

Realizado esto, se revisaron las codificaciones para evitar repeticiones o solapamientos en las clasificaciones, siguiendo el principio de parsimonia (Taylor y Bogdan, 1992). Tras ello, se agruparon subcategorías y códigos dentro de las categorías de análisis, cada una de ellas con correspondencia a nuestros objetivos y bloques del guion de entrevista. Con ello, se hizo la codificación axial, jerarquizaron las relaciones entre categorías, subcategorías y códigos (Glaser y Strauss, 1967). Por último, dicha clasificación se integró bajo una categoría central [(In)Felicidad], a través de lo que se entiende por codificación selectiva (ibíd.).

Por último, remarcar que se alcanzó la saturación teórica en las representación y experiencias que contienen los resultados. Contemplando y desechando aquellas que no saturaron con una idoneidad clara.

4. RESULTADOS

4.1. REPRESENTACIONES

El concepto de felicidad se presenta en diversas formas y representaciones, cada una con sus propias implicaciones y perspectivas. En "La formulita" de la felicidad, se destaca cómo la posesión de objetos y la seguridad material se perciben como elementos clave para alcanzarla. Desde la adquisición constante hasta la búsqueda de una vida más sencilla, se considera que ciertos objetos definen estilos de vida y proyectos personales, otorgando un sentido de prosperidad (Veenhoven, 1996) y felicidad cuando se poseen (Veenhoven, 2000).

> El estar comprando todo el rato o encontrar la felicidad en alguna sustancia […] o despojarte de todo lo que tienes de tu vida, para empezar otra nueva vida más sencilla y así ser feliz. (P1).

> Sí, hay como una formulita […] empezamos por el dinero, que no da la felicidad, luego una casa en la que no tengas que pagar la hipoteca, o alquiler, que la casa sea tuya, tuya, la casa propia es felicidad. (P5).

Por otro lado, la importancia de mantener una actitud positiva emerge como un factor determinante en la búsqueda de la felicidad. La positividad se presenta como una forma de superar las adversidades y encontrar placer en las experiencias cotidianas, promoviendo la imperturbabilidad emocional y la satisfacción con la vida presente. Por ello, el

positivismo se focaliza en el presentismo (*estoy bien*), algo que permite proyectar al futuro (*estaré bien*) con independencia de lo que me pase, pudiendo afrontar lo negativo. Visualizándose como la *promesa de la felicidad* (Ahmed, 2019) y ayudando a superar las frustraciones cotidianas en pro de una individualidad emocional más contenida (Elías, 1987).

> Tú tienes que poner una actitud positiva siempre… yo tenía una amiga que era así un poco negativa y es como… "búscale el lado bueno a toh" […] y a lo mejor un día estás mal, es que no podemos estar siempre feliz… pues estás un poquito así más mal… pero sabes que al día siguiente vas a estar bien… es la forma correcta de estar. (P6).

La salud mental también se reconoce como un componente crucial de la felicidad, aunque se percibe más como un horizonte futuro que como una realidad presente. La idea de la felicidad como un estado mental se centra en la capacidad del individuo para manejar sus pensamientos y emociones, a menudo mediante la psicología y la autoayuda. Trascendiendo la realidad material y objetivada que nos rodea, imponiendo al sujeto la responsabilidad de alcanzarla, pues él es el único que puede cambiar su forma de pensar. Siendo fuente de perturbación la interpretación psicológica de los hechos, no los hechos mismos y deparando, como única vía, la transformación individual a través de la psicología o la autoayuda (Illouz, 2010).

> Sinceramente yo todavía no he conocido a nadie que no haya tenido problemas en su vida y tampoco he conocido a nadie que en ningún momento de su vida… eh… haya dicho "soy plenamente feliz". Porque siempre nos está preocupando algo, porque es como… como una utopía. (P2).

> Pues no estar nerviosa para estar feliz […] creo que tenemos que seguir… seguir los consejos de la psicología que aparece por las redes sociales. (P3).

Otra representación de la felicidad la encontramos en la concepción de un "camino recto" hacia ella, definido por normas sociales y expectativas familiares y profesionales. Este modelo de felicidad se basa en la consecución de ciertos hitos de vida, como el matrimonio, la casa propia y la carrera profesional, que se perciben como requisitos indispensables para alcanzar la plenitud. Dicho camino es una forma legítima

de direccionar la vida a través de modelos de vida (familiares y profesionales) tipo (Ahmed, 2019, 2015). La naturalización de estos discursos sigue teniendo una gran fuerza, aunque como se aprecia no con la capacidad coercitiva que solían tener, imponiéndose los sujetos al contexto (De Pablos et al, 1999). Precisamente esta definición tan concreta de cómo hay que vivir es lo que la vuelve ciertamente injustificada.

> Si no te casas y tienes un matrimonio, si no tienes una casa, si no tienes hijos… perritos… sin todo eso parece que no podemos ser felices… y yo me doy cuenta que me pasa… que lo quiero… es que parece que sin conseguir esas cosas no puedes ser feliz. (P7).

> Es una mentalidad a la que yo pretendo aspirar para tener un objetivo en la vida. (P4).

> Soy feliz, tengo mi trabajo, tengo mi familia […] estoy trabajando en mis estudios… yendo en un camino recto hacia… algunas metas que me he instalado… asique sí, me considero feliz. (P8).

La idea de ganarse la felicidad a través del mérito y el esfuerzo personal también es prominente. Representación producto del optimismo antropológico Ilustrado, siendo la base de la ideología meritocrática (Iglesias, 2017). Se considera que la felicidad está directamente relacionada con la dedicación y el trabajo duro, independientemente de las circunstancias externas, lo que la convierte en una consecuencia inevitable de la perseverancia y la determinación.

> En mi caso me hace feliz lograr lo que te propones y luchar por ello, creo que eso debería hacernos felices porque es algo por lo que tú estás luchando y es algo tuyo… tu felicidad no depende de que te compres el mejor coche del mundo, depende del esfuerzo que tu empeñes, entonces será tu felicidad por ti mismo. (P5).

> (Sobre el esfuerzo no recompensado) Yo creo que, aunque te pasen cosas que puedan entristecerte, no dejas de ser feliz, a mí me ha pasado esto y he seguido siendo feliz aunque estuviera triste. (P4).

Finalmente, la autenticidad se presenta como una forma de felicidad que surge del autoconocimiento y la aceptación de uno mismo. Ser fiel a uno mismo y no preocuparse por el juicio de los demás se percibe como una clave para la felicidad, permitiendo una vida en la que uno puede ser verdaderamente auténtico y libre de las expectativas externas.

Es la consecución de la autonomía moral (De Pablos et al., 1999) lo que permite comprometer a las personas con su felicidad.

> Yo creo que la felicidad es tener la libertad de ser uno mismo, sin centrarte en lo que otros te digan o puedan pensar de ti. Básicamente no sentirte juzgado por otros, es decir, ser libre para ser uno mismo. […] Ósea la felicidad es ser auténtico y poder juzgar a la gente como individuos también. (P4).

4.2. EXPERIENCIAS DE FELICIDAD

Las experiencias asociadas a la felicidad abarcan una variedad de contextos y situaciones que reflejan la complejidad de este concepto. En primer lugar, la conexión con la naturaleza se percibe como una fuente de felicidad, donde los individuos experimentan una sensación de libertad y paz al estar en contacto con el entorno natural. Esta experiencia se caracteriza por una ausencia de constricciones sociales y una apreciación de la tranquilidad que ofrece el mundo natural, permitiendo una conexión más profunda con uno mismo y con el entorno.

El compromiso en actividades también se identifica como una fuente de felicidad, donde el significado de las acciones realizadas adquiere una importancia significativa. Desde actividades físicas como nadar hasta pasatiempos creativos como la música y la lectura, estas actividades proporcionan una vía de escape y transcendencia de la rutina diaria, permitiendo a los individuos experimentar emociones positivas y satisfacción personal.

> Me hace feliz dar paseos y nadar… en general la actividad física me hace bastante bien. (P1).

> Tocar la flauta dulce, editar vídeos, hacer sitios web, escuchar música, leer, meditar, pasear, comer, dormir y ver redes sociales. (P3).

Además, la felicidad se encuentra en la superación de desafíos y obstáculos en la interacción social. Al reconocer y superar las limitaciones impuestas por el entorno social, las personas con discapacidad pueden experimentar una sensación de empoderamiento y autoaceptación, desafiando las expectativas sociales y definiendo su propia identidad de manera auténtica.

> Ser auténtico y no toda la falsedad de tener que ser como los demás, porque esto es lo que se repite mucho en la universidad a día de hoy. (P4).

La autonomía y la autosuficiencia también se perciben como fuentes de felicidad, ya que permiten a las personas olvidarse de su discapacidad y centrarse en sus propias capacidades y logros. Al sentirse autónomos y capaces de realizar actividades sin depender de otros, los individuos experimentan una sensación de libertad y realización personal que contribuye a su bienestar emocional.

> Cuando me siento autónomo se me olvida mi discapacidad, no hay nada que me lo recuerde… saco el móvil y empiezo a tomar fotos… fotos selfies o a hablar por teléfono… a decir cosas tontas, me lo paso bien, me siento como una persona que no tiene discapacidad, soy feliz en esos momentos. (P8).

Por último, la capacidad de enfrentarse y superar los desafíos asociados con la discapacidad también puede generar sentimientos de felicidad y satisfacción. Al rechazar ser definidos por su discapacidad y enfrentarse a las limitaciones impuestas por la sociedad, las personas con discapacidad pueden experimentar una sensación de orgullo y logro al demostrar su capacidad para superar obstáculos y alcanzar sus metas.

> Para que la discapacidad no te afecte tanto a la felicidad tienes que aprender a convivir con ella y decirle: “no te voy a permitir que me pises… soy consciente de que te tengo y de que hay cosas que las tengo que hacer distintas o que hay cosas que siendo realistas no puedo hacer, pero tú no vas a decidir lo que puedo hacer”. (P5).

4.3. EXPERIENCIAS DE INFELICIDAD

La falta de pareja, la soledad y la sensación de no "encajar" son experiencias que se identifican como fuente de infelicidad para las personas con discapacidad. Siendo el origen de las emociones negativas una evaluación no correspondida de la interacción, es decir, reconocer unas expectativas (tener pareja) que no se han cumplido como correspondía (Turner, 2006). Estas vivencias están estrechamente ligadas a las expectativas sociales y culturales sobre lo que significa tener una pareja, estar acompañado y ser aceptado en el grupo (Illouz, 2007).

> O a mi pareja… bueno… no tengo pareja… esa es otra cuestión que me amarga, encontrar pareja… es lo que más triste me pone […] (refiriéndose a entablar relaciones de pareja) y al final me revelan que no podemos ser pareja porque tengo discapacidad, porque no seríamos felices… y eso me ha pasado con 4 chicas. (P8).

La ausencia de una pareja romántica se percibe como una falta que desencadena emociones negativas, ya que la sociedad tiende a asociar la realización personal y la felicidad con tener una relación amorosa. Para las personas con discapacidad, la dificultad para encontrar pareja puede atribuirse directamente a su condición, lo que genera sentimientos de frustración y tristeza al sentir que son rechazados por este motivo.

La soledad, por otro lado, surge como resultado de la incapacidad percibida para cumplir con las expectativas sociales en las interacciones. Cuando las personas con discapacidad no logran interpretar adecuadamente las señales sociales o no pueden participar plenamente en las actividades sociales debido a sus limitaciones, se sienten incomprendidas y aisladas. Esta falta de conexión con los demás puede llevar a una sensación de inadecuación y autoestima baja (Goffman, 1963).

> (Sobre la soledad) Es complicado porque cuando no te entiendes bien con la gente de tu alrededor, sientes que nadie te entiende y como nadie te entiende no te sientes acompañado. (P2).

> Porque los demás están pendientes de lo que hacen los otros y eso me hace sentir mal […] siento que el mundo se me echa encima… que me siento inferior al resto… y eso me hace sentir mal. (P3).

El sentimiento de no "encajar" en las relaciones sociales también es una fuente de infelicidad significativa para las personas con discapacidad. El hecho de no poder cumplir con las expectativas sociales establecidas por el grupo lleva a una sensación de alienación y exclusión. Las personas con discapacidad pueden percibirse a sí mismas como diferentes o inferiores a los demás, lo que afecta negativamente su autoimagen y su bienestar emocional. El posicionamiento del individuo que no satisface las expectativas de la interacción (Turner, 2006) frente al grupo que sí lo hace, concreta que el origen de su situación sea él mismo (Lawler et al., 2008).

> Si no me aceptan es porque a veces me cuesta tomar la iniciativa comunicando o teniendo que ser normal al nivel de otros… ósea que es más como indirecto… Y por eso me ha costado, a veces, integrarme. (P4).

> Era como llevar algo enganchado que no te puedes quitar, de ninguna forma, algo que te pesa… que te desvía… sentía que era algo negativo que me perjudicaba, a ver nunca puede ser bueno una discapacidad, pero aprendes a convivir con ello. (P5).

4.4. PROCESO A LA FELICIDAD

Se ha observado transversalmente en diversas experiencias un camino hacia estados de felicidad alcanzada, reflejando una tendencia social que enfatiza la felicidad como una fórmula de vida y una fuente de sentido. Dentro de estas experiencias, se ha identificado que el factor determinante de la infelicidad era la discapacidad, pero esta percepción ha ido cambiando a medida que la manera en que se interpretaba la discapacidad ha evolucionado.

> Cuando te vuelves consciente de que no tienes que cumplir los estándares de la sociedad puedes vivir tu propia vida… a tu propio ritmo… con tus propias convicciones… entonces es cuando empiezas a ser feliz a tu manera… no a la manera que quieren los demás. (P7).

En estos procesos, lo fundamental es la emancipación de los condicionantes sociales que definían a las personas con discapacidad como seres unidimensionales, es decir, estrictamente discapacitadas. Esto implica trascender las etiquetas impuestas desde los roles en las interacciones y asumir una autonomía moral para definirse de manera particular. Se adquiere así la capacidad de autodeterminación legítima.

Junto con esto, se acepta la discapacidad y la forma específica en que cada individuo resuelve las interacciones. Sin embargo, esto no implica el rechazo de la identidad o el disimulo de las estrategias adoptadas para relacionarse satisfactoriamente. Se postula la individualidad como elemento central, relegando la colectivización bajo el término discapacidad.

Los elementos que han permitido marcar las vidas como felices son dos: “lo que tengo” y el contraste. El primero valora los recursos disponibles para cada individuo, considerando las diversas representaciones de la felicidad y generando una actitud conformista. El segundo resalta aún

más el valor de estos elementos al comparar situaciones en las que escasean, lo que genera una mayor apreciación por lo que se posee.

> Valoro lo que tengo, tengo muchas cosas… es verdad que hay muchas cosas que no tengo […] yo en muchas ocasiones soy muy feliz… puedo andar, puedo ir al baño solo, puedo abrir el ordenador, puedo escuchar, puedo hablar… hay gente que no puede hablar, que no puede escuchar, hay gente que no puede andar… a ver… sin la vista no estoy feliz, pero tengo otras cosas con las que cuento. (P8).

Estos procesos han proporcionado coherencia a las experiencias de los individuos con discapacidad, integrándolas en las representaciones sociales sobre la felicidad y dotándolas de sentido. Han cambiado la forma en que las personas con discapacidad se relacionan con su condición y evalúan sus vidas, permitiéndoles encontrar la felicidad a través de la aceptación de sí mismos y la valoración de sus propias experiencias y recursos.

5. DISCUSIÓN

El aporte de este trabajo es un estudio sobre la (In)Felicidad en el estudiantado con discapacidad de la UGR. En él se revela una labor de deconstrucción de las ideas de felicidad e infelicidad, vinculándolas con las emociones y, ellas, con su génesis social. Deparando que las experiencias comprendidas como felices e infelices están altamente condicionadas por las situaciones sociales de los individuos y los resultados de sus interacciones. Los componentes sociales de la (In)Felicidad hacen que los estados afectivos dependan del estado de inclusión-exclusión en las relaciones sociales del estudiantado con discapacidad de la UGR. Y, del grado de ajuste percibido en las representaciones sociales de la felicidad, elemento que nos permite dotar de sentido la interacción y de valor (o no) nuestras vidas.

Ser seres sociales implica ser seres condicionados por lo social, incluso en el plano de las emociones. No obstante, las personas entrevistadas han mostrado una gran conciencia de su discapacidad y como ella ha logrado postularse como fuente de su infelicidad. Desarrollando mecanismos para trasgredir esta situación disruptiva y permitiendo alcanzar la felicidad, o evadir la infelicidad, como rasgo definidor de sus agencias. Sus actuaciones, no critican la felicidad como imperativo social,

sino que buscan adherirse a él para imprimir un mayor valor a sus trayectorias y situaciones.

El último rasgo es el que debe articularse como elemento de transferencia desde dos vertientes. La primera, mostrando que las construcciones capacitistas de la felicidad son fuentes de infelicidad, creando representaciones discriminatorias para las personas con discapacidad. Además, de señalar que el deseo de querer corresponder a unas representaciones concretas de la felicidad depara en una forma de control afectivamente estructurada en los cuerpos. Su exposición pedagógica puede ayudar a volver conscientes estas coerciones culturales que suelen ser fuente de agravios. Y, en segundo lugar, conectar al estudiantado con discapacidad para que compartan sus experiencias, para visualizar que sus situaciones de infelicidad no son particularidades personales, sino que están acompañadas de elaboraciones y figuraciones sociales muy complejas.

Actividades que no solo serían de utilidad para las personas con discapacidad, sino también para las que no lo son. La transferencia de las experiencias de infelicidad de este colectivo permitiría volver consciente los entramados sociales en los que vivimos. Los cuales son la fuente de los afectos que experimentamos y, por consiguiente, lo que sentimos en la intimidad de nuestros cuerpos. Habitamos una interdependencia socioemocional que nos constituye, es por ello que hay que centrar la labor en estudiar las relaciones y sus consecuencias afectivas. Democratizar las diversas formas de ver el mundo es el primer paso para hacerlo más inclusivo, rompiendo las barreras que invisibilidad vidas y formas de sentirlas.

6. CONCLUSIONES

El estudiantado con discapacidad de la UGR no cuestiona la felicidad como propósito vital, aunque sí los modos concretos de alcanzarla. Las representaciones de la felicidad son entramados de sentido, codificados desde normas sociales y recursos, sirviendo de seguridad ontológica para la interacción. El grado de acomodo a ellas permite evaluar las experiencias emocionalmente como felices o infelices, creando estrategias particulares para alcanzar dicha felicidad. El principio subyacente a las representaciones es: ser feliz pasa por vivir de cierta manera. De

modo que, la *(In)Felicidad* opera como indicado emocional valorativo y génesis del significado social de la interacción.

En nuestro grupo de estudio, se reconoce que la inclusión en las relaciones sociales y el reconocimiento, según el auto-concepto que cada uno tiene de sí, es lo que provee de felicidad. Adoptando estrategias particulares, según el tipo de discapacidad, para dotarse del acervo suficiente como para cumplir con las expectativas capacitistas de la interacción y así lograrlo. Lo que recuerda a la obra de Goffman (1963), y cómo las personas estigmatizadas recurren a ardides para acomodarse al orden de interacción. Lo cual conecta con las relaciones de poder ligadas a las emociones y cómo desde ellas se estable un control de los sujetos (Foucault, 2008) haciendo que tengan que ajustarse a las representaciones de felicidad para evitar ser infelices, lo que corresponde una vida sin significado.

De este modo, la infelicidad surge por el contraste de no "encajar" en el orden de interacción debido a la discapacidad, impidiendo el acomodo con las representaciones de la felicidad. Postulando en el agente la responsabilidad de su situación, al encontrarse frente a un grupo que cumple con las interacciones y debiendo desarrollar las estrategias mencionadas. Comprendiendo que el modo de alcanzar la felicidad pasa por replegarse sobre la individualidad a través del autoconocimiento y autonomía moral. En la aceptación misma del sujeto es donde se pueden superar los condicionantes contextuales, alcanzando la felicidad desde la aceptación de la discapacidad como rasgo propio no disruptivo. Y, articulando la agencia entre las diferentes representaciones de la felicidad disponibles.

En todas las representaciones, el factor común es liberación individual, concretándose la ausencia de constricciones como el pilar central del sentido y el valor social. No intercambiando la idea de felicidad por la de libertad, sino que el segundo es condición necesaria para alcanzarla. Demarcando un contexto simbólico-cultural que depara en realidades emocionales condicionantes de la agencia humana, algo paradójico.

En relación con esto, la discapacidad es interpretada como una privación identificada con la infelicidad. Connotando aquello de lo que no se dispone como medio para alcanzar lo que se desea, así, en un contexto

capacitistas, la discapacidad es la principal fuente de infelicidad. Pudiendo justificarlo desde los marcos de referencia que tiene cada grupo social concreto, definiendo para cada uno de ellos motivos diferentes para ser infelices. Concluyéndose que la influencia que tienen las construcciones sociales sobre la felicidad son el motivo de la infelicidad de colectivos humanos concretos. Dentro de lo cual, vemos que la hipótesis exploratoria lanzada se refuerza en base a la evidencia recopilada.

7. REFERENCIAS

Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Libros UNAM.

Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Caja Negra.

Bericat, E. (2012). Emociones. Sociopedia.isa, 1-13. 10.1177/205684601361

Bericat, E. (2018). Excluidos de la felicidad. La estratificación social del bienestar emocional en España. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bruner, E. M. (1993). Introduction: The Ethnographic Self an the Personal Self. En P. Benson (Ed.), Anthropology an Literature (pp. 1-26). University of Illinois Press.

Cicourel, A. V. (1982). El método y la medida en Sociología. Editorial Nacional.

Collins, R. (2009). Cadenas de rituales de interacción. Anthropos.

De Pablos, J. C., Gómez, Y. y Pascual, N. (1999). El dominio sobre lo cotidiano: La Búsqueda de la Calidad de Vida. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 86(99), 55-78. https://doi.org/10.2307/40184145

Elías, N. (1968). El proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica.

Erdheim, M. (1982). Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. FisicalBook.

Fiske, M., Kendall, P. L. y Merton, R. K. (2000). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales, (1), 215-227. https://doi.org/10.5944/empiria.1.1998.740

Flick, U. (2007). El diseño de investigación Cualitativa. Morata.

Foucault, M. (2008). Tecnologías del yo. Y otros textos afines. Paidós.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Aldine.

Goffman, E. (1963). Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu.

Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. En T. D. Kemper (Ed.), Research Agendas in the Sociology of Emotions (pp. 117-142). State University of New York Press.

Ibañez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. Aula de innovación educativa, 1, 13-15.

Iglesias, J. (2017). La felicidad de los españoles. Tecnos.

Illouz, E. (2007). Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo. Katz.

Illouz, E. (2010). La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda. Katz.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). Metáforas de la vida cotidiana. Catedra.

Lawler, E. J., Thye, S. R. y Yoon, J. (2008). Social exchange and micro social order. American Sociological Review, 73, 519-542. https://doi.org/10.1177/000312240807300401

Luna-Zamora, R. y Mantilla, L. (2017). Desde la sociología de las emociones a la crítica de la Biopolítica. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, (25), 24-33. http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/139/136

Martín, E. (1998). Los decires y los haceres. Papers, 56, 57-71. https://doi.org/10.5565/rev/papers.1944

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de investigación en psicología, 9(1), 123-146. https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Paidós.

Turner, J. H. y Stets, J. E. (2006). Sociological theories of human emotions. Annual Review of Sociology, 32, 25-52. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123130

Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis Sociología.

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. En W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, y B. Bunting (Eds.), A comparative study of satisfaction with life in Europe (pp. 11-48). Eötvös University Press.

Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. Journal of Happiness Studies, 1, 1-39. https://doi.org/10.1023/A:1010072010360

DISCIPLINA CON SENTIDO PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL APRENDIZAJE

ALEXANDRA PARAR HERNÁNDEZ
Colegio Personalizado Renfort

VANESSA ÁLVAREZ
Colegio Personalizado Renfort

VIRGINIA HEBE AVENDAÑO
Colegio Personalizado Renfort

1. INTRODUCCIÓN

La disciplina dentro de la configuración de los entornos educativos seguros ha perdido su sentido, se ha integrado en forma errónea al control y dominio del silencio. Se considera un aula disciplina aquella que no genera ruido, donde los estudiantes siempre están en sus puestos y los docentes no deben levantar la voz para que una instrucción sea acatada. armoniosamente con la innovadora perspectiva de la Pedagogía Escole®. En el actual panorama educativo, caracterizado por su complejidad, la Pedagogía Escole® emerge como un enfoque vanguardista que desafía las convenciones arraigadas en la pedagogía tradicional. Este enfoque, con sus rasgos distintivos de personalización y disruptividad, surge de una evaluación crítica de las prácticas educativas convencionales, buscando una transformación profunda en la vivencia del aprendizaje.

Los principios inter y transdisciplinarios de la Pedagogía Escole® se orientan hacia la acción y el pensamiento, fusionando conocimientos esenciales con la realidad del estudiante para fomentar una comprensión holística y conectada del aprendizaje. Al incorporar la disciplina con sentido, la Pedagogía Escole® se consolida como un pilar esencial para la construcción de un entorno educativo seguro en el Colegio Personalizado Renfort.

Esta disciplina consciente se concibe intrínsecamente desde la perspectiva de la Pedagogía Escole®, reconociendo la imperiosa necesidad de guiar de manera oportuna a quienes participan en la crianza de niños y niñas, especialmente a los docentes. En el Colegio Personalizado Renfort, se presenta como un programa de inteligencia emocional respaldado por Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012), quienes fundamentan su enfoque en la conexión emocional. Este programa tiene como objetivo llevar a adultos, niños y niñas desde los centros inferiores hasta los superiores del cerebro, abogando siempre por la receptividad en lugar de la reactividad.

Cuando se enfrenta una conducta aparentemente inapropiada, como un berrinche, la disciplina consciente reconoce que, a nivel cerebral, los niños y niñas expresan su inmadurez hipotalámica, dificultando un control oportuno de las conductas y facilitando el desborde emocional. Aquí, la disciplina consciente aboga por el contacto físico, como un abrazo o contacto visual, para desactivar la reactividad cerebral y brindar seguridad.

La conexión emerge como un elemento esencial para integrar las herramientas de la disciplina consciente, cambiando nuestra percepción hacia el comportamiento de los niños y niñas. Más que cambiar el comportamiento desregulado común en el desarrollo, la disciplina consciente busca modificar nuestra respuesta, fomentando una actuación más asertiva.

Rebecca Bailey, pedagoga infantil, ha dedicado su vida a la psicología del desarrollo y ha liderado el programa de inteligencia emocional "Conscious Discipline" durante aproximadamente 20 años, enfocándose tanto en el ámbito escolar como fuera de él. La disciplina positiva, surgida en 1980, es un modelo pedagógico que aboga por educar desde el equilibrio entre amabilidad y firmeza. Este enfoque, liderado por Jane Nelsen y Lynn Lott, se fundamenta en principios como motivación, educación emocional del cuidador, adquisición de responsabilidades, aprendizaje a través del error, importancia de la intencionalidad, y educación con límites.

La consolidación de la disciplina con sentido como componente esencial en la edificación de un entorno educativo seguro se realiza desde la perspectiva distintiva de la Pedagogía Escole®. Este enfoque no solo proclama una filosofía que coloca en primer plano la conexión emocional y el aprendizaje a través de experiencias constructivas, sino que también materializa sus principios a través de adaptaciones significativas en la metodología educativa del Colegio Personalizado Renfort.

El reflejo más tangible de esta orientación específica se encuentra en el innovador laboratorio denominado MaCuBiM. Este espacio, dirigido por especialistas en orientación pedagógica y psicología, conocidos como psicorientadores, se erige como un faro de compromiso y contribución al enfoque de la disciplina con sentido. MaCuBiM no solo destaca por su trascendental importancia en el ámbito educativo de niños, niñas y adolescentes, sino que también se posiciona como un epicentro de iniciativas que van más allá de la enseñanza convencional.

En este contexto, los psicólogos que lideran MaCuBiM no solo se limitan a corregir comportamientos, sino que trascienden hacia una labor integral. Priorizan el bienestar emocional de los estudiantes y fomentan habilidades fundamentales que son esenciales para su crecimiento integral. Este enfoque integral abraza la necesidad de nutrir no solo aspectos conductuales, sino también dimensiones emocionales y habilidades prácticas que son fundamentales para el desarrollo holístico de los estudiantes en el Colegio Personalizado Renfort. MaCuBiM, por ende, se posiciona como un catalizador fundamental para la construcción de un entorno educativo donde la disciplina con sentido no solo se enseña, sino que se vive y se integra de manera profunda en la experiencia educativa de cada individuo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Identificar de manera integral la implementación de la Disciplina con Sentido en el entorno educativo del Colegio Personalizado Renfort, bajo la perspectiva innovadora de la

Pedagogía ESCOLE®. Este análisis abarcará la comprensión de los principios fundamentales, la adquisición de habilidades prácticas por parte de los educadores, el impacto en la autorregulación y autocontrol de los estudiantes, la eficacia en la gestión de situaciones conflictivas, así como el papel crucial desempeñado por los psicorientadores en el laboratorio MaCuBiM. El objetivo es proporcionar una visión integral y detallada de cómo la Disciplina con Sentido contribuye al desarrollo holístico y al establecimiento de un entorno educativo seguro y enriquecedor.

2.2 Objetivo Específicos

- Identificar los principios fundamentales de la Disciplina con Sentido destacando su relevancia en el contexto de la Pedagogía ESCOLE®.
- Analizar la adquisición de habilidades prácticas por parte de los educadores para aplicar la Disciplina con Sentido tanto en forma remota como presenciales, considerando la adaptabilidad a las dinámicas cambiantes de la educación contemporánea.
- Presentar el impacto de las estrategias implementadas para fomentar la autorregulación y el autocontrol en los niños, niñas y adolescentes (seeds) del Colegio Personalizado Renfort, destacando cómo estas estrategias promueven la autonomía y la responsabilidad individual.
- Analizar la eficacia de la Disciplina con Sentido en la gestión constructiva y respetuosa de situaciones de conflicto en el entorno educativo del Colegio Personalizado Renfort, identificando prácticas exitosas y áreas de mejora.

2.3. Palabras clave

- Disciplina con sentido
- Desarrollo

- Educación
- Inteligencia emocional.

3. METODOLOGÍA

En este contexto, la Disciplina con Sentido se erige como un componente esencial en la construcción de un entorno educativo seguro desde la perspectiva de la Pedagogía Escole®. Este enfoque consolida una filosofía que enfatiza la importancia de la conexión emocional y el aprendizaje a través de experiencias constructivas, elementos que integran de manera esencial el laboratorio MaCuBiM. Las adaptaciones implementadas en este laboratorio reflejan la orientación específica del Colegio Personalizado Renfort, subrayando la trascendental relevancia de la disciplina con sentido en el ámbito educativo de niños, niñas y adolescentes. Se pone un énfasis prioritario en el bienestar emocional y en el desarrollo de habilidades fundamentales para asegurar su crecimiento integral.

La presente investigación opta por una metodología de estudio de caso, seleccionada para explorar a fondo el fenómeno específico de la disciplina con sentido dentro del marco de la Pedagogía ESCOLE® en el contexto particular del Colegio Personalizado Renfort. Siguiendo la recomendación de Yin (2014), el estudio de caso permite una inmersión profunda en un fenómeno específico, facilitando la comprensión detallada de cómo la disciplina con sentido se implementa y experimenta en este entorno educativo específico.

El proceso de investigación implica una recopilación exhaustiva de información proveniente de diversas fuentes. Se llevarán a cabo entrevistas con educadores, observaciones en el aula, revisión de documentos institucionales y retroalimentación de los estudiantes. Esta diversidad de fuentes, de acuerdo con la sugerencia de Stake (1995), busca obtener una visión holística de la implementación de la disciplina con sentido en el contexto educativo del Colegio Personalizado Renfort.

Una vez recopilada la información, se realizará un análisis detallado con el objetivo de identificar patrones, tendencias y relaciones entre los

datos. Este análisis se llevará a cabo de manera sistemática, utilizando herramientas cualitativas y cuantitativas según sea necesario, en consonancia con las sugerencias de Miles et al. (2014).

El análisis prestará especial atención a la coherencia entre la teoría y la práctica, así como a la alineación de la implementación de la disciplina con sentido con los valores institucionales de ESCOLE®. Este enfoque se basa en la recomendación de Merriam (1998) sobre la importancia de vincular la teoría con la práctica en investigaciones cualitativas.

El enfoque de estudio de caso permitirá construir un relato detallado y contextualizado de la experiencia de la disciplina con sentido en el Colegio Personalizado Renfort. Según Thomas (2011), esto facilitará la identificación de factores que contribuyen al éxito de la implementación, así como los desafíos enfrentados y las lecciones aprendidas.

- Disciplina consciente: la Disciplina Consciente, un programa de inteligencia emocional, busca orientar de manera oportuna a los adultos involucrados en la crianza de niños y niñas (Siegel & Bryson, 2012). Bailey (2012), pedagoga infantil, destaca la conexión emocional como un elemento central, buscando llevar a niños, niñas y adultos desde los centros inferiores hacia los superiores del cerebro.

- Disciplina positiva: nacida en 1980, la Disciplina Positiva se basa en el equilibrio entre amabilidad y firmeza, promoviendo la responsabilidad y respeto mutuo (Nelsen & Lott, 1983). Sus fundamentos incluyen la motivación, educación emocional del cuidador, adquisición de responsabilidades, aprendizaje a través del error y la importancia de la intencionalidad.

- Elementos integrados de disciplina consciente: el Lugar Seguro, inspirado en la Disciplina Consciente y adaptado al contexto del Colegio Renfort, se define como un espacio donde los niños aprenden a autorregularse. Se fundamenta en el neurodesarrollo y se implementa con base en la conexión emocional (Bailey, 2012). Además, esta técnica, parte de la Disciplina Consciente, se utiliza para la resolución de conflictos. Se enfoca

en siete pasos simples, involucrando técnicas de respiración y la participación activa de los niños (Siegel & Bryson, 2012). Los Rituales de Amor, enfocados en generar lazos, son elementos adicionales que fortalecen la efectividad de esta técnica.

– Complemento de la información: la Disciplina con Sentido se presenta como un enfoque educativo fundamentado en los principios esenciales de la Disciplina Positiva y la Disciplina Consciente. Su objetivo consiste en abordar situaciones o conductas no deseadas en niños, niñas y adolescentes, enfocándose en el desarrollo de habilidades emocionales y la construcción de relaciones positivas en entornos familiares y educativos.

Esta metodología es fundamental para fomentar la autorregulación; la capacidad de comprender y gestionar las emociones se presenta como una herramienta fundamental para la toma de decisiones conscientes y responsables. La perspectiva de la Disciplina con Sentido destaca la importancia de que los padres o maestros actúen como modelos de comportamiento positivo, demostrando empatía, respeto y una comunicación efectiva en todas las interacciones con los niños, niñas y adolescentes.

La Disciplina Consciente, basada en la idea de una crianza reflexiva y centrada en las necesidades emocionales y el desarrollo de los niños y niñas, se entrelaza con la Disciplina Positiva, que se enfoca en el respeto mutuo, la dignidad y la cooperación. Ambos enfoques comparten una filosofía centrada en la conexión emocional y el empoderamiento tanto de los padres como de los niños. Estos principios han sido adoptados como el fundamento pedagógico del Colegio Personalizado Renfort, integrándose de manera integral en su manual de Convivencia.

Además, se destaca la importancia del fomento de la autorregulación. Los educadores deben enseñar estrategias para que los estudiantes gestionen sus emociones y comportamientos de manera constructiva. Técnicas como la respiración consciente, la atención plena y la resolución de problemas se convierten en herramientas valiosas tanto en el aula como en entornos virtuales.

Por lo tanto, el establecimiento de límites claros y la aplicación de consecuencias naturales son esenciales para mantener expectativas claras de comportamiento y asegurar que los estudiantes comprendan las consecuencias de sus acciones. La flexibilidad y adaptabilidad también se destacan como habilidades clave, dada la naturaleza cambiante de la educación contemporánea.

Fomentar un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo entre los estudiantes y los educadores se convierte en una estrategia clave para abordar los desafíos de la disciplina de manera constructiva. En el Colegio Personalizado Renfort, los resultados de la implementación de la Disciplina con Sentido son notables. Un 62% de los estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años, experimentaron mejoras significativas en su autorregulación y comunicación. Estos resultados se basan en una meticulosa sistematización de intervenciones y ajustes, respaldados por el equipo de MaCuBim, (manifiesto de cultura del cuidado y el bienestar del Micelio) a lo largo del proceso escolar de los estudiantes.

Por último, la distribución de herramientas de Disciplina con Sentido en todos los niveles educativos, junto con la introducción de la asignatura MaCuBim, ha contribuido significativamente al fortalecimiento de habilidades esenciales para la vida de los estudiantes. La asignatura MaCuBim, centrada en enseñar habilidades para la vida, ha fortalecido aún más el desarrollo de competencias clave para el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

4. RESULTADOS

La implementación de la Disciplina con Sentido en el Colegio Personalizado Renfort ha generado impactos significativos en diversos aspectos del desarrollo de los estudiantes. A continuación, se presentan los resultados clave derivados de esta metodología:

- Desarrollo de habilidades emocionales: la disciplina con sentido ha demostrado ser eficaz en fomentar el desarrollo de habilidades emocionales en niños, niñas y adolescentes. La metodología se centra en la autorregulación, capacitando a los

estudiantes para comprender y gestionar sus emociones de manera constructiva.

- Construcción de relaciones positivas: la perspectiva de la disciplina con sentido destaca la importancia de las relaciones positivas en entornos familiares y educativos. Los resultados muestran que los estudiantes que han experimentado esta metodología han mejorado significativamente en la construcción de relaciones saludables, ta nto con sus pares como con los educadores.

- Modelado de comportamiento positivo: la disciplina consciente y positiva se integra como fundamento pedagógico en el Colegio Personalizado Renfort. La destacada importancia del rol de padres y maestros como modelos de comportamiento positivo ha influido positivamente en la forma en que los estudiantes interactúan y se relacionan en su entorno educativo.

- Fomento de la autorregulación: se ha observado un notable progreso en el fomento de la autorregulación entre los estudiantes. Estrategias como la respiración consciente, la atención plena y la resolución de problemas se han convertido en herramientas valiosas que contribuyen a la gestión constructiva de emociones y comportamientos.

- Establecimiento de límites claros: la aplicación de límites claros y consecuencias naturales se destaca como esencial para mantener expectativas claras de comportamiento. Esta práctica ha contribuido a crear un ambiente educativo donde los estudiantes comprenden las consecuencias de sus acciones, promoviendo así un comportamiento responsable.

- Flexibilidad y adaptabilidad: dada la naturaleza cambiante de la educación contemporánea, se ha enfatizado la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad. La Disciplina con Sentido ha permitido que tanto educadores como estudiantes se ajusten de manera efectiva a los desafíos y cambios en el entorno educativo.

- Ambiente colaborativo y de apoyo mutuo: la estrategia clave de fomentar un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo ha generado resultados notables. Los estudiantes han experimentado un entorno educativo donde la colaboración y el apoyo entre ellos y los educadores son fundamentales para abordar los desafíos de la disciplina de manera constructiva.

- Resultados cuantitativos: según los datos cuantitativos recopilados, un significativo 62% de los estudiantes, con edades entre 10 y 16 años, han experimentado mejoras significativas en su autorregulación y comunicación. Estos resultados son el fruto de intervenciones y ajustes meticulosos respaldados por el equipo de MaCuBim a lo largo del proceso escolar de los estudiantes.

Fortalecimiento de habilidades para la vida: la distribución de herramientas de disciplina con sentido en todos los niveles educativos, junto con la introducción de la asignatura MaCuBim, ha contribuido significativamente al fortalecimiento de habilidades esenciales para la vida de los estudiantes. La asignatura se ha centrado en enseñar habilidades prácticas y emocionales que respaldan el crecimiento personal y académico.

5. DISCUSIÓN

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten. La implementación de la disciplina con sentido suscita una discusión fundamental sobre la relevancia del desarrollo integral de los estudiantes. A medida que esta disciplina contribuye a la formación y experiencia, surgen preguntas cruciales, tales como: ¿En qué medida contribuye la implementación de la disciplina con sentido al desarrollo integral de los estudiantes? ¿Cómo se define y mide este desarrollo integral en el contexto de la

investigación? Estas interrogantes no solo estimulan la reflexión, sino que también profundizan en aspectos esenciales, destacando lo que se valora en la institución.

En el Colegio Personalizado Renfort, que cuenta con dos modalidades, presencial y virtual, surgen inquietudes especialmente en el ámbito virtual. Surge la pregunta: ¿Cómo se aplican las estrategias de disciplina con sentido en entornos virtuales? Esta indagación adicional busca comprender la adaptabilidad y efectividad de dichas estrategias en un contexto digital, desafiando a la institución a reflexionar sobre la aplicación práctica de la disciplina con sentido en ambas modalidades.

La Dr. Rebecca Bailey, una pedagoga infantil destacada, aborda la relevancia de la conexión emocional al señalar que la Disciplina Consciente busca "orientar de manera oportuna a los adultos involucrados en la crianza de niños y niñas" (Bailey, 2012). Esto resalta la importancia de no solo corregir comportamientos, sino también de comprender y abordar las necesidades emocionales de los estudiantes.

Por otro lado, la validación emocional y la comunicación afectiva se erigen como fundamento para este análisis. Por lo tanto, surge la pregunta: ¿Cuáles son los desafíos específicos para lograr una comunicación abierta y efectiva en línea? Esta indagación busca explorar las particularidades y obstáculos asociados con la validación emocional y la comunicación en el entorno virtual, promoviendo una reflexión profunda sobre estos aspectos críticos para el éxito de la disciplina con sentido.

Jane Nelsen y Lynn Lott, líderes en la disciplina positiva, enfatizan la importancia de la motivación, la educación emocional del cuidador y la adquisición de responsabilidades (Nelsen & Lott, 1983). Estos principios son esenciales para entender los desafíos específicos que los educadores enfrentan al fomentar una comunicación efectiva y la validación emocional en línea.

6. CONCLUSIONES

Por lo tanto, es crucial destacar la estrecha relación entre la disciplina con sentido y la pedagogía ESCOLE®. Se plantea la pregunta: ¿En qué medida los valores institucionales de ESCOLE® impactan en la implementación de la disciplina con sentido? ¿Cómo se asegura la continuidad de la pedagogía ESCOLE® junto con la disciplina con sentido y el rol del docente en este proceso? Estos aspectos son vitales para garantizar una armoniosa integración de ambos enfoques y para sustentar el compromiso continuo con la formación integral de los estudiantes.

8. REFERENCIAS

Almendro, M.T.; Díaz, M. & Jiménez, G. (2012). Psicoterapias. Manual CEDE de Preparación PIR, 06. CEDE: Madrid

Caballo, V. (1991). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Siglo XXI: Madrid.

Labrador F.J, Cruzado F. J & López M (2005). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. Pirámide: Madrid.

Nelsen, J. (1987). Disciplina Positiva: El clásico manual para padres y maestros. Ediciones Oniro.

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012). El cerebro del niño: 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo. Editorial Vergara.

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012). Disciplina sin lágrimas. Editorial Vergara.

Skinner, B.F. (1969). Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis. New York: Appleton-Century-Crofts.

Pierce, W. David & Cheney, Carl D. (2013). "Behavior Analysis and Learning: Fifth Edition". Psychology Press.

LA IA EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN. DESAFÍOS Y COMPROMISOS ÉTICOS

CAROLINA ESCUDERO
University of Missouri

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial en los ámbitos del periodismo y la comunicación es un hecho y son varias las experiencias que se están llevando adelante en diferentes medios del mundo. Autores como Beckett (2019) han definido a la IA como un conjunto de ideas, tecnologías y técnicas relacionadas con la capacidad de los sistemas informáticos para realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. Siguiendo a Crawford (2021), se ha expandido rápidamente, desde mediados de la década de 2000, en entornos académicos e industriales.

No obstante, el término "inteligencia artificial" fue acuñado por el informático estadounidense John McCarthy en el marco de la conferencia de Dartmouth, celebrada en Estados Unidos en 1956 en la que participaron, diversos especialistas. Desde aquel momento la IA solo ha evolucionado, así como sus definiciones y alcances. Por su parte, la Comisión Europea (2019) ha definido a la IA como sistemas que muestran un comportamiento inteligente ya que analizan su entorno y realizan acciones, con cierto grado de autonomía, como ayudar en tareas repetitivas o peligrosas, encontrar patrones en grandes cantidades de datos o predecir el cambio climático.

Autores como Berlanga de Jesús (2016) definen a la IA como "un conjunto de reglas que, aplicadas sistemáticamente a unos datos de entrada apropiados, resuelven un problema en un número finito de pasos elementales".

En esta línea, autores como Gunkel (2020) sugieren que el hecho de que la IA se encuentra en continuo desarrollo podría suceder que una tecnología que en un momento determinado es considerada IA, podría no serlo más adelante. Desde mediados de la década de 2000, la IA se ha expandido tanto en el mundo académico como en la industria (Crawford, 2021). En el último cuarto de siglo, los medios de comunicación se han transformado con la nueva era digital (Salaverría, 2019).

Como lo indican diversos estudios, los medios de comunicación utilizan cada vez más la inteligencia artificial (Neuman, 2021) y diversos estudios se han centrado principalmente en investigar la capacidad de la IA para generar noticias, su calidad y comparabilidad con los resultados de los periodistas humanos porque para determinados investigadores, la calidad del periodismo automatizado se ha considerado comparable a la de los periodistas humanos (Jung et al., 2017). A su vez, Sirvent (2017) señala que aquellos sectores en los que se vea implicado un componente emocional van a ser los que más tarde se vean alterados por la IA. Frente a este fenómeno cabe preguntarse en qué aspectos su injerencia, influencia, determina o modifica la labor periodística como puntualizan Túñez y Tejedor (2019): "cuáles son los retos y desafíos que emergen en el prolífico intercambio entre la comunicación, el periodismo, las historias, la tecnología y la denominada inteligencia exhibida por máquinas" (2019, pp. 164-165). Manfredi y Ufarte argumentan que la IA "permite la redacción de piezas periodísticas con estructuras y fórmulas previsibles, las cuales son suficientes para acontecimientos repetitivos de cobertura rutinaria" (2020, p.52). Como sugiere Jaemin et al., (2017) diferentes formas de IA asistirían al comunicador a mejorar procesos y a ofrecer al público unas noticias más personalizadas y ricas encontenidos. No obstante, la puesta en marcha de soluciones basadas meramente en la IA implica "el desarrollo de una visión estratégica, de una inversión económica, de la conformación de equipos interdisciplinarios y de la búsqueda de alianzas con organizaciones educativas y tecnológicas" (Prodigioso Volcán, 2020, p.37).

En consonancia con lo expuesto, Flores-Vivar (2019) considera que la IA, mediante el uso de bots, es una iniciativa que aporta rapidez y eficiencia en lo que concierne a la detección de noticias falsas, lo que

permite comprender el porqué de tantas herramientas de *fast-checkin*g creadas en los últimos años que se basan meramente en procesos de inteligencia artificial. Hansen el al., (2017) puntualizan que el fenómeno de la IA en el periodismo acelera el empleado de datos y fuentes para la verificación de declaraciones en tiempo real o en diferido de cifras e informes, lo que implica un cambio, impulsado por las nuevas tecnologías, hacia nuevas modelos de producción.

La tecnología siempre ha estado en la base del periodismo moderno, desde sus inicios y evolución con la llegada de las computadoras a las redacciones (Vázquez-Herrero et al., 2020) los aportes de la IA en el periodismo están teniendo un amplio alcance si se contemplan las transformaciones que ha ido generando en la forma en que se accede, consume, traduce, diseña e interpreta la información. De este cruce de la tecnología y el trabajo periodístico ha surgido lo que se conoce como periodismo de alta tecnología.

Más precisamente, de la intersección entre la IA y el periodismo surge lo que se conoce como "periodismo automatizado" (Carlson, 2015; Caswell y Dörr, 2017), también denominado "periodismo robot" (Clerwall, 2014) o "periodismo algorítmico" (Dörr, 2015). Todas estas denominaciones responden a una redacción automática de noticias a través de una computadora, con mínima o ninguna participación humana (Wu; et al., 2018), mediante la aplicación de técnicas de Generación de Lenguaje Natural (NLG) (Montal y Reich, 2017).

En el marco del periodismo computacional, la irrupción de la IA ha tenido un impacto directo en las rutinas y conocimientos de los/as periodistas modificando los modos de captar, procesar, producir y distribuir sus labores (García-Avilés, 2019).

En otras palabras, el periodismo algorítmico es un proceso semiautomático de generación de lenguaje natural (NLG) mediante el cual se seleccionan datos de bases de datos, a menudo públicas, a partir de las cuales se generan textos informativos con una estructura predecible. A su vez, estos sistemas NLG resultan atractivos para las empresas porque, además de ser más económicos que contratar periodistas, permiten generar noticias en varios idiomas y llegar a una audiencia más amplia

y a nuevos mercados poniendo en evidencia lo que temen muchos trabajadores que es el ser reemplazado por una máquina. No obstante, Liuzzi enfatiza que "los modelos actuales son principalmente predictivos y aprenden del pasado (…) hasta el día de hoy, existe el riesgo de generar información falsa, alucinaciones y replicar sesgos existentes, cuestiones fundamentales para pensar su utilización en las redacciones" (Liuzzi en Heb, 2023). Por otra parte, autores como Liu y Wei (2019), Haim y Graefe (2017), Clerwall (2014) coinciden que los periodistas robots pueden producir una calidad comparable a la de los periodistas humanos en términos de objetividad e inmediatez.

En todo este proceso, la ética también tiene un rol preponderante que ha sido abordado en Problemas éticos y jurídicos relacionados con la IA en prensa elaborado por el justita Matteo Monti en el que plantea que la especificidad y precisión del periodismo automatizado será posible cuando los algoritmos base se encuentren libres de sesgos ideológicos y los programadores no distorsionen los datos (Nortes, 2019).

Hacia 2009, Latar y Nordfors fueron unos de los primeros en puntualizar el rol crucial que la IA desempeñaría en las redacciones del futuro. Sin embargo, el uso frecuente de la IA en el periodismo se remonta a 2013, cuando *Associated Press* (AP) automatizó la producción de historias de texto narrativo directamente a partir de datos relacionados con los deportes y, poco después, para informes de ganancias corporativas, utilizando la tecnología de *Automated Insights* (Graefe, 2016). El uso de este tipo de inteligencia es observable en las primeras aplicaciones del periodismo automatizado llevadas a cabo en Estados Unidos en 2014 con la creación de *Quakebot* para reportar automáticamente terremotos– en *Los Ángeles Times* (Carlson, 2015), y en los reportajes de *The Associated Press* sobre el Wordsmith de Automated Insights (Graefe, 2016). Asimismo, el periódico francés *Le Monde* utilizó el sistema de *IA Data2Content* para generar micronoticias sobre resultados electorales (Sánchez-González; Sánchez-González, 2017).

En lo que concierne a la implementación de la IA en periodismo a nivel global, es cierto que hay países más propensos a la implantación exitosa de las nuevas tecnologías (Hawksworth et al., 2017) mientras que Túñez, Toural y Cacheiro (2018) encuestaron a asociaciones de

periodismo para conocer la percepción profesional en España, destacando el desconocimiento sobre estas novedades a nivel profesional.

1.1. La IA en el periodismo español y argentino

En el caso de España el estudio de Herrero de la Fuente et al., (2022) hace una distinción entre las competencias más demandadas destacando el acceso y descarga de datos, así como a su presentación, destacando los conocimientos en estadística y programación. Abogan por un perfil híbrido, que combine el saber humanístico con el manejo de la tecnología, acorde con las lógicas de producción digital.

En este país medios como *El País*, en colaboración con *Google*, gestionan los comentarios de los lectores digitales y a su vez han creado un bot en la red social *Facebook Messenger* con el objetivo de informar sobre las elecciones presidenciales de Francia de 2017. Otro medio en utilizar la IA es la *RTVE* que en partenariado con el gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona desarrollaron el proyecto *IVERES*: Identificación, Verificación y Respuesta, cuyo objetivo es la creación de un sistema de verificación de información en lengua española contra la desinformación interesada (Tejedor et al., 2023). *El Periódico*, como medio de información general editado en Barcelona recurre a la herramienta Gabriele de creación automatizada de contenidos. *El Heraldo*, es otro periódico que difunde información sobre Aragón y recurre a la IA a través de Gabriele para la elaboración de noticias de manera automatizada.

En España, en el año 2020, se puso en marcha la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial (2020) y, al mismo tiempo, se inició también la estrategia catalana (2020). El mismo año se creó el Observatorio de Ética en Inteligencia Artificial de Cataluña, que coexiste con otros organismos, como los comités de ética de la IA, impulsados, entre otros, por las principales universidades nacionales. Pese a estos avances, en el periodismo local, la utilización de la IA parece tener un menor peso como argumenta Rivas-de-Roca (2021).

Si bien, cada vez son más los medios que se sirven de la IA en sus diferentes áreas de producción, en España, sus usos y los alcances en la

docencia ha sido abordada por diversos autores (Túñez-López, 2020; Sanchez García et al., 2021; Ufarte et al., 2020, Tejedor, 2023) y más concretamente aquellas investigaciones que se proponen identificar las iniciativas docentes que buscan introducir la IA en los planes de estudio de comunicación (Gómez-Diago, 2022). Siguiendo a Lopezosa et al., (2023) frente a la eclosión de las IA generativas (como ChatGPT, Midjourney, Dalle y Stable Diffusion) estamos ante "un nuevo debate sobre su implementación (o no) en los planes docentes de las universidades españolas. Ante estas circunstancias, parece necesario revisar las nuevas IA generativas desde el punto de vista de las necesidades formativas" (2023, p.2).

En lo que concierne a la Argentina, el diario *La Nación* fue uno de los primeros en incorporar un laboratorio de IA con diversos usos, como el análisis de canciones de trap y la detección de errores en los telegramas de centros de votación en las elecciones legislativas nacionales de 2021. Si bien fueron textos sin interpretación periodística, estos requirieron de un filtrado y una revisión humana para subsanar errores (Ferrer, 2023). Otro medio pionero en el uso de la IA en el país suramericano ha sido *Chequeado*.com, creado en 2010 en el que se realiza la verificación de datos a nivel global de manera agilizada. Para ello desarrollaron un bot basado en el procesamiento de lenguaje natural y el *machine learning*. (Historia, en Chequeado.com). Otro medio argentino que hace uso de la IA es *Infobae*, para la generación autómatica de contenidos informativos a través de Gabriele. Por otra parte, el canal Telefe de señal abierta, permite la personalización en la búsqueda a través del *machine learning* en lo que concierne al *search* y *discovery* (mitelefe.com).

Sin embargo, resulta de interés valorar lo expuesto por Deuze y Yeshua (2001), en relación con la naturaleza y el alcance de los principios tradicionales experimentan ciertos matices con los nuevos retos del periodismo digital. Partiendo de la base que IA es una tecnología en constante crecimiento a la que se la consulta cada vez más. En un pasado no tan lejano, que nos permite comprender el rápido avance de esta tecnología, se le encargaba a la IA tareas de solución como por ejemplo establecer el orden un listado (por fecha, nombres). En la actualidad la IA

está siendo utilizada en la educación, en los recursos humanos o en acciones referidas con el ámbito de la justicia (OASI, 2021),

Frente a este amplio margen de consulta y acciones por parte de la IA, autores como Nahon (2021) enfatizan la importancia de la investigación académica para definir cómo abordar la IA en la formación universitaria. En línea con lo anterior, y en respuesta al escenario cambiante planteado por la IA, los medios de comunicación se encuentran ante la exigente necesidad de incorporar esta herramienta (Beckett, 2019). Por todo lo expuesto, para este estudio nos proponemos:

- Conocer los desafíos representa la IA en los estudios de periodismo y comunicación
- Examinar cuáles son los desafíos que representa para los docentes que imparten asignaturas en periodismo y comunicación
- Detectar los posibles compromisos éticos que podría conllevar la irrupción de la IA en los estudios de periodismo y comunicación

2. METODOLOGÍA

Para esta investigación de alcance exploratorio y de diseño cualitativo me propongo conocer qué representa la irrupción de la IA en los estudios de periodismo y comunicación, cuáles son los desafíos que representa para los docentes y conocer los compromisos éticos que podría conllevar su uso. Para ello se ha realizado un análisis documental sobre la IA en periodismo de Argentina y España haciendo uso de las bases de datos WOS, SCOPUS, ERIC a través de Google Scholar. Esta revisión sistemática e integradora (Torraco, 2005) de la bibliografía disponible que me ha permitido identificar, revisar y sintetizar la literatura para entonces aportar más datos para este estudio, generando marcos y perspectivas.

En base al material consultado se llevó adelante un *focus group* (FG) con ocho (8) participantes siendo cuatro (4) periodistas de Argentina y cuatro (4) de España, y tomando como referencia lo estipulado por Cervantes (2002) que lo presenta como un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones

mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas de los participantes. En otras palabras, Cervantes presenta al FG como un acercamiento cualitativo en el que se observan y toman en cuenta las situaciones de interacción que se generan dentro del mismo. Los y las periodistas que participaron del *focus group* se presentan en este estudio con la siguiente codificación:

Focus Group Argentina 1 (FGA1), *Focus Group* España 1 (FGE1) y así, sucesivamente.

Seguidamente se llevaron adelante entrevistas a profesores/as de periodismo y comunicación siguiendo las recomendaciones de Coffey y Atkinson (2005) en cuanto al rol del investigador, que es quien expande los datos más allá de la narración descriptiva y conforme va desarrollándose se irá adaptando en relación con los resultados (Dey, 1993). A su vez, Hernández et al., (2003), proponen que se revisen todos los

materiales antes de iniciar la entrevista acudiendo a la etiquetación, organización de contenidos y clasificación de criterios lógicos. Siguiendo a Spradley (1979), para este estudio fueron formuladas preguntas en tres niveles de análisis: las descriptivas, las estructurales y las de contraste (en Varguillas y Ribot, 2007). Los profesionales consultados se presentan con la siguiente codificación: Profesor Argentino/a 1 (PA1), Profesor/a Argentino/a 1 (PA2); Profesor/a Español/a 1 (PE1), Profesor/a Español/a 2 (PE2).

Por último, para el análisis de los resultados hemos optado por la triangulación puesto que se puede utilizar tanto en la investigación cualitativa y cuantitativa (Wilson, 2014).

En relación con el *focus group*, he optado por las recomendaciones de Callejo (2001) acerca de la presencia del investigador como un extraño que busca identificarse como tal y que a través de la discusión y del diálogo se construyen y crean sentidos y significados, donde el análisis comienza gracias a la construcción del contexto situacional.

Para el análisis de las entrevistas se han tomado en consideración las recomendaciones de Ratcliff (2002), quien considera que el desarrollo, tendría resultados óptimos si se trabaja a partir de códigos, categorías y

subcategorías; éstas, deberán comprobarse y vincularse con los temas conforme se avance en la investigación (Ratcliff, 2002, en Scribano, 2007, p. 138). A su vez, Taylor y Bogdan (1990) sugieren que el análisis se trabaje en tres niveles: descubrimiento, codificación y relativización.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las informaciones obtenidas en este estudio han sido contrastadas por medio de la triangulación metodológica del grupo focal, las entrevistas y las fuentes documentales a través de una revisión sistemática de la literatura científica como parte de la investigación secundaria (Codina, 2017). De esta forma, se ha podido comprobar a través del grupo focal y de las entrevistas que los periodistas y docentes se muestran altamente interesados en conocer más y mejor los alances de la IA: el 95% coincide en que necesitan recibir formaciones a este respecto PA1 especifica que "Coincidiendo con la UNESCO y otras instituciones educativas creo que su potencial para mejorar el acceso y los resultados de aprendizaje es importante y por sobre todas las cosas, necesario."

Por otra parte, el 80% de los profesores consultados argumenta que la IA debe formar parte del programa educativo y PE1 y PA3 y coinciden en que se hace necesario reflexionar críticamente sobre su papel en el proceso educativo y profesional; frente a un 20% que se muestra dubitativo o con reservas frente a dicha incorporación como especifica PE4 "el uso de la IA debería contar con una mejor regulación" que es sustentado por PA2 "no podemos incorporar estos usos cuando ni siquiera en los medios tienen claro sus alcances, desafíos. Me parece demasiado pronto". En el *focus group*, los y las periodistas demostraron tener una postura similar al precisar que es necesario incorporarla con los cuidados y garantías que la institución considere. Frente a estas diferencias, hemos codificado las respuestas entre aquellos que consideran que la incorporación de la IA debe ser adaptada a las necesidades que puedan presentar determinadas asignaturas, presentada como IAAN (Inteligencia Artificial Adaptada a Necesidades); por otra parte, representando a aquellos no lo consideran pertinente de momento, (Inteligencia Artificial No Aún) IANA.

En lo que concierne a los compromisos éticos, el 100% de los periodistas del grupo focal y el 100% de los entrevistados se mostraron preocupados ya que consideran que el debate es urgente y alertan sobre los avances a destiempo de la IA, y lo tardías que están siendo las instituciones educativas en abordar dichos avances y posibles implementaciones. FGA1 y FGE3 coincidieron en que algunos de sus colegas periodistas han decidido pagar cursos sobre IA por *motus* propio ya que en los espacios de trabajo no se han implementado ni agendado, de cara al futuro "formaciones, talleres, cursos o charlas. Esta falta de formación en los espacios de producción periodística genera un cierto desconcierto como expone FGE3: "vamos como podemos, en otros países este tema parece estar más organizado, hay espacios de formación para quienes demuestran un interés, aquí, al menos en mi redacción, nada". Además, el 40% de los entrevistados consideró "prioritaria" y/o "urgente" la producción de bases éticas y de buenas prácticas en relación con el uso de la IA en periodismo y comunicación. En esta línea, coinciden con lo argumentado por García-Avilés, (2021): los periodistas pueden adaptarse a las novedades y, al mismo tiempo, conservar los valores de la profesión.

Mientras que para FGA3 y FGA4 tanto los avances en materia de ética y buenas prácticas, "prácticas respetuosas y humanizadas" como expresó FG3 deberían ser presentados por organizaciones, sindicatos y académicos especializados en la temática con el fin de "no dejar en mano de los grandes monopolios estas decisiones" FG4. En este punto, se focaliza en la humanización de la profesión que se conjuga con los expuesto por Montal y Reich (2017) cuando especifican que el desarrollo de algoritmos para la generación automatizada de noticias en el periodismo automatizado tiene fuertes implicaciones sociopolíticas, legales, ocupacionales y psicológicas para las organizaciones de noticias, los periodistas y las audiencias. En este sentido PA3 manifestó la necesidad "de crear protocolos de uso en los medios y que sean explorados en las escuelas de periodismo" al tiempo que PE1 destacó la urgencia de crear una agenda concreta de cata a 2025 "para tener una mejor perspectiva y contar con la posibilidad de hacer cambios en los planes docentes".

4. DISCUSIÓN

Los docentes de los grados de periodismo y comunicación consultados, así como los periodistas que integraron el *focus group* se muestran preocupados al observar los avances de la IA en los medios y la falta y/o tardía formación docente a este respecto. A su vez, se confirma una falta de consenso por parte de los profesores e investigadores entrevistados sobre la incorporación de la IA en los planes docentes en las facultades de Comunicación y Periodismo. En este sentido, se identifican dos posturas siendo la más aceptada la que promueve la incorporación de la IA a las aulas adaptándose a las necesidades de las asignaturas que la consideren de interés y/ necesaria y, por otra parte, se encuentran aquellos profesores que consideran que es muy prematuro incorporar la IA en Periodismo.

Se observa una clara necesidad de implementar de manera responsable la IA, como lo especificaron PE1 y PA3 así como por todos los profesionales que integraron el *focus group* argumentado la necesidad de reflexionar críticamente sobre los usos de la IA en el proceso educativo y profesional generativa en los planes de Periodismo y Comunicación. Las posturas de los docentes sobre la incorporación de la IA y sus recomendaciones se alinean con lo expuesto por Mhlanga, (2023); Kasneci et al., (2023) acerca de la garantía de integridad y de responsabilidad en el sector educativo. A su vez, en términos de garantías tanto los integrantes del *focus group* como los entrevistados coinciden con lo expuesto por Sok y Heng, (2023) así como Halaweh (2023): que se garantice un uso de la IA inclusivo, equitativo, transparente y ético.

5. CONCLUSIONES

Se destaca en el estudio que más allá de que la mayor parte de las personas consultadas no ha recibido formación en IA se muestran dispuestos a recibirla; a su vez consideran a la formación como una oportunidad de puesta en práctica de la IA en actividades que desconocen sus usos y alcances. Del estudio se desprende que uno de los principales desafíos que presenta la IA no es nivel tecnológico, sino más bien es en relación con la falta de formaciones y estrategias que permitan a los periodistas y educadores experimentar más y mejor sus usos, conocer y

tener una comprensión más amplia de sus alcances para entonces poder testear y detectar sus limitaciones. Sin este paso previo, el debate y diálogo pendiente seguirán siendo postergados al tiempo que las tecnologías seguirán avanzando.

Si bien este estudio responde a las preguntas de investigación tiene sus limitaciones debido al tamaño de la muestra; frente a ello se hace necesario profundizar en las necesidades expuestas por los docentes ampliando el número de entrevistas y expandiendo el estudio a otros países. En consonancia con lo expuesto por López-García y Vizoso: "el futuro del periodismo es un debate actual al que muchos investigadores y distintos sectores de la sociedad buscan respuesta" (2021, p.3).

Por todo lo expuesto, a través de esta investigación se conocen los desafíos que representa la IA en el marco de los estudios de grado de periodismo y comunicación, siendo el desafío más repetido y consensuado el uso ético de la misma; por otra parte en relación a los desafíos que representa la IA para el profesorado se observa una alta necesidad, presentada como urgencia en algunos casos, de tener acceso a formaciones en un corto plazo para poder establecer y determinar posibles desafíos; este resultado se alinea con lo expresado por la Comisión Europea (2019) sobre la IA y la necesidad de que tanto profesoras como investigadores en comunicación, puedan experimentar y ampliar sus conocimientos en esta línea. Por último, en alusión a la detección de los posibles compromisos éticos que podría conllevar el uso de la IA en los estudios de periodismo y comunicación se determinan dos posturas diferentes presentadas como IAAN y IANA. Estas posturas no se presentan como irreconciliables, posiblemente, con la implementación de formaciones tanto los docentes como los periodistas modifiquen sus percepciones al respecto.

6. REFERENCIAS

Beckett, Ch. (2019). New powers, new responsibilities. A global survey of journalism and artificial intelligence. LSE. The London School of Economics and Political Science. Polis Journalism and Society. Think Thank at LSE. https://bit.ly/3HKYefy

Berlanga de Jesús, A. (2016). El camino desde la inteligencia artificial al Big Data. Revista de Estadísticas y Sociedad. 68 9-11. https://llnq.com/9kPQG

Bingjie Liu & Lewen Wei (2019) Machine Authorship In Situ, Digital Journalism, 7:5, 635-657, DOI: 10.1080/21670811.2018.1510740

Callejo J. (2001) Orígenes, en: Callejo J. El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Ariel 2001. p. 27-33.

Carlson, M., (2015). The robotic reporter. Automated journalism and the redefinition of labor, compositional forms, and journalistic authority. Digital journalism, v. 3, n. 3, pp. 416-431. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976412

Caswell, D. y Dörr, K. (2018). Automated journalism 2.0: event-driven narratives. From simple descriptions to real stories. Journalism practice, v. 12, n. 4, pp. 477-496. https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1320773

Clerwall, C. (2014). Enter the robot journalist. Users' perceptions of automated content. Journalism practice, v. 8, n. 5, pp. 519-531. https://doi.org/10.1080/17512786.2014.883116

Codina, L. (2017). Investigación con bases de datos. Estructura y funciones de las bases de datos académicas. Análisis de componentes y estudio de caso. Universitat Pompeu Fabra

Coffey A., Atkinson P. (2005) Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Madrid, Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Comisión Europea, (2019). Una definición de la inteligencia artificial: Principales capacidades y disciplinas científicas. https://llnq.com/ty7Sg

Crawford, K. (2021). Atlas of AI Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. Yale University Press. Edición de Kindle. ISBN: 978 0 300 20957 0

Chequeado, (2023) Historia. https://chequeado.com/conocenos/#historia

Dey, I. (1993) Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists. London: Routledge.

Dörr, K. (2015). Mapping the eld of algorithmic journalism. Digital journalism, v. 4, n. 6, pp. 700- 722. https://doi.org/10.1080/21670811.2015.1096748

Ferrer, B. (11 de abril de 2023) Inteligencia Artificial y Periodismo: El futuro llegó ¿hace rato? Revista Nacional Universidad de San Juan https://encr.pw/8c3zP

Flores-Vivar, J. M. (2019). Artificial intelligence and journalism: diluting the impact of disinformation and fake news through bots. Doxa Comunicación, (29).

García-Avilés, J.A (2019) El impacto de la inteligencia artificial en el periodismo. Máster en innovación en periodismo [blog]. Universidad Miguel Hernández. https://llnq.com/rQel3

García-Avilés, J. A. (2021). An Inquiry into the Ethics of Innovation in Digital Journalism. En M. Luengos y S. Herrera-Damas (Ed.), News Media Innovation. Reconsidered (1a ed., p. 3-19). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119706519.ch1

Gómez-Diago, G. (2022). Perspectivas para abordar la inteligencia artificial en la enseñanza de periodismo. Una revisión de experiencias investigadoras y docentes. Revista latina de comunicación social, n. 80, pp. 29-46. https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1542

Graefe, A. (2016, 7 de enero) Guide to automated journalism. Tow Center for Digital Journalism. https://llnq.com/bMkou

Gunkel, D. J. (2020). An Introduction to Communication and Artificial Intelligence. Polity Books.

Gunkel, D. (2012). Communication and Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges for the 21st Century, communication +1, 1(1). https://bit.ly/3flhyZv

Haim, M., & Graefe, A. (2017). Automated news: Better than expected? Digital Journalism. DOI: 10.1080/21670811.2017.1345643.

Hawksworth, J.; Berriman, R and Goel, S. (2017): Will Robots really steal our jobs?An international analysis of the potential long term impact of automation. Price Water house. https://llnq.com/Qxn7n

Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementatio". Contemporary educational technology, v. 15, n. 2, ep421. https://doi.org/10.30935/cedtech/13036

Hansen M., Roca-Sales, M., Keegan, J. y King, G. (2017) Artificial intelligence: Practice and Implications for Journalism. Tow Center for Digital Journalism, Columbia University https://doi.org/10.7916/D8X92PRD

Heb, A. (20 de julio de 2023) "Siete oportunidades de la iA en el periodismo y qué preguntas deberíamos hacernos sobre su irrupción en los medios" Laboratorio de Periodismo https://encr.pw/iAGD6

Herrero de la Fuente, M., Saavedra-Llamas, M., Castillo-Lozano, E. (2022). Periodismo de datos contra desinformación. Competencias, perfiles y formación requerida en el periodismo de dato". Estudios sobre el mensaje periodístico, v. 28, n. 4, pp. 827-840. https://doi.org/10.5209/esmp.82592

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, F. y Baptista Luci, P. (2003) Metodología de la investigación. Tercera edición, España, McGraw-Hill Interamericana.

Jaemin, J.; Haeyeop, S.; Hyunsuk, I. (2017): Intrusion of software robots into journalism: The public's and journalists' perceptions of news written by algorithms and human journalists. Computers in Human Behavior. n. 71, pp. 291-298.

Kasneci, E.; Sessler, K.; Küchemann, S.; Bannert, M.; Dementieva, D.; Fischer, F.; Gasser,Urs; Groh, Georg; Günnemann, Stephan; Hüllermeier, Eyke; Krusche, Stepha; Kutyniok, Gitta; Michaeli, Tilman; Nerdel, Claudia; Pfeffer, Jürgen; Poquet, Oleksandra; Sailer, Michael; Schmidt, Albrecht; Seidel, Tina; Stadler, Matthias; Weller, Jochen; Kuhn, Jochen; Kasneci, Gjergji (2023). "ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education". Learning and individual differences, v. 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Latar, N. L. & Nordfors, D. (2009). Digital Identities and Journalism Content-How Artificial Intelligence and Journalism May Co-Develop and Why Society Should Care. Innovation Journalism, 6(7), 3-47.

Liebrenz, M.; Schleifer, R.; Buadze, A.; Bhugra, D.; Smith, A. (2023). Generating scholarly content with ChatGPT: ethical challenges for medical publishing. The lancet digital health, v. 5, n. 3, e105-e106. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(23)00019-5

López-García, Xosé; Vizoso, Ángel (2021). Periodismo de alta tecnología: signo de los tiempos digitales deltercer milenio. Profesional de la información, v. 30, n. 3, e300301.https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.01

Lopezosa, C.; Codina, L.; Pont-Sorribes, C.; Vállez, M. (2023). "Use of generative artificial intelligence in the training of journalists: challenges, uses and training proposal". Profesional de la información, v. 32, n. 4,e320408. https://doi.org/10.3145/epi.2023.jul.08

Manfredi Sánchez, J.L.; Ufarte Ruiz, M.J. (2020). «Inteligencia artificial y periodismo: una herramienta contra la desinformación». Revista CIDOB d' Afers Internacionals, n.º 124, pp. 49-72, https://doi.org/10.24241/rcai.2020.124.1.49.

Mhlanga, D. (2023). "Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning". SSRN.https://doi.org/10.2139/ssrn.4354422

Montal, T.; Reich, Z. (2017). "I, robot. You, journalist. Who is the author? Authorship, bylines and full disclosure in automated journalism". Digital journalism, v. 5, n. 7, pp. 829-849. https://doi.org/10.1080/21670811.2016.1209083

Nortes, S. (2019). La inteligencia artificial también cambia el periodismo. Contexto y Acción. https://acesse.dev/Skjex

Prodigioso Volcán (2020) IA para periodistas. Una herramienta por explotar. https://encr.pw/H9YFX

Rivas-de-Roca, R. (2021). Oportunidades de la robotización en el periodismo local: el caso de 'Mittmedia'. Index.comunicación, 11 (2), 165-185. https://doi.org/10.33732/ixc/11/02Oportu

Sabzalieva, E.; Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido. Unesco: Unesdoc. Biblioteca Digital. https://llnq.com/NQsaX

Salaverría, R. (2019) Digital journalism: 25 years of research. Review article. Profesional de la información. 28 (1). 10.3145/epi.2019.ene.01

Sanchez García, P., Calvo Barbero, C. y Diez Gracia, A. (2021).Algorithms and bots in journalism studies. Research and teaching in Artificial Intelligence (AI) and Big Data in Spanish universities. Newsreel". 6th ECREA Journalism Education Conference. 13 de mayo.

Sánchez-Gonzáles, H., Sánchez-González, M. (2017). Los bots como servicio de noticias y de conectividad emo-
cional con las audiencias: El caso de Politibot. Doxa comunicación, n. 25, pp. 63-84. https://encr.pw/0WlAg

Scribano, A. (2007). El proceso de investigación social cualitativo, Argentina, Prometeo libros.

Sirvent, J. (2017). "YoTubeTrabajo: Transformación Digital; susto o muerte. Jornadas Yo, Robot: puestos de trabajo que van
a desaparecer." Madrid: ESIC.

Sok, Sarin and Heng, Kimkong, ChatGPT for Education and Research: A Review of Benefits and Risks (2023). SSRN
http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4378735

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación [Introduction to qualitative investigation methodologies]. Barcelona, Paidós.

Tejedor, S. (2023) La inteligencia artificial en el periodismo. Mapping de conceptos, casos y recomendaciones. Editorial UOC.

Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. Human Re-
source Development Review, 4(3), 356–367.
https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Túñez-López, M., Toural-Bran, C. & Cacheiro-Requeijo, S. (2018). Uso de bots y algoritmos para automatizar la redacción de noticias: percepción y actitudes de los periodistas en España. El profesional de la información, 27(4), 750-758.https://www.doi.org/10.3145/epi.2018.jul.04

Túñez López, J. M., & Tejedor Calvo, S. (2019). Inteligencia artificial y periodismo [presentación del monográfico]. Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales, (29), 163–168. https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a8

Ufarte, M. J., Calvo, L. M. y Murcia, F. J. (2020). Las tecnologías hi-tech en los grados en Periodismo. Planes de estudios, formación de los periodistas y propuestas de inserción curricular. adComunica, 20, 43-66. http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2020.20.3

Varguillas, C. y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad en Laurus, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, vol. 13, núm. 23, pp. 249-262.

Vázquez-Herrero, J., López-García, X., Irigaray, F. (2020). “The technology-led narrative turn”. In: Vázquez-Herrero, J.; Direito-Rebollal, S.; Silva-Rodríguez, A.; López-García, Xosé (eds.). Journalistic metamorphosis. Cham: Springer. ISBN: 978 3 030 36315 4 https://doi.org/10.1007/978-3-030-36315-4_3

Ventura, P. (2021). Algoritmos en las redacciones: Retos y recomendaciones para dotar a la inteligencia artificial de los valores éticos del periodismo. Barcelona: Consell de la Informació de Catalunya. https://acesse.dev/yYRX6

Wilson, V. (2014). Research Methods: Triangulation. Evidence Based Library and Information Practice, 9(1), 74–75. https://doi.org/10.18438/B8WW3X

EL ROL ACADÉMICO EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: OPORTUNIDADES DESDE EL TRABAJO SOCIAL PARA UNA FORMACIÓN INCLUSIVA

MARÍA DOLORES MUÑOZ DE DIOS
Universidad de Jaén

ALMUDENA GARCÍA DE LA FUENTE
Universidad de Jaén

CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
Universidad de Jaén

CRISTINA DÍAZ ROMÁN
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Antes de entrar a profundizar en lo que se considera uno de los aspectos más importantes en relación a la contextualización de este capítulo, se hace necesario abordar la Inteligencia Artificial y las oportunidades que se generan desde el Trabajo Social a través de concepciones como la ya indicada por Miranda (2013), cuando afirma que, "en el caso del Trabajo Social, no hay profesión sin disciplina y no hay disciplina sin profesión" (p.7). Se pretende recordar cómo el Trabajo Social nace al mismo tiempo que las demás disciplinas sociales, así como en el mismo contexto social que forma parte del mismo objetivo global (Miranda, 2007). Se reafirma a través de Zumanillo y Gaitán (1991), cómo el Trabajo Social nace como una característica propia, así como una disciplina aplicada al objeto de actuar, estudiar para comprender y transformar. Pero no sólo eso, el Trabajo Social fija su atención en la interacción individuo-entorno, la persona en situación, por lo que el Trabajo Social nace al mismo tiempo que otras disciplinas sociales pero también en relación con ellas.

Instituciones como la *International Federation of Social Workers* (*IFSW)* y la *International Association of Schools of Social Works* (*IASSW)*, definen el Trabajo Social en sus presentaciones más actuales, como, una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimento y liberación de personas. Entre sus princípios se encuentra la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad. De ahí que, en el interés de acercar el Trabajo Social a la nueva era de la Inteligencia Artificial, es necesario recordar cómo el Trabajo desde sus inícios involucra a las personas y a las estruturas para hacer frente a los desafios de la vida, con el interés de aumentar el bienestar.

Ante la justificación de este tema que aquí se trata, se destaca el Trabajo Social no sólo hacia el contexto de que las barreras estructurales contribuyen a la perpetuación de las desigualdades o la descriminación, sino también a la importância del conocimiento, a través de los fundamentos teóricos y de investigación, la conciencia crítica y las estratégias de acción, pero sobre todo a la parte práctica, donde es necesaria la intervención en aquellos puntos donde las personas interactuán con su entorno, involucrando a las personas y a la estructura. Esta cuestión constituye el eje principal sobre el que se argumenta la defensa de la importancia que tiene el rol académico en la Inteligencia Artificial y las oportunidades que se generan desde el Trabajo Social para una formación inclusiva.

2. BREVE REPASO A LOS ANTECEDENTES DEL TRABAJO SOCIAL

A través de Barahona (2016), se aborda la contextualización de la aparición del Trabajo Social, haciendo alusión al Siglo XVI en Inglaterra, cuando el Estado asume la caridad -que hasta entonces había estado en manos de la iglesia católica- realizando un registro con los pobres, destinando fondos privados para su ayuda y proporcionando empleo para las personas que pudieran desempeñarlo, lo que dio lugar a un conjunto de políticas que posteriormente desembocarían en la creación de las

Leyes de Pobres promulgadas desde finales del siglo XVI hasta el surgimento del Estado de Bienestar.

En 1868, se propone la unión de distintas personas para formar una organización más rigurosa y científica que administrara la caridad y que garantizara la coordinación de la asistencia, naciendo así la Sociedad para la Organización de la Ayuda Caritativa y la Represión de la Mendicidad (*Society for the Organisation of Charitable Relief and Repressing Mendicity*) que pasó a llamarse Sociedad de Organización de la Caridad - *Charity Organisation Society* (COS).

La consolidación del Trabajo Social como disciplina y profesión tiene lugar en Estados Unidos, donde la caridad se convertiría en una actividad científica a través de figuras como Jane Addams y Mary Richmon. Ambas diseñaron una disciplina científica aplicada, destacando en 1897 la propuesta de las Escuelas de Filantropía Aplicada, basada en la necesidad de formación formal para las trabajadoras sociales que se hizo extenso a través de la COS, una corriente que fue creciendo y que consiguió años más tarde reformas legislativas en ámbitos de la reforma social a través del Centro de Ciencia Social para la Formación Práctica en Filantropía y Trabajo Social en 1903.

En cuanto al Trabajo Social en España, a partir del siglo XIX, el Estado comienza a regular aspectos relacionados con la pobreza, la caridad o la ayuda, donde las medidas legislativas adoptadas de carácter benéfico, *"significaron el reconocimiento por parte del Estado de un problema social así como la necesidad de intervenir*" (Morales, 2010, p. 96). Cabe mencionar tal y como señala Navarro (1998) cómo el Trabajo Social en España, tuvo una incorporación más lenta que en otros países debido a las peculiaridades históricas y económicas.

2.1. HACIA EL TRABAJO SOCIAL DE NUESTROS DÍAS

Tal y como ha quedado de manifiesto, el Trabajo Social ha tenido en sus orígenes un fuerte contenido paternalista y asistencial. Sin embargo, a través del Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social se conoce de forma generalizada y en lo que respecta a España, cómo desde la aprobación de la Constitución de 1978, la actividad profesional se

dirige hacia la ciudadanía en estado de necesidad en el marco de los derechos que le reconoce la Constitución. Desde este reconocimiento de derechos, los/as profesionales del Trabajo Social tratan de potenciar todas las virtualidades de las personas, de las famílias, de los grupos, de las organizaciones y comunidades en que desarrollan su vida, con el propósito de conseguir el mayor bienestar social y calidad de vida.

En lo que respecta a los ámbitos de actuación del Trabajo Social, no sólo destacan los servicios sociales personales, sino también servicios como la salud, la educación, la justicia, el empleo, el urbanismo y vivenda, la empresa, el medio ambiente, el voluntariado, la cultura y el tiempo libre. En concreto:

Servicios Sociales:

- Servicios Sociales de atención social básica y primaria.
- Servicios de atención para atender emergencias sociales.
- Servicios de atención domiciliaria.

Servicios Sociales Especializados:

- Servicios de atención a personas sin hogar.
- Servicios de atención a personas mayores.
- Servicios de atención a infancia y família.
- Servicios de atención a la mujer.
- Servicios de atención a personas con discapacidad.
- Servicios de acogida y atención social a inmigrantes y refugiados.

Salud:

- Centros de salud o servicios de atención primaria de salud.
- Servicios de atención socio-sanitaria domiciliaria a enfermos con patologias y terminales.

- Hospitales Generales. Maternales. Hospitales infantiles.
- Centros socio-sanitarios.
- Servicios de salud mental.
- Servicios de atención a las drogodependencias.

Educación:

- Educación Reglada.
- Educación No Reglada.

Justicia:

- Justicia juvenil.
- Juzgados.
- Instituciones penitenciarias.

Empresa

Vivienda

Tercer sector

Formación y asesoramiento técnico

Nuevos ámbitos de intervención de los/as trabajadores/as sociales:

- Planificación estratégica de servicios de bienestar.
- Análisis y desarrollo organizacional.
- Asesoramiento en la dirección de políticas de bienestar social.
- Marqueting social.
- Comunicación e imagen em relación son temas sociales.
- Mediación familiar.
- Peritaje social.
- Gestión y dirección de servicios y equipamentos sociales.

Es evidente, que la práctica profesional está totalmente actualizada, donde las nuevas necesidades y el consiguiente proceso de adaptación encuentran múltiples expresiones en el panorama global del Trabajo Social de nuestros días.

2.3. CAMBIOS EN LAS NUEVAS FORMAS DE INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL: LA IRRUPCIÓN DE LASTIC EN LA PROFESIÓN

Es una realidad que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cada vez tienen mayor peso en nuestro día a día, algo que no queda alejado del ámbito profesional, siendo difícil encontrar en la actualidad una disciplina que esté fuera del avance tecnológico y el Trabajo Social no es uma excepción. Autoras como, De la Fuente y Martín (2017), defienden que las TIC toman una especial relevancia en la intervención social, indicando como tanto las TIC em general como Internet em particular, constituyen una herramienta fundamental de intervención social, complementaria y de gran ayuda a la praxis tradicional. Además, afirman que, las TIC se configuran como elementos clave de intervención, haciendo especial alusión a una cuestión de suma importância, como es la importancia de visibilizar las barreras adversas que conlleva para evitar situaciones de exclusión, la importancia de las tecnologias accesibles y la formación, pues la intervención social a través de las TIC conlleva formar a las personas para que puedan hacer un uso lo más fructífero posible de las mismas, de modo que las capacite para uma participación plena en la sociedad (García, 2004).

De forma específica, existen algunas premisas recogidas por Arriazau y Fernández-Pacheco (2013), sobre las intervenciones sociales a través de las TIC, destacando su recomendación en casos de:

- Existan inconvenientes en el proceso comunicativo, por ejemplo, personas com discapacidad auditiva o lingïstica que encuentren en la escritura a través de Internet el modo más eficaz de transmitir sus necesidades o desarrollar su trabajo con el o la profesional del Trabajo Social.

- Tratamiento terapéutico de pacientes con dificultades de movilidad o determinadas situaciones que les impida desplazarse con normalidade a la institución competente.
- Tratamiento terapéutico con dificultades geo-temporal, que les impide realizar reuniones presenciales en un espacio-tiempo, como por ejemplo en centros penitenciários donde la regulación interna no permite la intervención presencial.
- Capacitación de personal voluntario de ONG.

Con ellas, estos autores destacan además las ventajas del uso de las TIC para la intervención em Trabajo Social, como la flexibilidad, la accesibilidad y la fluidez entre profesionales y usuarios/as, aunque también existen algunos inconvenientes como la dificultad de acceso o la cobertura técnica de ambos. Lo cierto es, que, las principales aplicaciones de las TIC han tenido que ver con el almacenamiento y gestión de la información, vinculadas a las tareas propias de los/as profesionales, como la historia social, la ficha social o el informe social (Fantova, 2020; Santás, 2016). Así mismo, otros autores como Reamer (2019,2020), destacan el potencial de la tecnologia para atender a la ciudadanía geograficamente aislados, personas con discapacidad o un amplio campo que ofrece para enganchar mejor con determinados colectivos, como jóvenes y adolescentes, ya sea a través de la comunicación en línea, telefónica, o por videconferencia.

A modo de ejemplo, la realidad de esta nueva forma de intervención en Trabajo Social a través de las TIC, también conlleva la implicación de los poderes públicos. La Ley de Servicios Sociales de Andalucía (Ley 9/2016, de 27 de diciembre), promueve el abordaje de los retos sociales buscando soluciones o compartiendo las prácticas existosas, siendo una realidad el empoderamento digital, donde es necesario favorecer la accesibilidad al sistema público de Servicios Sociales mediante el uso racional de las TIC (BOE nº 248). Esta iniciativa se pone en marcha a través de la Historia Social Única Electrónica, una herramienta ya implementada, basada en las TIC con la que mejorar y agilizar la atención de las personas a través de la gestión de sistemas de información de los Servicios Sociales (Muñoz y García, 2018), que continúa actualmente

su ejecución a través del desarrollo del sistema *Cohessiona* por parte de la Junta de Andalucía.

En definitiva, la utilización de las TIC en el ámbito del Trabajo Social es una realidad, y que atendendo a lo señalado por Muñoz y Acebes (2021), debe verse como uma oportunidad marcada por la eficacia donde se adapten las nuevas necesidades a las nuevas herramientas, pues ya no sólo se trata de la irrupción de las TIC en la intervención sino la llegada de la Inteligencia Artificial a la profesión.

3. LA LLEGADA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL AL TRABAJO SOCIAL

La investigación por la relación entre las TIC y los Servicios Sociales pasa por produndizar en las diferentes aproximaciones que se otorgan con la llegada de nuevos fenómenos, como es en este caso el de la Inteligencia Artificial a los Servicios Sociales. De ahí que exista un acercamiento a la literatura científica que contribuya a su entendimento desde la práctica profesional.

Según la definición del Parlamento Europeo, la Inteligencia Artificial "se refiere a sistemas que muestran un comporamiento inteligente al analizar su entorno y tomar medidas, con cierto grado de autonomia para lograr objetivos específicos" (Boucher, 2020, p.1). También puede entenderse como la habilidad de los ordenadores para hacer actividades que normalmente requieren de inteligencia humana. Así lo define Rouhiainen (2019), señalando que es la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano (p.17).

Aunque, a priori, la Inteligencia Artificial pueda compararse al ser humano y esto lleve a pensar que se pierdan condiciones humanas como las emociones, la empatía o la solidaridad, sería un error considerar que la profesión se aleje de su campo de actuación, pues la realidad es que desde el Trabajo Social no puede obviarse el desarrollo de nuevas tecnologias y su incorporación tanto en la vida cotidiana como en la práctica profesional, con el potencial que eso supone. Es evidente que debe existir una actitud proactiva respecto a los cambios tecnológicos,

porque de lo contrario serán otras disciplinas las que establezcan nuevos marcos de referencia (Morilla-Luchena, 2024) y eso ocasionaría un atraso para la profesión. Lejos de eso, y, para dar respuesta a los numerosos interrogantes que se planetean con la llegada de la Inteligencia Artificial al ámbito de los Servicios Sociales, autores como Castillo de Mesa (2019, en Méndez-Domínguez, 2020), apuestan por una reconceptualización de la práctica profesional del Trabajo Social, comprendiendo nuevas formas de hacer como disciplina científica y como profesión, incorporar la tecnologia digital y usar las TIC y metodologias de intervención e investigación.

A pesar de que se habla de las cuestiones que pudieran resultar contradictorias o incluso negativas de la implantación de Inteligencia Artificial en el ámbito del Trabajo Social, existe una perspectiva más positiva que se centra en ver las posibilidades y benefícios que sí podría aportar la Inteligencia Artificial a los Servicios Sociales. En este sentido, Codina (2020), señala los siguientes:

- Mayor rapidez, seguridad, eficiencia y objetividad en las decisiones profesionales.
- Soporte para una mayor eficiencia y calidad en diagnósticos e intervención.
- Apoyos para la autonomía personal y la vida independiente.
- Fortalecimiento de las políticas preventivas, de la acción comunitária y participación.
- Mejor planificación de los servicios, de los equipos y económica.
- Evaluación en tiempo real del impacto social de los programas y las intrevenciones.

3.1. LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS SERVICIOS SOCIALES

Desde un enfoque más específico, y tomando como referencia lo expuesto por Minguijón y Serrano – Martínez (2022), se proponen

diferentes fases de integración de la Inteligencia Artificial en la administración. En concreto, se parte de la hipóteses de que la Integración de la Inteligencia Artificial en los Servicios Sociales, supone seguir las mismas fases que en cualquier otro ámbito de la administración, aunque si bien es cierto, se tengan en cuenta las peculiaridades que presente.

Así, autores como Berryhill et al (2020) o Ansón (2017), señalan, las siguientes fases de la Inteligencia Artificial en la administración:

- 1ª fase: Momento inicial basado en la apuesta de forma decidida por la Administración Digital 100%.
- 2ª fase: Hacia una administración con alta capacidad de gestión de la información.
- 3ª fase: La Administración Inteligente.

En lo que respecta a las vías de integración de la Inteligencia Artificial en los Servicios Sociales, y más allá de las fases comunes al conjunto de sectores de la Administración, existe un esquema detallado que establece los ámbitos específicos en los que se puede introducir la Inteligencia Artificial en la práctica profesional del Trabajo social y en el sistema de Servicios Sociales.

FIGURA 1. *Esquema de actuaciones en Trabajo Social*

Fuente: Minguijon y Serrano-Martínez (2022)

Este esquema es interpretado por Chan y Holosko (2018), indicando cómo se pueden detectar diferentes modos de integración de la Inteligencia Artificial en los Servicios Sociales. Señala cómo en términos tipológicos, se cambia desde lo que tradicionalmente se viene haciendo en el proprio ejercicio de la profesión, pasando por aquellas iniciativas lideradas fundamentalmente por profesionales, pero que incluyen algunas aplicaciones o programas informáticos. Finalmente, este proceso termina en procesos que estarían totalmente implentados por aplicaciones informáticas o sistemas de Inteligencia Artificial.

4. TECNOLOGÍA SOCIAL: REAFIRMACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PARADIGMA DE LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

Se ha abordado con mucho énfasis la importância de las TIC y el fenómeno de la Inteligencia Artificial en el ámbito del Trabajo Social, pero ambas no pueden desarrollarse de manera efectiva si no cuentan con criterios de accesibilidad.

En el ámbito de las TIC, la accesibilidad puede y debe ser entendida como el arte de garantizar que cualquier recurso, a través de cualquier medio, esté disponible para todas las personas, sin necesidad de que tengan algún tipo de discapacidad (Berners-Lee y Fischetti, 1999). Así pués, para garantizar el acceso a cualquier recurso tecnológico a todas las personas, no es suficiente con desarrollar tecnologias asistidas adecuadas para cada tipo de discpacaidad, sino que también es necesario que los propios recursos tecnológicos estén diseñados para que puedan ser accedidos a través de estas ayudas técnicas.

Actualmente, la accesibilidad a las TIC es un tema que preocupa a muchas empresas, organismos e instituciones, lo que lo sitúa en un tema de vanguardia no sólo solo en el ámbito de la discapacidad, pues proporcionar servicios y contenido accesible permite llegar a un mayor número de usuários/as, involucrar sobre un proceso de concienciación social y beneficiar a todas las personas (Guenaga, Barbier y Eguiluz, 2007). Esta cuestión pasa también por la inclusión de la accesibilidad en la formación del alumnado que serán los futuros profesionales del

ámbito social, lo que lleva a hablar en su conjunto a un término reinvindicativo como es la tecnologia social.

4.1. DISEÑO PARA TODAS LAS PERSONAS Y APLICACIÓN DEL *DESIGN THINKING*

Antes de profundizar en lo que sería el paradigma defendido sobre la incorporación de la Accesibilidad Universal y el Diseño para Todas las personas en el diseño y uso de las TIC en Trabajo Social, es importante destacar autores como Hernández et al (2014) cuando apuestan por la utilización del *Design Thinking,* como metodologia que inquiere desarrollar nuevas formas de intervención y que supone la resolución práctica y creativa para solucionar problemas, ya que su utilización permite destacar oportunidades y resolver inconvenientes. Algunas de las características para llevar a cabo esta metodologia son la empatía, el pensamento integrador, el optimismo, el experimentalismo y la colaboración.

Así pués, la incoporación de la Accesibilidad Universal a las TIC se aborda haciendo alusión a cómo la fase de *Design Thinking* está relacionada con la inclusión de la Accesibilidad Universal y el Diseño para Todas las Personas, entendida como una forma de pensar en la que se combina el conocimiento y la comprensión (Muñoz, Sampedro y Díaz, 2023).

Centrándonos en estos términos, ya en el año 1995, el Instituto Europeo de Diseño y Discapacidad defendía que el diseño para todas las personas tiene como objetivo hacer posible que todas las personas dispongan de igualdad de oportunidades y participación en cada aspecto de la sociedad. Para conselguirlo, “tiene que ser accesible y útil para todas las personas y consecuentemente con la evolución de la diversidad humana y social, entendendo la Accibilidad Universal como,

> Una condición ineludible para el ejercicio de los derechos -en igualdad de oportunidades- para todas las personas, y para, conseguir el logro de la iguadad. En ese sentido, no puede ser vista como una cuestión sujeta a la voluntad facultativa o como una técnica para la rehabilitación de determinadas personas. (Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, 2005, p. 57).

Esta cuestión es recogida además, a través de la Certificación de Accesibilidad Universal UNE 1700001, que trata de garantizar la

accesibilidad universal a servicios y entornos a todas las personas. Otro ejemplo de compromisso es el II Plan Nacional de Accesibilidad Universal *España país accesible*, propuesto desde el Ministerio de Derechos Sociales e incluído en la Agenda 2030, para dar consecución a los mandatos de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapcidad, donde la accesibilidad se considera una parte esencial del contenido de los derechos humanos, poniendo en valor cómo la Accesibilidad Universal y el Diseño para Todas las Personas son una cuestión para toda la ciudadanía.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe resaltar que, el Trabajo Social se enfrenta a la superación de retos a lo largo de su historia, caracterizándose por la adaptación a los cambios y la intervención sobre las nuevas necesidades en función de los cambios que le toca experimentar. Así lo manifiestan autores como López-Peláez (2012), o Paniagua, et al (2010), incidiendo en que la profesión del Trabajo Social está relacionda con las formas de acción propiás de cada época, donde el contexto es fundamental para identificar e intervenir sobre el quehacer de los Servicios Sociales. Así se muestra claramente que el Trabajo Social tiene uma manera acorde con la realidad de los espacios y tiempos, caracterizándose en esta ocasión con la llegada de la Inteligencia Artificial y su abordaje desde la profesionalización y la formación.

En segundo lugar, suscribimos lo expuesto por De la Fuente y Martín (2017), cuando indican que en relación al contexto de las TIC y su vinculación con la Inteligencia Artificial se considera de gran importancia la visibilización de las barreras ocultas, así como el replanteamiento en la formación y práctica profesional que tiene hacia el Trabajo Social.

En este sentido, será necesaria una formación académica y una utilización de tecnologia social a través de la Accesibilidad Universal y el Diseño para Todas las Personas con la que se pueda conseguir su introducción en la base de todos los futuros proyectos relacionados con la actividad profesional y humana.

En tercer y último lugar, es primordial destacar que no sólo es importante la adoptación de las TIC o la Inteligencia Artificial en el ámbito

de los Servicios Sociales y en general al Trabajo Social, sino la importancia que tiene en la formación universitaria y en los nuevos escenarios profesionales. La Universidad tiene un papel clave y prioritario en ofrecer una formación reforzada y actualizada con la realidad. El sistema universitário ha experimentado profundos cambios en los últimos años, cambios principalmente impulsados por la aceptación de que la Universidad debe dar respueta a los retos planteados y derivados de la sociedad del conocimiento, por lo que se debe exigir que exista una enseñanza de calidad totalmente actualizada y renovada acorde con la situación actual. Así se dispone en la Ley del Sistema Universitario (Ley 2/2023, de 22 de marzo), cuando manifiesta que de la Universidad depende la educación avanzada de las personas, y lo que ello conlleva con relación a la igualdad de oportunidades para todas las personas y el desarrollo, científico, y tecnológico de la sociedad.

Un ejemplo de todo ello, es el Máster Propio en Accesibilidad para Smart City: La Ciudad Global, una iniciativa española con carácter internacional, consolidada y comprometida, que apuesta por la inclusión de contenidos formativos relacionados con la Inteligencia Artificial, así como con el desarrollo de competencias sociales, emocionales y tecnológicas. A través de autoras como Díaz, Muñoz y Sampedro (2023), resaltamos la metodologia de enseñanza de este máster impartido por la Universidad de Jaén, con el apoyo de Fundación ONCE desde el curso académico 2011-2012, donde uno de los primeros cambios a destacar es la transformación que ha ido realizando adaptándose a las necessidades y situación de la sociedad. Este máster que comenzó siendo presencial con la denominación de Máster en Accesibilidad y Diseño para Todos, modificó la forma de impartirse a una modalidad online desde el año 2014. Este nuevo diseño formativo amplió la participación de profesorado experto en materia de accesibilidad, donde con carácter asincrónico, se adapta al alumnado en cuanto ofrece unn gestión individualizada del tiempo, destacando el uso de las TIC como generador de mayor inclusión en todos sus sentidos. Por outro lado, el acceso al alumnado es general, pues se adapta a la profesión de la que provengan, manifestando que la accesibilidad es una cuestión transversal a todas las profesiones.

En cuanto a los contenidos, la estructura global del máster se distribuye en 60 créditos ECTS que se dividen en módulos como:

- Módulo Común 1
- Módulo Común II
- Módulo Optativo
- Módulo Innovación
- Módulo Prácticum
- Módulo TFM

En definitiva, utilizamos este ejemplo real poniendo de manifiesto que ciencia, tecnología y sociedad no pueden concebirse de manera aislada, sino que se complementan entre sí y se necesitan para la optimización de una tecnologia social inclusiva desde el ámbito académico y profesional.

6. REFERENCIAS

Barahona, M.J. (2016). El Trabajo Social: Una disciplina y profesión a la luz de la historia. Universidad Computense de Madrid.

Berners-Lee, T., y Fichetti, M. (1999): Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by Its Inventor. Harper: San Francisco.

Boucher, P. (2020). Artificial intelligence: How does it work, why does it matter, and what can we do about it? EPRS, European Parliamentary Rearch Service.

Chan, Ch. Y Holosko, M. (2018) Technology for Social Work Interventions. In book: Oxford Bibliographies in Social Work Publisher: Oxford University Press. Editors: Edward Mullen. Oxford Bibliographies.

Codina, T. (2020). Por qué la inteligencia artificial transformará los Servicios Sociales. Revista de Treball Socia, 219, 85-99.

De la Fuente, Y.M., y Martín, M.C. (2017). Las nuevas formas de intervención social, las TIC al servicio de la profesión del Trabajo Social. Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social (2),80-90.

Díaz, C., Muñoz, M.D., y Sampedro, C. (2023). Metodologías de enseñanza para la inclusión del diseño universal de aprendizaje en educación posgradual: máster en accesibilidad para Smart City. En M. Molero, M. Simón, A. Martos y M.C Pérez (Comps). Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en las áreas de conocimiento. (pp. 145-152). ASUNIVEP.

Fantova, F. (2020). Els serveis socials davant la inteligencia de grans quantitats de dades (big data). Conferencia impartida en el marc del Cicle de Reflexió "Big data i Serveis Socials. Preveure in anticiparnos ales necessitats socials" el 10-03.2020 al Palau Macayade Barcelona, organitzat per la Fundació iSocial

García, I. (2004). "Políticas para la inclusión social mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación. En: http://campus.usal.es/-teroriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_garcia_iolanda.htm

Guenaga, M.L., Barbier, A., y Eguiluz, A. (2007). La accesibilidad y las tecnologías en la información y la comunicación. TRANS. (11), 155-169.

Hernández, J., De la Fuente, Y.M., y Campo, M. (2014). "La accesibilidad universal y el diseño para todas las personas, factor clave para la inclusión social desde el design thinking curricular". Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 58, p. 119-134.

Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. (2005). El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español. Recuperado de:

de http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/45/

Elsignificadodelaaccesibilidaduniversalysujustific.pdf

López-Peláez, A. (2012). Profesión, ciencia y ciudadanía: retos para el Trabajo social y los Servicios Sociales en el siglo XXI. AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar(1) 61-71.

Méndez-Domínguez, P. (2020). Reseña de Castillo de Mesa, J (2019). El Trabajo Social en la era digital. Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales, (19), 95-97.

Minguijón, J., y Serrano – Martínez, C. (2022). La Inteligencia Artificial en los Servicios Sociales: estado de la cuestión y posibles desarrollos futuros. Cuadernos de Trabajo Social, 35 (2), 319-329.

Miranda, M. (2007). El compromiso con la ciencia: Conocimiento y Técnica en el Trabajo Social. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM, XVII(2), 9-28.

Miranda, M. (2013). El Trabajo Social: profesión y disciplina. Naturaleza y objetivo disciplinar. En M. Miranda, Aportaciones al Trabajo Social (págs.. 7-32). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza

Morales, A. (2010). Género, mujeres, trabajo social y la sección femenina. Historia de una profesión feminizada y con vocación feminista. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Instituto de Estudios de la Mujer, Granada.

Morilla-Luchena, A. (2024). ¿Cómo "piensa" la Inteligencia Artificial al Trabajo Social?. TSDIFUSIÓN. Recuperado de https://www.tsdifusion.es/como-piensa-la-inteligencia-artificial-al-trabajo-social

Muñoz, M.D., y Acebes, R. (2021). Reinvención de lo comunitario. En P. Méndez y J. Castillo (Coord). Trabajo Social Digital frente a la COVID-19. (pp. 103-119). Thomson Reuters Aranzadi.

Muñoz, M.D., y García, J.I. (2018). Informe de Evaluación del Proyecto RESISOR "Regional Single Social Record": Metodología y Resultados para el Diseño de la Historia Social Única Electrónica en Andalucía. Universidad Internacional de Andalucía.

Muñoz, M.D., Sampedro C., y Díaz,C. (2023). Innovando desde el aula en Trabajo Social: La aplicación del Design Thinking en la asignatura de Gestión de la Información. En M. Molero, M. Simón, A. Martos y M.C Pérez (Comps). Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en las áreas de conocimiento. (pp.107-116). ASUNIVEP.

Paniagua, R, et all. (2010). Cambios y evolución del Trabajo Social en España en el final del siglo XX. Miscelánea Comillas 68(132), 161-184.

Reamer, F. (2019). Social Work Education in a Digital World: Tecnhology Standards for Education and Practice. Journal os Social Work Education, 55 (3), 420-432, http://doi.org/10.1080/10437797.20191567412.

Reamer, F. (2020). Digital Tecnology in Social Work. Encycolpedia of Social Work. Retrieved 28 Feb. 2021. Recuperado de: http://oxfordre.com/socialwork/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-1160.

Santás, J.I. (2016). Proyecto de apropiación de las TIC en Servicios Sociales de atención social primera del Ayuntamiento de Madrid. Cuadernos de Trabajo Social, 29 (2), 213-223. http://doi.org/105209/CUTS.51835

Navarro, A. (1998). De la asistencia social al tarbajo social en los servicios sociales. Acciones e Investigaciones Sociales (7), 73-96.

Rouhiainen, L. (2018). Inteligencia Artificial. 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro. Alienta Editorial.

Zumanillo, T., y Gaitán, L. (1991). Para comprender el Trabajo Social. Madrid: Verbo divino.

EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO NUEVA HERRAMIENTA DE CIBERBULLYING EN JÓVENES UNIVERSITARIOS/AS

CRISTINA DÍAZ ROMÁN
Universidad de Jaén

CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
Universidad de Jaén

Mª DOLORES MUÑOZ DE DIOS
Universidad de Jaén

ALMUDENA GARCÍA DE LA FUENTE
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se ha ido detectando un aumento progresivo del ciberbullying en la sociedad, en general, pero el incremento ha sido mucho más acentuado en el grupo de población formado por jóvenes que pertenecen a un mismo contexto educativo, como es el caso de los/as jóvenes universitarios/as.

Este nuevo concepto de ciberbullying se forma debido a la aparición de las conocidas, popularmente, como nuevas tecnologías y que, formalmente, se denominan Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC).

Cuando se hace referencia a las TIC es imprescindible realizar una primera aproximación al término, que servirá como punto de inicio para, posteriormente, analizar su evolución hasta la actualidad. Existen infinidad de definiciones sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que cada autor/a le proporciona un enfoque diferente a la conceptualización. Sin embargo, algunos de los más básicos y generalistas definen las TIC como un conjunto de recursos, herramientas,

equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento y transmisión de la información a través de voz, datos, texto, vídeo o imágenes (Capellan, 2023). Se podría decir que esta definición engloba herramientas más tradicionales como teléfono, ordenador o aplicaciones informáticas más básicas. Tras la irrupción, en la sociedad, de este tipo de medios, las TIC fueron nombradas como nuevas tecnologías, por los grandes avances que supusieron para la sociedad, en diversos ámbitos. Sin embargo, la TIC siguieron evolucionando de manera rápida y de esa complejidad que fueron adquiriendo, aparecieron otras definiciones como la elaborado por Cabero (1998) que entendía las TIC como

> "aquellas nuevas tecnologías de la información y la comunicación que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la micro-eléctrica y las telecomunicaciones; pero giran no solo de forma aislada, sino lo que es más significativo, de manera interactiva e inter-conexionada, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas" (p.198).

Comparando ambas definiciones, es posible observar un salto evolutivo, principalmente, en cuanto a la interconectividad que se puede conseguir con los distintos medios existentes, haciéndolos así mucho más complejos.

Con el paso de los años, se puede comprobar que la evolución de las TIC es algo constante y que lo hacen a un ritmo vertiginoso, haciéndose cada vez más complejas. Esto ha provocado que se llegue a perder el calificativo de nuevas tecnologías. Al llevar ya tantos años implantadas, de manera intrínseca en la sociedad, son parte natural del día a día de la mayor parte de la población. Sin embargo, no hay que perder de vista que esta rápida evolución tecnológica también puede llegar a generar problemáticas sociales importantes, como las señaladas por Sánchez (2007):

- Aumento de desigualdades: Aunque se ha señalado con anterioridad que, actualmente, hay un uso generalizado de las TIC, no todo el mundo tiene acceso a ellas con la misma frecuencia o facilidad de uso. Actualmente, la sociedad tiende a comunicarse, mayoritariamente, por medios tecnológicos, lo que puede llegar a implicar la exclusión, desinformación o incomunicación de un

porcentaje de población que, por motivos sociales, económicos, culturales u otros, no tengan acceso a las TIC.

- Homogeneización o imposición: En ocasiones, es posible comprobar cómo se permite la homogeneización de opiniones, valores, etc., replicando patrones observados en medios tecnológicos. Por tanto, en ocasiones, las TIC pueden llegar a restar libertad a la población, consecuencia que se sitúa muy lejos de sus pretensiones iniciales.

- Abundancia descontrolada: Las TIC suponen unas herramientas muy valiosas para el acceso a la información. Siempre se ha sostenido que la información da poder a quien la recibe. Sin embargo, un exceso de información puede llegar a causar el efecto contrario.

- Aislamiento y fragmentación: A pesar de que las TIC nacieron con el objetivo de facilitar las conexiones entre personas y su comunicación, actualmente, esa interacción, en algunos grupos de población, se está circunscribiendo, única y exclusivamente, al entorno virtual y ello está generando el aumento exponencial de los casos de aislamiento social.

Si se continua con la evolución de las TIC, previsiblemente, tantos los efectos negativos señalados, como los positivos, que también existen, seguirán aumentando. Actualmente, el desarrollo tecnológico nos hace situarnos en la aparición de una nueva tecnología como es la Inteligencia Artificial (en adelante IA). Aunque no es una aparición inesperada, porque ya lleva años presente en el panorama de las TIC, su rápida implementación sí que ha sorprendido a profesionales y usuarios/as.

La creación del término inteligencia artificial se remonta a 1956, aunque en ese momento no era utilizada, de manera global, como ocurre hoy en día (Porcelli, 2020). Inicialmente, el objetivo que se pretendía conseguir con la utilización de la IA era replicar la inteligencia humana a través de medios tecnológicos para aplicarlos en distintos contextos (McCarthy, Minsky y Rochester, 1955).

Más tarde, John McCarthy (2007) propuso otra definición más compleja, entendiendo la IA como una ciencia cuyo fin es la creación de máquinas y programas informáticos inteligentes que sean capaces de comprender la inteligencia humana, más allá de los elementos biológicamente observables. La definición que más se aproxima al propósito actual de la utilización de la IA es la creada por Morales (1997) que indica que

> "la IA se ocupa del estudio de los fundamentos del desempeño inteligente del ser humano, la manera como los humanos utilizan el lenguaje, el desarrollo de los procesos de inferencia, la comprensión de los fenómenos, los procesos de aprendizaje, las formas de percepción, la manera como los humanos adquieren, aplican, transfieren conocimientos sobre el mundo; los procesos de planeación, ejecución y evaluación de planes de acción; las formas de comportamiento del hombre con los demás y ante la máquina" (p.27).

Es necesario recapitular, por tanto, que el objetivo primordial del uso de la IA, desde su inicio, ha sido positivo, facilitando la vida de los/as humanos/as. Sin embargo, al igual que las TIC poseían inconvenientes o desventajas, el uso de la IA también puede suponer amenazas, en función al uso que se le dé.

Uno de los inconvenientes más destacables en relación a la temática de estudio presente en este capítulo de libro, es la facilidad que puede llegar a tener la IA para conseguir la suplantación de la identidad humana, en diferentes ámbitos. Actualmente, algunas de estas herramientas tecnológicas pueden suplantar la identidad a través de la generación de textos, imágenes y vídeos e incluso, la voz.

- Suplantación de escritura humana: En los últimos tiempos, las TIC han evolucionado tanto que se han podido implementar los constructos de la IA en aplicaciones que permiten emular textos bajo los parámetros de cómo los construirían dichos textos una persona humana. Aplicaciones como Chat-GPT o GPT-3 ya realizan estas funciones, con tal complejidad que resulta, prácticamente imposible, diferenciar estos textos creados con IA de los confeccionados por humanos (Walsh, 2022).

- Suplantación de la realidad a través de imágenes y vídeos: Este tipo de falsificación de la información se asocia,

actualmente, con el concepto de *deepfake*. Este término es definido como un elemento ultrafalso que se utiliza para generar contenido audiovisual irreal pero en un grado tan extremo que dificulta su identificación como tal (Franganillo, 2022).

– Suplantación de voz humana: La utilización de voces para su aplicación en diversas tecnologías no es algo nuevo, ya que se lleva implementando muchos años en diferentes productos como asistentes de voz de dispositivos electrónicos, lectores de pantalla, GPS, etc. Sin embargo, la principal amenaza de este tipo de prácticas recae en el peligro que supone en la clonación de voz de una persona para actuar en su nombre, sin su consentimiento (Franganillo, 2023).

Estas son algunas de las prácticas actuales de la IA que están generando impacto negativo en la sociedad y que más se están empleando en casos de acoso o ciberbullying entre la población joven del ámbito universitario.

Al igual que se comentaba desde el inicio del texto de la presencia de las TIC desde hace muchos años, aunque con diferentes herramientas y alcance, ocurre de igual forma con las situaciones de acoso entre personas o grupos de población, aunque no con la misma intensidad ni a través de las mismas prácticas.

Para la elaboración del estudio se ha elegido el contexto escolar como escenario de situaciones de acoso por el paulatino aumento de datos estadísticos que evidencian que, un porcentaje elevado de estos fenómenos se producen en el ámbito educativo o con vinculación a él. No hay que perder de vista que esta problemática no nace y aparece en la realidad social como un hecho aislado, sino lo que muestra es que la violencia o acoso que se produce en el ámbito educativo es solo un reflejo de la que se produce en los contextos sociales generales (Delgado, 2012).

El acoso escolar y el ciberacoso, por todo ello, está generando una alarmante preocupación ya que cada vez estas situaciones son más frecuentes y se producen a edades más tempranas (Del Moral, Suárez, Villareal y Musitu, 2014). En los últimos tiempos, se ha detectado que un

porcentaje elevado de las situaciones de acoso escolar no solo se producen dentro de las aulas, sino que el alumnado emplea las TIC y las posibilidades comunicativas que tienen a su alcance para ejercer violencia. Sin embargo, a pesar de la preocupación latente, no existen estadísticas actualizadas sobre acoso escolar en el ámbito universitario. Analizando los datos resultantes del estudio realizados por Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López, en 2016, es posible observar que alrededor de un 30% de la población universitaria sufre acoso escolar, aumentando mucho más el dato cuando se habla de episodios aislados o esporádicos.

De estos estudios mencionados y del análisis de la información actual de casos reales de acoso en jóvenes, se establecen las prácticas habituales de acoso y ciberacoso, que son:

- Amenazas
- Burlas
- Suplantación de identidad
- Envío de material de contenido sexual

Aunque es posible observar cómo estos casos de acoso se dan tanto en hombres como en mujeres, el porcentaje más alto se asocia de mujeres, siendo estas más vulnerables a sufrir ciberacoso a través de diversas prácticas en el ámbito tecnológico. También existen diferencias significativas en los casos de bullying detectados por Comunidades Autónomas, dentro del territorio español. Según los últimos datos publicados por la entidad Otto y Educar es Todo (2023) sobre la percepción de la sociedad española sobre el bullying, indica que la Comunidad Autónoma de Andalucía se sitúa a la cabeza en la generación de situaciones de acoso, seguida de Cataluña, Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana. El estudio afirma, por los datos recogidos de los progenitores, que el 25% de los padres y madres del alumnado que se está formando en centros educativos, han sufrido acoso en algún momento.

El 93% de las personas participantes que sufrieron acoso en su etapa educativa aseguran haber arrastrado consecuencias negativas a lo largo de su vida. Otro dato relevante y preocupante, lo aporta el estudio

realizado por Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar, en 2021, donde se indica que el 24% de los/as estudiantes conocen casos de acoso online a través de redes sociales como Whatsapp, Instagram y TikTok. Esto lleva a pensar que si las situaciones de acoso están aumentando tan rápidamente, el impacto negativo de estas acciones en víctimas y personas agresoras, también va a elevarse exponencialmente, planteando un reto de intervención que englobe las problemáticas de rendimiento académico de las personas implicadas, su disminución o empeoramiento de la salud mental, así como la pérdida o represión de las habilidades sociales.

Según los datos obtenidos en el estudio llevado a cabo por el Ministerio de Universidades, junto al Ministerio de Sanidad en 2022, para diagnosticar el estado de salud mental en el estudiantado universitario, casi el 50% de la población participante tiene síntomas depresivos moderados o graves. Uno de cada cinco estudiantes participantes ha tenido ideas suicidas y más de la mitad de la muestra presenta cuadros de ansiedad moderados o graves. Al igual que ocurría con la vulnerabilidad femenina mayor a sufrir acoso o situaciones de ciberbullying, también suelen ser las mujeres las que, predominantemente, tienen una peor salud mental.

Algunos de los principales motivos por los que se ejerce acoso y ciberbullying en el contexto universitario, según el estudio realizado por Romero (2015), son los siguientes:

- Competencia: El ámbito universitario conlleva, de por sí, una presión social entre miembros de un mismo grupo, por hacerse con la excelencia académica para, posteriormente, poder acceder al mundo laboral. Sin embargo, en ocasiones, estos casos son llevados al extremo para ejercer violencia o acoso. Normalmente, en situaciones de este tipo, se utiliza la violencia psicológica. Esta se ejerce de manera constante y repetitiva, buscando afectar la autoestima de la víctima, así como interferir en la propia percepción que la víctima tenga sobre sus conocimientos y su facilidad para adquirir nuevos.

- Críticas y burlas: En muchos casos, las prácticas de acoso y ciberbullying se fundamentan en criticar, negativamente, aspectos físicos de la víctima, capacidades cognitivas, habilidades sociales, aspectos culturales, etc.

Todo ello genera, a grandes rasgos, daños importantes en las víctimas que pueden llegar a ser irreversibles. Algunos de los más comunes son la pérdida de confianza en sí mismo, pérdida de identidad, inseguridades a nivel físico, psicológico y social, vulnerabilidad, daño emocional, bajo rendimiento escolar, abandono de la formación, entre muchos otros.

2. OBJETIVOS

Para la elaboración de este capítulo de libro se plantearon diversos objetivos. El objetivo principal de este trabajo de investigación se enmarca en conocer qué impacto negativo puede llegar a causar el mal uso de la inteligencia artificial en casos de ciberbullying.

Sin embargo, para conseguir este objetivo global, que está ligado, directamente, con el título del estudio, hay que realizar diversas acciones más básicas que puedan proporcionar la información necesaria para alcanzar dicho objetivo y para ello hay que establecer también objetivos específicos.

Para poder alcanzar un conocimiento transversal sobre la inteligencia artificial y su posible impacto, es necesario conocer el surgimiento y la evolución que ha experimentado la inteligencia artificial a nivel mundial. Para poder completar esa información, también es necesario localizar, temporalmente, el surgimiento de la inteligencia artificial y una vez conocido el dato, ubicar la implementación de la IA en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Antes de comenzar a establecer relaciones entre los dos elementos clave del título de esta investigación, que es el ciberbullying y el uso malintencionado de la IA, se propuso investigar sobre el uso actual que se le está dando a la inteligencia artificial por grupos de población, por grupos de edad y por contextos de aplicación, pudiendo así situar el estudio

en aquellos escenarios que más problemáticas pudieran ocasionar en jóvenes universitarios/as.

Una vez conocida esta información, es hora de avanzar en la investigación y analizar las posibles relaciones que puedan existir entre el uso malintencionado de la IA como herramienta de ciberbullying en este grupo de población. Es imprescindible vincular los usos que dan a la IA como herramienta de violencia. Además, también es necesario investigar las posibles consecuencias que pueden tener estas prácticas dañinas en víctimas y personas agresoras.

Por último, también es imprescindible conocer qué tendencia de uso y evolución se prevé con respecto a las TIC y a la inteligencia artificial, más concretamente, para planificar protocolos o planificaciones de intervención profesional que permita abordar la problemática, minimizando los datos y anticipándose a estos casos de acoso a través de medios tecnológicos.

3. METODOLOGÍA

La investigación realizada para la confección del presente capítulo de libro se ha basado, mayoritariamente, en la revisión bibliográfica.

Desde el inicio de la investigación y, con el fin de contextualizar el fenómeno de estudio, se decidió realizar una amplia búsqueda de información. Al tratarse de un trabajo formal, la búsqueda de datos se propuso para documentos científicos que hubieran abordado el tema de estudio, con el mismo enfoque planteado para este trabajo o con perspectivas similares que, pudieran arrojar datos extrapolables al escenario actual. La búsqueda de datos, por tanto, se centró en recopilar datos secundarios de calidad. Autores como Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago, en 2014, señalaron la importancia que se le confiere a la revisión bibliográfica en trabajos de investigación, situando esta búsqueda como una de las etapas más relevantes de todo el proceso de trabajo. Esta búsqueda de datos permite recopilar información publicada a lo largo de los años de un mismo tema, facilitando también la filtración de estos documentos, lo que facilita la

elección de aquellos más afines a la investigación presente entre un universo muy amplio de información.

Para facilitar y acotar la búsqueda de información relevante, se emplearon diversas cadenas de búsqueda en bases de datos de reconocido prestigio en el campo de conocimiento asociado al tema de estudio, como fueron Scopus, Web of Science, Dialnet o Scielo. Como herramienta facilitadora en la búsqueda de información, es clave la utilización de operadores booleanos, siendo estos unos conectores que permiten elaborar búsquedas más complejas y atribuir relaciones entre palabras clave (Rendón, 2017).

La elección de un tipo de metodología u otro puede derivar en el éxito o fracaso de la investigación, por ello, es fundamental otorgarle a esta etapa de planificación el tiempo necesario hasta encontrar el planteamiento correcto que más se adapte a los objetivos planteados (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Cuando se hace referencia al término metodología, se habla del "modo en que enfocamos los problemas y buscamos sus respuestas, a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología" (Quecedo y Castaño, 2002, p.7).

Para la realización de este estudio se ha seleccionado una metodología cualitativa. Este tipo de metodología, según Cauas (2015), es "aquella que utiliza, preferentemente, información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados" (p.2).

Siguiendo las definiciones propuestas por los/as expertos/as y evaluando los objetivos, previamente planteados, la metodología cualitativa se configura como la más adecuada y accesible para conseguir los datos buscados.

Dentro de la metodología elegida, a la investigación realizada se le ha asociado un carácter exploratorio y descriptivo. Este enfoque

> "trata de examinar, explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Por lo tanto, sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, poco estudiados o novedosos, permitiendo identificar conceptos o variables promisorios e incluso, identificar relaciones potenciales entre ellas" (Cazau, 2006, p.26).

Esta investigación, por tanto, se encuentra enmarcada en un proceso inductivo, en el que la persona investigadora plantea un escenario previo a la recogida de información, pero, no es hasta la finalización del análisis de la información cuando se pueden extraer teorías fundamentadas y más generalizadas.

4. RESULTADOS

Tras el análisis de toda la información recopilada ha sido posible obtener datos relevantes para, posteriormente, poder obtener conclusiones sobre el tema de estudio y la problemática detectada.

La transformación tecnológica que lleva décadas presente en la sociedad es visible en todos los ámbitos de la vida, no solamente en el ámbito profesional. La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha ido extendiendo tan rápidamente que se ha pasado de, solo implementarse, en sus inicios, en contextos tecnológicos asociados a titulaciones o profesiones digitales, a ser usados, en la actualidad, para prácticamente cualquier actividad de la vida diaria de la población, en general. También es cierto que este tsunami tecnológico no ha afectado, en la misma medida, a todas las personas. Ni que decir tiene que los avances tecnológicos también han estado siempre muy condicionados por el contexto geográfico que se elija, su nivel de desarrollo, infraestructuras, poder adquisitivo, etc. Sin embargo, las desigualdades frente a este fenómeno no solo dependen del país en el que nos situemos. Para este caso concreto, el escenario elegido fue España y, aun así, existen grandes diferencias en cuanto al uso de las TIC. Una de las principales razones de esta diferencia es la edad de las personas usuarias. Aunque el uso de las TIC ha supuesto innumerables ventajas, también han puesto de manifiesto una gran brecha digital de la que es difícil deshacerse. La pandemia generada por la COVID-19 supuso un punto de inflexión muy positivo en cuanto al uso de las TIC que hacían las personas mayores, grupo de población más afectado, actualmente, por la citada brecha digital. La falta de comunicación presencial que se vivió durante el confinamiento y las restricciones ocasionadas,

empujaron a este colectivo a sumarse, en muchos casos de manera autodidacta, a la nueva era digital.

Sin embargo, y aunque es inevitable hablar de personas mayores y de su situación frente a la evolución rápida que están sufriendo las TIC, quienes más afectados están por esta transformación son las personas jóvenes, tanto a nivel positivo como negativo.

El grupo más joven de la población son considerados como nativos/as digitales, lo que quiere decir que han nacido inmersos en el uso de las TIC y, por tanto, tienen interiorizado su uso para, prácticamente, todas las tareas del día a día. Por un lado, ese conocimiento intrínseco de las tecnologías de la información y la comunicación es una gran ventaja, ya que son herramientas que aportan grandes beneficios. A pesar de ello, numerosos estudios realizados en los últimos tiempos, muestran que un uso poco controlado o excesivo de las TIC generan grandes problemáticas en los/as jóvenes.

Con este elemento concreto está ligado el estudio planteado. Se está comprobando que el uso excesivo de nuevas herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial, sin conocimiento específico de la misma, puede ser un arma de doble filo. En ocasiones, puede ser empleado contra la integridad, intimidad e identidad de las personas, ejerciendo violencia, de distinto tipo, contra ellas.

Otro de los resultados más impactantes de este estudio es que, pese a la revolución que ha provocado la irrupción de la IA en la sociedad y a la detección de su elevado uso, aun no existen regulaciones normativas generales que limiten su uso, principalmente, en cuanto a cuestiones éticas y morales.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación llevan muchos años aportando beneficios a la población y facilitando tareas importantes en el día a día de las personas. Aunque, en sus inicios, el desarrollo de las TIC parecía más pausado, nunca se ha quedado estancado. Sin

embargo, en los últimos tiempos, su ritmo de evolución parece haberse acelerado, ofertando de manera constante nuevas herramientas capaces de facilitar la vida, aún más, de las personas usuarias. Aunque estas tecnologías siempre han presentado un lado más oscuro, con el acecho de amenazas para la población, sus ventajas siempre han destacado. Su ritmo de implementación y uso por parte de los/as particulares, también ha facilitado que el sistema haya podido ir formando a los/as consumidores/as de las TIC de manera paulatina, ayudándole a discernir entre amenazas y oportunidades, aportando así la información necesaria para evitar el uso erróneo de estas herramientas o la protección que se debe hacer frente al uso malintencionado de las mismas.

Pero esto no ha sido posible hacerlo, de igual forma, con la aparición de la inteligencia artificial. Su puesta en escena ha sido tan rápida y su uso tan extenso, que no ha sido posible preparar, correctamente, a la población para una buena utilización de la herramienta. Esto ha ocasionado que existen personas que la hayan empleado contra terceras personas, sin conocer, de manera consciente, el impacto negativo que esto podía llegar a ocasionar, a nivel físico, mental, de identidad, económico y social.

Por todo ello, se considera que este tema es lo suficientemente relevante y preocupante para su estudio, por el gran reto que va a suponer y ya lo está haciendo, en el ámbito social, educativo, etc.

Desde la formación universitaria, se cree fundamental centrarse en la formación específica sobre el uso de la inteligencia artificial, incluyendo esta herramienta, de forma transversal, en los planes de estudio de las titulaciones universitarias, con el fin de que los/as jóvenes interioricen su uso positivo, como facilitadora del proceso de aprendizaje, pero no como herramienta dañina hacia compañeros/as.

6. BIBLIOGRAFÍA

Cabero, 1998 → Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords.). Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario

Capellan, 2023 → Capellan, R. (2023). Las tecnologías de la información y la comunicación. https://answers.microsoft.com/es-es/msteams/forum/all/las-tecnologías-de-la-información-y-la/26ef2fcb-d4f3-4ccd-86ed-68fbae8feb6f

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipos de investigación. Biblioteca electrónica de la Universidad Nacional de Colombia

Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en Ciencias Sociales. Rundinuskin

Del Moral, Suárez, Villareal y Musitu, 2014 → Del Moral, G., Suárez, C., Villareal, M.E. y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. Infancia y Aprendizaje, 37 (2), 1-30. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2014.918816

Delgado, 2012 → Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. Revista de Investigación, 75 (36), 53 – 66.

Franganillo, 2022 → Franganillo, J. (2022). Contenido generado por inteligencia artificial: oportunidades y amenazas. Anuario ThinkEPI, 16, 1 – 11. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a24

Franganillo, 2023 → Franganillo, J. (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. Methaodos. Revista de Ciencias Sociales, 11 (2), 1 – 17. http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710

Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar (2023). La opinión de los/as estudiantes. V Informe de Prevención del Acoso Escolar en centros educativos.

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de la información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. DYNA: revista de la facultad de minas, 81 (184), 158-163. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4717293

McCarthy, 2007 → McCarthy, J. (2007). What is artificial inteligence. University of Stanford. http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/node1.html

McCarthy, Minsky y Rochester, 1955 → McCarthy, J., Minsky, M.L. y Rochester, N. (1955). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. University of Stanford. http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth. html

Ministerio de Universidades y Ministerio de Sanidad (2022). La salud mental en el estudiantado de las universidades españolas. Gobierno de España. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/07/Diseno-Estudio-junio-2023-v4.pdf

Morales, 1997 → Morales, B. (1997). La lingüística en el contexto de la inteligencia artificial. Forma y función, 10, 25 – 50. https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17072/17928

Otto y Educar es Todo ,2023 → Otto y Educar es Todo (2023). Totto VS Bullying. IV estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española. https://tottovsbullying.es/wp-content/uploads/2023/10/TOTTO-VS-BULLYING-Estudio-IV-Estudio-Percepcion-Bullying-Espana.pdf

Porcelli (2020) → La inteligencia artificial y la robótica: sus dilemas sociales, éticos y jurídicos. Derecho Global. Estudios sobre Derechos y Justicia, VI, 16, 49-105. https://DOI.org/10.32870/dgedj.v6i16.286

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología cualitativa. Revista de Psicodidáctica, 14, 5-40. https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/142/138

Rendón, M.A. (2017). Introducción a la teoría de los conjuntos, los operadores booleanos y la teoría del concepto para profesionales de la información documental. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Romero, A. (2015). Acoso escolar en universidades. Enseñanza e Investigación en Psicología, 20 (3), 266 – 274. https://www.redalyc.org/journal/292/29242800003/html/

Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto

Sánchez (2007) → Sánchez, E. (2007). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. Revista Educare, XII, nº extraordinario, 155-162. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf

Walsh, 2022 → Walsh, S. (2022). The best 10 AI writers and content generators compared.

Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López, 2016 → Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2016). Ciberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. Psicología Educativa, 22 (2016), 5 – 18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6273782

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y LA DESINFORMACIÓN: RIESGOS POTENCIALES Y POSIBLES SOLUCIONES

MIGUEL DOMÍNGUEZ RIGO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La desinformación es uno de los principales problemas a los que se enfrenta la sociedad actual a nivel global, los productores de contenidos alterados o falseados de forma premeditada encuentran en internet y en las redes sociales un canal ideal de difusión a gran escala, especialmente durante acontecimientos significativos, conflictos, situaciones difíciles, crisis, etc.

Si bien los fenómenos de desinformación no son recientes, la irrupción de la inteligencia artificial y la gran velocidad a la que esta se desarrolla, fusionada con la distorsión intencionada de la realidad ha generado un preocupante escenario que supone una amenaza real. Muchas voces son las que advierten de la gravedad de la situación y de la necesidad de emprender una serie de medidas urgentes que eviten la propagación de contenidos falsos con presunción de veracidad o al menos limiten su alcance.

Los medios audiovisuales son especialmente sensibles por su elevado consumo, por su alta apariencia de legitimidad y por su gran capacidad de difusión, por consiguiente, nuestro objetivo es averiguar la magnitud actual del problema, para determinar si el uso malintencionado de la inteligencia artificial destinada a generar y transformar imágenes, tanto estáticas como en movimiento, con fines maliciosos o manipuladores, supone un fenómeno cierto y potencialmente peligroso tanto en la actualidad como en un futuro a corto y medio plazo.

Así mismo pretendemos establecer si impera un consenso evidente y generalizado y hasta qué punto son necesarios o existen en este momento recursos destinados a combatir la desinformación creada a partir de herramientas de inteligencia artificial, así como averiguar si es pertinente una formación específica que provea a los ciudadanos de la capacitación necesaria para identificar y verificar aquellos elementos audiovisuales generados artificialmente para propagar la desinformación, inclusive si es posible utilizar esa misma tecnología digital para identificar y combatir este tipo de contenido falso.

En este punto convendría aclarar que el término desinformación es más adecuado que *fake news*, más extendido, pero mucho menos apropiado, puesto que no abarca todas las opciones existentes que pueden esconder contenidos engañosos, manipulados o errores de forma intencionada.

2. OBJETIVOS

Nos planteamos establecer una radiografía de la situación actual en la que nos encontramos, así como determinar cuáles son los retos futuros y las posibles soluciones que se presentan en la actualidad. Averiguar, o al menos realizar un primer acercamiento a los desafíos éticos, sociales y legales que presenta la inteligencia artificial, concretamente sobre aquellos sistemas directamente relacionados con la generación de contenidos audiovisuales.

Desde una perspectiva de la investigación los objetivos principales fueron:

- Recopilar datos sobre algunas de las principales amenazas relacionadas con el uso malintencionado de la inteligencia artificial.
- Recoger y obtener información relevante sobre las amenazas detectadas y en consecuencia considerar algunas de las posibles soluciones.
- Reflexionar sobre la problemática actual.

3. METODOLOGÍA

Elaboramos este capítulo, recabando información a través de una revisión bibliográfica y documental, se recopilaron y seleccionaron diferentes publicaciones relacionadas con la inteligencia artificial y su relación con la generación de contenidos audiovisuales.

Los textos considerados más relevantes fueron seleccionados entre artículos de revistas y libros, mediante búsquedas no sistemáticas en Google Scholar y bases de datos generales como pueden ser SCOPUS y Web of Science (WOS).

En esta valoración preliminar se tuvo en consideración que los textos mostrasen también relación con los retos a los que nos enfrentamos y con las posibles soluciones que se proponen empleando para ello una combinación de términos representativos de la materia en cuestión, anhelando generar una visión panorámica y clarificadora de la situación actual. Entendemos que el alcance puede ser mucho mayor con una metodología mucho más exhaustiva, no obstante, se pretende únicamente un primer acercamiento al estado de la cuestión.

4. RESULTADOS

4.1. RIESGOS POTENCIALES

Se presenta un futuro incierto y complicado, la irrupción de la inteligencia artificial supone un reto al que nunca nos hemos enfrentado y al que no estamos acostumbrados, pues no ha habido un periodo de adaptación como sí ha sucedido con otros avances tecnológicos de gran magnitud. Existen por consiguiente suficientes motivos para la preocupación y multitud de riesgos potenciales.

> Las posibilidades que ofrece la IA son sorprendentes y prometedoras, pero eso mismo las convierte en un arma de doble filo. Es tan sofisticado el logro tecnológico y son tan creíbles los resultados que, sin un código de conducta, la sociedad puede quedar expuesta a formas nuevas de engaño, entre otras amenazas. (Franganillo, 2022, p. 7)

En primer lugar, señalaremos que no existe una obligación ética o aspectos éticos de ineludible cumplimiento a la hora de usar la

inteligencia artificial, por el momento es el ser humano quien marca los procesos e indica las órdenes y es la *máquina* quien responde a las intenciones de aquella persona o personas que le indican las instrucciones a seguir, sean o no inadecuadas o maliciosas, ya que por el momento no tienen capacidad en términos generales de distinguir entre el bien y el mal. Por lo tanto, la naturaleza humana, el comportamiento humano adquiere una relevancia especial y es en este punto donde nos encontramos ante un fenómeno lamentablemente conocido por todos, el uso malintencionado de la tecnología, para causar daño, influenciar, manipular, distorsionar, engañar, reemplazar la identidad, etc. La capacidad del ser humano constante y desgraciadamente acreditada de generar sufrimiento unida al hecho de que la inteligencia artificial es cada vez más accesible y permite mantener el anonimato, crea un terreno fértil para la producción de nuevas y constantes amenazas.

Este acceso cada vez más extendido a aplicaciones y *software* libre y gratuito propicia la llegada de esta tecnología a personas que no necesitan contar con conocimientos técnicos específicos para usarla de forma habitual, del mismo modo que no son necesarias costosas suscripciones o poseer un alto nivel adquisitivo. Los sistemas de inteligencia artificial a disposición de cualquiera con una conexión a internet son cada vez más fáciles de encontrar, intuitivos, asequibles y fáciles de usar. Igualmente se constata una falta de empatía por parte de aquellos individuos que se distancian física y psicológicamente de las personas que se van a ver afectadas por sus acciones iniciadas quizás a miles de kilómetros, enmascaradas tras un velo digital. Además de esto, podemos intuir la ausencia de repercusiones legales o al menos la dificultad de establecer las consecuencias en base a la legislación actual de cada estado debido a un uso malintencionado de la inteligencia artificial o al menos la nula percepción de estas consecuencias por parte de los actores implicados.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, los canales de difusión de la información han proliferado, el impacto de las redes sociales e internet es feroz y su consumo se ha multiplicado exponencialmente. La era de la información se ha transformado en la era de la sobreinformación, donde se confunde información con opinión y propaganda y donde la desinformación ya juega un papel relevante. Existe una

saturación informativa, una comunicación alterada y una abundancia de contenidos audiovisuales que dificulta un acceso objetivo a la información legítima y contrastada que permita el acceso a la generación de conocimiento. En esta época de interconexión global, la comunicación efectiva se ha vuelto más crucial que nunca. La eficacia para hacer llegar los mensajes a las grandes audiencias de forma rauda, prima sobre otras consideraciones, por ejemplo, sobre si la información es útil y veraz, buscando únicamente la obtención de un rédito económico. Medios que únicamente ansían provechos publicitaros, donde la credibilidad no importa o donde buscan *adaptar* la realidad a unos intereses concretos con la intención de desinformar a las masas.

> El panorama audiovisual contemporáneo ha experimentado una profunda transformación en los últimos años, tanto en los modelos de producción y de negocio del audiovisual, como en las formas de consumo. Se trata de un contexto mediático dominado por los llamados GAFAM, que, gracias al desarrollo de las redes sociales, de internet, de la aplicación de la inteligencia artificial al análisis de los big data que las grandes corporaciones son capaces de recoger y procesar con gran habilidad, amenazan la diversidad audiovisual. (Marzal, 2021, p.11)

Orquestar campañas de desinformación que se apoyan en contenidos audiovisuales manipulados o totalmente artificiales, es una realidad, sucede y ha sucedido, por ejemplo, con la invasión de Ucrania por parte de Rusia. No cabe duda de que la comunicación y la información son elementos estratégicos en cualquier sociedad, a lo que podemos añadir las limitaciones que experimenta la población a la hora de distinguir la información verídica de la desinformación.

> Porque no debemos ignorar que, incluso entre muchos ciudadanos, supuestamente formados en el uso de las nuevas tecnologías, existe también cierto "analfabetismo funcional": no se trata de manejar las tecnologías de información y de la comunicación, sino de saber utilizarlas críticamente. (Fleiras, Vaz, Tuñez, 2022, p. 34)

La ciudadanía no es consciente de la complejidad del submundo cibernético y cómo se establecen los mecanismos de manipulación que nos dirigen. Las noticias falsas se popularizan mucho más que las confirmaciones que las impugnan. Se comparten noticias falsas inclusive cuando se es conocedor de la falsedad, se propagan bulos creados para generar gran impacto y la velocidad en su propagación es precisamente

unos de los motivos para que los receptores den por auténticos estos contenidos, puesto que el mismo bulo les llega desde diferentes canales o personas, de igual forma, los resultados de las manipulaciones son cada vez más convincentes.

No debemos olvidar que otorgamos mayor veracidad a aquellas informaciones más próximas a nuestras creencias, ideologías o intereses y que es la misma inteligencia artificial quien nos provee de estos contenidos, que se pueden generar y distribuir de forma automática sin necesidad de editores humanos. Los algoritmos que generan las imágenes también pueden incluir desviaciones o sesgos, de forma que afecten a la neutralidad de las imágenes generadas mientras que otros algoritmos permiten y fomentan las recomendaciones personalizadas propagándose en redes sociales y plataformas de mensajería instantánea con miles de visitas, visualizaciones e interacciones, viralizando de esta manera contenidos falsos, cuyo propósito principal suele conducir a tergiversar, desacreditar, confundir, minusvalorar, manipular, difamar, chantajear, o dañar.

La velocidad inusitada en el desarrollo de esta tecnología no permite que se establezcan paralelamente mecanismos de protección o regulación, obligando a todas aquellas medidas que se puedan prever a acometerse con extraordinaria urgencia, pues de otro modo, estas medidas habrán llegado demasiado tarde y estarán condenadas a no ser efectivas.

> La escasez de recursos y de tiempo para implementar las soluciones dificulta en muchos casos su puesta en marcha, por lo que los medios optan por aplicaciones sencillas y generalistas, en vez de concretar sistemas precisos adaptados a sus estructuras. (Fleiras, Vaz, Tuñez, 2022, p. 44).

Sobre los riesgos de los posibles usos maliciosos de la inteligencia artificial asociada principalmente a los medios audiovisuales, encontramos el uso, entre otras muchas aplicaciones, de aquellas concebidas para generar imágenes, igualmente imitando el comportamiento humano con apariencia hiperrealista, donde el *Deep fake* (falsificación profunda) ya supone una seria amenaza para la seguridad, permitiendo que podamos hacernos pasar por otras personas, suplantando su identidad, modificando nuestra voz y nuestro rostro de forma totalmente imperceptible, incluso en tiempo real o en comunicaciones en línea.

> El contenido ultrafalso ha alcanzado tal grado de sofisticación que lo ficticio ya apenas se distingue de lo real. La manipulación resulta difícil de detectar y esta cualidad —la verosimilitud— resulta efectiva en el entretenimiento y en la publicidad. Pero al mismo tiempo supone una amenaza y puede ser destructiva. Es tan importante la capacidad de la tecnología *deepfake* para engañar a cualquier observador que esta tecnología puede llegar a usarse con fines maliciosos, como crear bulos, falsear noticias, perpetrar estafas y lanzar ataques contra el honor o la reputación de una persona, una institución, un gobierno, etc. (Franganillo, 2022, pp. 4-5)

Hemos podido comprobar como en tan solo un par de minutos podemos generar representaciones ficticias utilizando alguna de las herramientas gratuitas disponibles en la red. Para crear nuestra imagen hemos usado para este ejemplo *Freepik Pikaso*. Después de registrarnos mediante una dirección de correo electrónico y una contraseña, hemos generado una imagen original con apariencia realista en tan solo treinta segundos introduciendo un simple comando de texto, sin ningún conocimiento previo.

FIGURA 1.

Fuente: elaboración propia mediante IA Freepik Pikaso

Mediante esta aplicación las imágenes pueden ser modificadas en tiempo real añadiendo o suprimiendo las palabras clave. Esta imagen (figura 1) podría dotar a un contenido falso de la necesaria presunción de verdad, sobre todo si va acompañada de un texto que apele a las

emociones, parezca real y se difunda masivamente. Para crear esta imagen hemos introducido el siguiente texto: personas en una calle de Paris manifestándose por sus derechos laborales.

La imagen confiere al mensaje una mayor credibilidad, igualmente sucede con las secuencias de imágenes o vídeos, que también pueden generarse a partir de la introducción manual de una simple descripción de lo que queremos mostrar con otras herramientas como *Sora.* Permitiendo generar videos cortos que muestran cualquier escena con una apariencia real y legitima y una sofisticación nunca vista hasta el momento. Existe una situación evidente, la desinformación nos afecta a todos por igual y sabemos que esta tecnología que hoy en día es capaz de generar vídeos e imágenes en tiempo real sigue en constante evolución, por lo que es muy previsible que las evidencias que se pueden encontrar actualmente de que una imagen o un vídeo ha sido manipulado o generado de forma artificial evolucionen hasta dejar escasos o nulos vestigios de manipulación. Igualmente, la desinformación puede utilizar para sus fines, imágenes reales, descontextualizadas o que no se muestren en su totalidad. El poder de la imagen es tal que, con los medios adecuados y con los elementos apropiados podemos suscitar reacciones inmediatas en el espectador.

> Otra característica que contribuye la credibilidad de las fake news es el hecho de que, en la mayoría de los casos, se basan – aún si solo en parte – en episodios reales. Esta supuesta credibilidad muchas veces está acompañada por imágenes y fotografías que pretenden reforzar lo dicho: se trata de fotos reales, pero tomadas en otras ocasiones con respecto a las de que se habla, que no representan a las personas o a las situaciones indicadas o que fueron modificadas por instrumentos gráficos. (Mottola, 2020, p. 699)

La Inteligencia artificial también es vulnerable y susceptible de recibir agresiones o ciberataques, con la intención de adulterar sus procesos de aprendizaje y que estos se vean afectados, cometiendo entonces errores de forma provocada. Los atributos originales de la inteligencia artificial se pueden ver alterados de forma que permanezca ejecutando tareas mucho más eficientemente que el ser humano (de forma automática, rápida y eficaz) pero donde premeditadamente estos fallos inducidos

sean explotados para la suplantación de la identidad, invasión de la privacidad, realización de estafas o con cualquier otra intención maliciosa.

Por último, podemos destacar la desafección de determinados sectores de la población hacia los medios de información tradicionales, de los cuales desconfía, prefiriendo informarse a través de las noticias publicadas y compartidas en las redes sociales, en internet y en aplicaciones de mensajería instantánea, lo cual puede añadir elementos que fomenten la desinformación. Del mismo modo, la ausencia de una educación y una formación específica en la ciudadanía y la falta de medios de verificación accesibles más orientados a la parte audiovisual dificultan verificación y la detección de la desinformación.

4.2. POSIBLES SOLUCIONES

Las medidas o acciones observadas que hemos podido extraer de nuestra investigación deben estar igualmente adaptadas a los cambios en constante evolución que van aconteciendo, así como a los nuevos retos y variables que puedan surgir asociadas a los nuevos procesos de comunicación en consonancia con las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial.

Ponemos de relieve las siguientes medidas, por encima de otras consideraciones:

- Elaboración de programas formativos destinados al desarrollo de la alfabetización mediática y digital en la población.

- Pedagogía de la comunicación o *educomunicación*. Una pertinente enseñanza sobre cómo los medios de comunicación confeccionan, interpretan y muestran la realidad, así como cuáles son los mecanismos y elementos que intervienen en este proceso. Debemos proporcionar los medios necesarios para que se conozcan los modos de producción y difusión de la información, así como la detección de los contenidos falsos, pero también las nuevas formas sociales de comunicación y cómo evoluciona nuestra forma de entender y relacionarnos con estos nuevos canales. Una selección adecuada de información, un filtrado previo, donde identifiquemos el canal de difusión

y el origen, analizando el contenido, es igualmente relevante, sin embargo, interpretar estas señales que nos ayuden a reconocer, evaluar y aislar aquellos intentos de manipulación o por ejemplo, los discursos de odio no es una tarea sencilla, pues la desinformación tiene mayor impacto y se propaga más rápidamente inclusive que las noticias reales.

- Educación integral que considere todas las formas y lenguajes que intervienen en el proceso comunicativo. En lo relativo a los medios audiovisuales, cobra especial relevancia la necesidad de una alfabetización visual, que se ajuste a los nuevos modos y medios de creación audiovisual, así como en la formación para la detección de imágenes sintéticas que a su vez se nutren de imágenes y creaciones anteriores.

- Formación del sentido y pensamiento crítico. Educar en el uso de la inteligencia artificial, en ética y seguridad, aumentando una conciencia extendida a toda la población, sobre el potencial, los riesgos y el mal uso que se puede hacer de esta tecnología. La dimensión pedagógica adquiere un lugar fundamental incluso por encima de la formación técnica, debido a que no es posible garantizar un uso ético y responsable de la inteligencia artificial, el enfoque educativo es por tanto imprescindible, enseñando qué es la ética en el uso de esta tecnología.

- Involucrar a todos los sectores de la sociedad, personalidades, organismos, instituciones, empresas, etc. para poder enfrentarnos de forma conjunta a los nuevos desafíos. Son necesarias campañas de concienciación e información por parte de los gobiernos e instituciones libres e independientes.

- Fortalecer los medios y herramientas de verificación o *fact-checking* independientes de los poderes privados y públicos, de modo que podamos verificar antes de censurar o difundir cualquier contenido. Igualmente es necesario ampliar estos medios de verificación relacionándolos con la parte audiovisual, así como que estos sean accesibles y gratuitos.

el *fact checking* no puede realizarse sin una serie de competencias en lectura crítica de las imágenes que vaya más allá de la simple constatación veredictiva de enunciados escritos –concepción tradicionalista y positivista de la *verdad*–, sino que debe tomar en cuenta aquellos elementos *temáticos* y *formales* que son específicos tanto de la fotografía como del discurso audiovisual. (Rodríguez, Soler, Marzal, 2021, p. 23)

– Una regulación específica adaptada a cada sector. Ya sea a través de normativas, compromisos éticos, manuales de buenas prácticas, de estilo, etc. Sin embargo, las redes sociales o las aplicaciones de mensajería instantánea, por poner un ejemplo, deben poseer de igual forma, elementos más efectivos de regulación de sus contenidos, verificación y lucha contra los bulos, información falsa, noticias manipuladas o despojadas de su contexto, *deepfakes*, contenidos transformados o distorsionados, etc. Es por tanto preciso el desarrollo e implantación de una serie de pautas éticas, que eviten una mala praxis, una desinformación intencionada y que a su vez protejan los derechos a la privacidad, intelectuales y de autor.

– Profesionalidad y transparencia de los medios de comunicación. Es primordial conocer el origen de las fuentes y para ello la honestidad sobre la autoría de la información resulta crucial. Los medios de comunicación deben ser responsables, ofreciendo contenidos e información contrastada, verificando a su vez las fuentes y ofreciendo toda la información asociada a una noticia.

– Uso de herramientas de inteligencia artificial adaptadas a la comprensión y verificación de diferentes parámetros inherentes a las imágenes, simultáneamente detectando e identificando en tiempo real y de forma automatizada inconsistencias, indicadores biométricos, comparando elementos de referencia, etc. Inteligencia artificial capaz de llegar donde las capacidades del ser humano no llegan, donde nuestro ojo no es competente, descubriendo manipulaciones y creaciones en formato audiovisual de última generación o de una calidad superior, tecnología que evoluciona para evitar precisamente ser

detectada dejando mínimas huellas de manipulación y logrando representaciones sintéticas de extraordinario realismo muy convincente.

- Creación de nuevas herramientas tecnológicas y desarrollo de las ya existentes, que permitan verificar la legitimidad de los contenidos informativos, rastreando y contrastando la información. Estas herramientas deben a su vez adaptarse a los cambios, nuevas necesidades y retos de una tecnología en constante evolución. Es necesario, consecuentemente, el uso de la inteligencia artificial para poder simplificar y automatizar aquellas tareas de verificación y detección que impliquen el análisis de grandes volúmenes de datos en tiempo real detectando sesgos y manipulaciones intencionadas. Del mismo modo, es preciso que este tipo de tecnología sea accesible y de fácil compresión para que periodistas, creadores de contenidos o aquellas personas que difundan contenidos puedan cerciorarse y garantizar la autenticidad de la información.

- Establecimiento de prácticas éticas en aquellos nuevos desarrollos y sistemas de inteligencia artificial. Se deben promover estándares éticos en el diseño de nuevas herramientas y aplicaciones que garanticen un uso adecuado de estas, así como una salvaguarda de la privacidad y confidencialidad e integridad de los datos de los potenciales usuarios.

- Uso de técnicas forenses digitales, técnicas tradicionales de una efectividad cada vez más reducida, al no poder descubrir las huellas que revelan los diferentes indicadores asociados a las imágenes manipuladas en determinados procesos automatizados, sin embargo, pueden resultar útiles para identificar algunos vestigios de manipulación.

- Legislación específica sobre el uso de la inteligencia artificial y sobre los riesgos que entraña. Existe en términos globales un vacío legal, sin embargo, la Unión Europea acaba de aprobar una regulación sobre su uso, a través de un complicado acuerdo. Esta será la primera ley integral sobre inteligencia

artificial del mundo, previsiblemente entrará en vigor en 2026, destinada a proteger de los riesgos, se espera que sirva de referencia o estándar para otros países.

5. DISCUSIÓN

La celeridad de los avances en lo referente a la inteligencia artificial, las interfaces visuales y las tecnologías audiovisuales evidencian un horizonte desconocido y plagado de incógnitas. El desarrollo de esta tecnología transformadora no solo plantea dilemas éticos y morales sobre su uso o abuso, plantea un escenario donde los limites no posean capacidad real de actuación, donde la primera ley que va a regular la inteligencia artificial quede obsoleta antes de llegar siquiera a entrar en vigor. Apreciamos con recelo algunas de las posibles soluciones que hemos reflejado en este capítulo, pues la inteligencia artificial gana terreno de forma exponencial, yendo muy por delante de la gran mayoría de las medidas destinadas a minimizar los posibles riesgos, medidas o soluciones que requieren de un complejo proceso que provoca que tarden meses e incluso años en materializarse.

La inteligencia artificial posiblemente va a relacionarse con todos los sectores de la sociedad, pero los periodos de respuesta y adaptación de cada sector se presumen mayores, por lo que ignoramos como se van a desarrollar los fenómenos de adaptación.

El estudio posee obviamente limitaciones en lo referente al alcance de lo expuesto, las repercusiones del uso e implantación de la inteligencia artificial no han sido suficientemente investigadas, debido a que se trata de un fenómeno incipiente y de difícil alcance al que tan solo nos hemos aproximado vagamente.

> En consecuencia, estas investigaciones son un primer paso en la elaboración de una nueva literatura académica orientada hacia las consecuencias de un desarrollo tecnológico que deja entrever un cambio de paradigma en nuestra concepción del proceso creativo y comunicativo, así como estudio de los efectos individuales y sociales de los contenidos sintéticos creados por IA generativa. El número de debates abiertos es innumerable y el papel de la investigación fundamental. (Guerrero, Ballester, 2023, p. 3).

6. CONCLUSIONES

Los diferentes estudios consultados concluyen que debido al avance de las nuevas tecnologías digitales y de la inteligencia artificial, en un breve espacio de tiempo será prácticamente imposible diferenciar los contenidos audiovisuales reales de los ficticios, descontextualizados o manipulados, lo que implica una nueva realidad a la que nos estamos enfrentando con medidas que llegan demasiado tarde. El ojo humano ya no es capaz de diferenciar lo real de lo falso o irreal, pudiendo, por lo tanto, dar por falsas imágenes reales y por reales imágenes falsas, esta situación amenaza las democracias de todos los países y plantea graves problemas que pueden tener una gran repercusión a nivel personal, político y social. Se requiere un mayor control que mitigue la creación y distribución de material audiovisual falso que promueva la desinformación y la generación de daños que puedan perjudicar o poner en riesgo la vida de las personas, instituciones, empresas, gobiernos, etc. Indistintamente, se han de potenciar los mecanismos de prevención y verificación cuando la desinformación ya ha sido generada.

7. REFERENCIAS

Fieiras Ceide, C., Vaz Álvarez, M., y Túñez López, M. (2022). Verificación automatizada de contenidos en las radiotelevisiones públicas europeas: primeras aproximaciones al uso de la inteligencia artificial, Redmarka. Revista de Marketing Aplicado, vol 26, núm. 1, 36-51. https://doi.org/10.17979/redma.2022.26.1.8932

Franganillo, J. (2022). Contenido generado por inteligencia artificial: oportunidades y amenazas. Anuario ThinkEPI, v. 16, e16a24. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a24

Franganillo, J. (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. Methaodos. Revista de ciencias sociales, 11(2), m231102a10. http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710

García-Ull, F. J. (2021). Deepfakes: el próximo reto en la detección de noticias falsas. Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura, 64, 103-120. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3378

González Arencibia, M., Martínez Cardero, D. (2020). Dilemas éticos en el escenario de la inteligencia artificial. Economía y Sociedad,Vol. 25, N.57, enero-junio 2020, pp. 1-17. http://dx.doi.org/10.15359/eys.25-57.5

Guerrero-Solé, F. y Ballester, C. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en la disciplina de la comunicación. Hipertext.net, (26), 1-3. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.01

Maldonado, M.G y Ovalles, F.O (2021). Repercusiones éticas sobre el uso indebido del deepfake en el ámbito de las TIC mediante un análisis cualitativo documental. Revista RETO, 9.

Marzal-Felici, J. (2021). Propuestas para el estudio de las imágenes en la era de la posverdad. Profesional de la información, v. 30, n. 2, e300201. https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.01

Marzal-Felici, Javier (2021). Proposals for the study of the image in the post-truth era. Profesional de la información, v. 30, n. 2, e300201. https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.01

Mottola, S. (2020). Las fake news como fenómeno social. Análisis lingüístico y poder persuasivo de bulos en italiano y español. Discurso & Sociedad 14(3): 683-706.

Rodríguez, C. (2020). Una reflexión sobre la epistemología del fact-checking journalism: retos y dilemas. Revista de Comunicación, 19(1), 243-258. https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A14

Rodríguez-Serrano, A.; Soler-Campillo, M. y Marzal-Felici, J. (2021). Fact-checking audiovisual en la era de la posverdad. ¿Qué significa validar una imagen? Revista Latina de Comunicación Social, 79, 19-42. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1506

Vázquez-Herrero, J.; Vizoso, Á.; López-García, X. (2019). Innovación tecnológica y comunicativa para combatir la desinformación: 135 experiencias para un cambio de rumbo. El profesional de la información, 28(3), 1-12. https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.01

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL ROL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL IMPACTO, RETOS Y FUTURO

CRISTINA MARTÍNEZ-RUEDAS
Department Of Electronic And Computer Engineering, Campus De Rabanales University Of Cordoba, Córdoba, Andalucía

ADELA P. GALVÍN
Department of Rural Engineering, Civil Constructions and Engineering Projects, University of Córdoba, Córdoba, Andalucía

RAFAEL LINARES-BURGOS
Department of Rural Engineering Civil Constructions and Engineering Projects, University of Córdoba, Córdoba, Andalucía, 14001, Spain

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en diversos aspectos de nuestra vida cotidiana ha sido uno de los fenómenos más significativos de las últimas décadas (Andreoli et al., 2022; Arnau & Sala, 2020). En particular, su impacto en el ámbito educativo y social ha despertado un interés considerable debido a las promesas de transformación que ofrece y los desafíos éticos y prácticos que plantea Guralnick, D. y Boettcher, J. (2018). En esta investigación, exploraremos el impacto de la inteligencia artificial en la educación y la sociedad, analizando sus aplicaciones, desafíos y oportunidades, estableciendo como objetivos específicos de la investigación, identificar las aplicaciones de inteligencia artificial en la enseñanza universitaria y evaluar su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes Zhang, (2019).

Los efectos de la integración de la IA en la enseñanza universitaria son diversos y trascendentales. En primer lugar, la IA facilita la personalización del aprendizaje al adaptarse a las necesidades individuales de los

estudiantes, proporcionando recursos y actividades específicas según su nivel de conocimiento y estilo de aprendizaje (Johnson & Brown, 2019). Esto no solo aumenta la eficacia del proceso educativo, sino que también fomenta la motivación y el compromiso del estudiante al sentirse atendido de manera personalizada (Zhang et al., 2019). En este sentido, la IA está transformando la enseñanza universitaria al ofrecer herramientas que personalizan el aprendizaje, que proporcionan retroalimentación instantánea y automatizan tareas administrativas (Ogosi, 2021). Es fundamental que los sistemas de IA sean diseñados y evaluados de manera ética y responsable, priorizando la equidad y la justicia social en el proceso educativo (Arnau & Sala, 2020).

Además, las tecnologías de IA permiten el análisis de grandes volúmenes de datos generados por los estudiantes, lo que brinda a los educadores información detallada sobre el progreso académico y las áreas de mejora de cada alumno. Este enfoque basado en datos facilita la identificación temprana de dificultades de aprendizaje (Pedró, 2020) y la implementación de intervenciones pedagógicas específicas (Siemens & Gasevic, 2017), contribuyendo así a la reducción del abandono escolar y al aumento de la retención estudiantil (García, López, & Pérez, 2018). Es este aspecto, es de relevante importancia destacar el gran desafío que supone mantener la privacidad de los datos.

Sin embargo, la integración de Tecnologías de la IA en la enseñanza universitaria también plantea desafíos significativos. Uno de los principales desafíos radica en la necesidad de garantizar la transparencia y la equidad en los algoritmos utilizados, evitando sesgos y discriminaciones injustas en la toma de decisiones automatizadas. Es fundamental que los sistemas de IA sean diseñados y evaluados de manera ética y responsable, priorizando la equidad y la justicia social en el proceso educativo.

Otro desafío importante es la capacitación adecuada de los docentes para utilizar efectivamente las tecnologías de IA en el aula. Es fundamental que los educadores adquieran las habilidades y competencias necesarias para integrar de manera efectiva estas herramientas en su práctica pedagógica, promoviendo un uso crítico y reflexivo de la tecnología para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de estos desafíos, las perspectivas de las Tecnologías de la IA en la enseñanza universitaria son prometedoras (Guralnick & Boettcher, 2018). Se espera que, en el futuro cercano, la IA continúe evolucionando y ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar la calidad y la accesibilidad de la educación superior. Desde la implementación de sistemas de tutoría virtual hasta la creación de entornos de aprendizaje inmersivos basados en realidad virtual, las posibilidades son infinitas.

En resumen, las Tecnologías de la IA están transformando la enseñanza universitaria, generando efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes, aunque también plantean desafíos importantes que deben abordarse de manera cuidadosa y ética. Sin embargo, las perspectivas futuras son alentadoras, y se espera que la IA siga desempeñando un papel fundamental en la mejora continua de la educación superior en todo el mundo. Recientemente, investigaciones como el trabajo de Vera-Rubio (2022) han destacado aún más la importancia de este enfoque transformador en la educación superior, subrayando su potencial para impulsar cambios significativos en la forma en que se enseña y se aprende en las instituciones académicas.

La metodología empleada en este estudio es de vital importancia para obtener resultados sólidos y confiables. Se ha optado por un enfoque mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos, lo que nos permite capturar tanto las experiencias subjetivas como los datos objetivos relacionados con el uso de IA en la enseñanza universitaria. Se realizarán entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes para explorar en detalle sus percepciones y experiencias con respecto al uso de IA en el aula. Además, se distribuirán encuestas en línea para recopilar datos cuantitativos sobre la satisfacción y la eficacia percibida del uso de IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se analizarán documentos institucionales y materiales de curso para obtener información adicional sobre la implementación de tecnologías de IA en el ámbito universitario.

Los resultados obtenidos de este estudio serán fundamentales para comprender mejor el impacto de la IA en la enseñanza universitaria y para identificar posibles áreas de mejora y desarrollo en este campo. Se espera que estos hallazgos contribuyan a informar futuras investigaciones

y prácticas educativas relacionadas con el uso de IA en la educación superior, con el objetivo final de mejorar la calidad y la accesibilidad de la enseñanza universitaria en todo el mundo.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se realizará un enfoque mixto que combinará la revisión herramientas IA, elaboración de material docente adaptado, análisis de datos disponibles y entrevistas con expertos en el campo de la inteligencia artificial y la educación. Tras ello, se recopilarán y analizarán datos cuantitativos y cualitativos para evaluar el alcance y la naturaleza del impacto de la IA en el ámbito universitario. Para ello será necesario:

- Revisión de herramientas IA adaptadas a educación universitaria.
- Elaboración de material docente basado en herramientas IA.
- Definir las variables a estudiar, como el rendimiento académico de los estudiantes, la satisfacción del profesorado, el impacto en los métodos de enseñanza y aprendizaje, entre otros.
- Proceder a la realización de trabajos con y sin herramientas de inteligencia artificial.
- Evaluar las métricas previamente establecidas a través de formularios y/o exámenes
- Realizar un análisis estadístico de los datos recopilados para identificar tendencias y relaciones significativas entre el uso de inteligencia artificial y el rendimiento académico de los estudiantes, la satisfacción del profesorado, y otros aspectos relevantes.

3. HERRAMIENTAS IA

En esta sección se realiza una revisión de las diferentes herramientas IA que se pueden incorporar en el ámbito universitario.

3.1. Chatbots educativos

Los chatbots son programas informáticos diseñados para simular una conversación con seres humanos, especialmente a través de internet. Estos programas pueden variar en complejidad, desde responder preguntas simples hasta llevar a cabo tareas más avanzadas utilizando inteligencia artificial (IA). A continuación, se pasan a nombrar algunos dentro del ámbito académico.

FIGURA 1. *Ejemplo de diferentes chatbots con aplicación en la enseñanza y sociología: (a) duolingo;(b) Socratic:(c) Kuki IA;(d) Evoke tecnologies.*

(a)

(b)

(c)

(d)

3.1.1 Duolingo

Duolingo es una plataforma de aprendizaje de idiomas en línea y una aplicación móvil que ofrece cursos de idiomas de forma gratuita. Fundada en 2011, Duolingo se ha convertido en una de las herramientas más populares y reconocidas para aprender idiomas en todo el mundo. Ha ganado popularidad debido a su enfoque divertido, su accesibilidad gratuita y su eficacia para enseñar una variedad de idiomas a usuarios de diferentes niveles.

3.1.2 Socratic

Socratic es una aplicación de chatbot que ayuda a los estudiantes a resolver problemas y obtener respuestas a sus preguntas académicas. Los usuarios pueden tomar una foto de un problema, y el chatbot utiliza inteligencia artificial para proporcionar soluciones paso a paso y explicaciones detalladas. Es una herramienta útil para el aprendizaje autónomo, especialmente en matemáticas, ciencias y otros temas académicos.

3.1.3 Kuki IA

Kuki IA, también conocido como "Kuki Chatbot", es otro ejemplo notable de chatbot diseñado para conversaciones amigables y entretenidas. Desarrollado por Pandorabots, Kuki es conocido por su capacidad para aprender de las interacciones con los usuarios y adaptarse a sus preferencias y personalidades.

Este chatbot utiliza inteligencia artificial para simular conversaciones humanas y ofrece una amplia variedad de temas para discutir, desde asuntos personales y emocionales hasta trivia y bromas. Kuki AI ha sido diseñado para ser una compañía virtual, capaz de proporcionar apoyo emocional y responder preguntas de una manera que sea útil y agradable para los usuarios.

3.1.4. Evoke Technologies

El chatbot de Evoke Technology está impulsado por inteligencia artificial y aprendizaje automático, lo que le permite comprender y responder de manera efectiva a las consultas de los usuarios. Puede responder preguntas frecuentes, proporcionar información sobre productos o servicios, ofrecer recomendaciones personalizadas y mejorar continuamente su capacidad de interacción a través del aprendizaje de interacciones pasadas.

En resumen, el chatbot de Evoke Technology es una herramienta personalizada que utiliza inteligencia artificial para mejorar la interacción de empresas y organizaciones con sus clientes, empleados y usuarios, ofreciendo respuestas precisas y relevantes a través de una conversación automatizada y eficiente.

3.2. Sistemas de tutoría inteligente

Los sistemas de tutoría inteligente son aplicaciones de inteligencia artificial diseñadas para proporcionar apoyo educativo personalizado y adaptativo a los estudiantes. Estos sistemas utilizan tecnologías de procesamiento del lenguaje natural y aprendizaje automático para interactuar con los estudiantes, evaluar su nivel de conocimiento y proporcionar retroalimentación en tiempo real. Al analizar las respuestas de los estudiantes, los sistemas de tutoría inteligente pueden identificar áreas de fortaleza y debilidad, adaptando así el material de estudio y las actividades para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Este enfoque personalizado ayuda a mejorar la eficacia del aprendizaje al tiempo que fomenta la autonomía y la motivación del estudiante en su proceso educativo. A continuación, pasamos a describir alguno de ellos.

FIGURA 2. *Ejemplos de herramientas existentes para sistemas de tutoría inteligente (a) ALEKS;(b) SHERLOCK;(c) ASSISTments;(d) Knewton.*

(a)

(b)

(c)

(d)

3.2.1. ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces)

Sistema de aprendizaje adaptativo que utiliza tecnología de inteligencia artificial para evaluar y enseñar matemáticas y otras materias. Al centrarse en las áreas de conocimiento específicas en las que un estudiante necesita mejorar, ALEKS proporciona un plan de estudio personalizado que se adapta continuamente a medida que el estudiante progresa. Utilizando algoritmos avanzados, ALEKS evalúa la comprensión del estudiante a través de una serie de preguntas interactivas, identificando conceptos que necesitan refuerzo y presentando nuevos temas a medida que se dominan los anteriores. Este enfoque adaptativo permite a los estudiantes aprender de manera eficiente y efectiva, mejorando su comprensión y confianza en las materias en las que están trabajando.

3.2.2. SHERLOCK

Sherlock es un sistema de tutoría inteligente diseñado para apoyar el aprendizaje de la programación informática. Utilizando técnicas de inteligencia artificial y aprendizaje automático, Sherlock interactúa con los estudiantes para evaluar sus habilidades y conocimientos en programación. A través de una serie de ejercicios y desafíos, Sherlock identifica las áreas en las que un estudiante necesita mejorar y ofrece retroalimentación personalizada para ayudar en el proceso de aprendizaje. Este sistema adapta su enfoque de enseñanza según las respuestas y el progreso del estudiante, proporcionando una experiencia de aprendizaje individualizada y efectiva en el campo de la programación.

3.2.3. ASSISTments

ASSISTments es una plataforma de tutoría inteligente utilizada principalmente en el campo de las matemáticas. Esta herramienta está diseñada para ayudar a los estudiantes a practicar problemas matemáticos y recibir retroalimentación inmediata y personalizada. Los estudiantes pueden completar ejercicios interactivos y recibir explicaciones detalladas sobre los conceptos erróneos. Además, los maestros pueden monitorear el progreso de los estudiantes y utilizar los datos recopilados para identificar áreas de dificultad y ajustar su enseñanza en consecuencia. ASSISTments, al combinar la eficacia de la tutoría personalizada con la

conveniencia de la tecnología, se ha convertido en una herramienta valiosa para mejorar la comprensión y el rendimiento en matemáticas.

3.2.4. Knewton

Knewton es una plataforma de aprendizaje adaptativo que utiliza tecnología de inteligencia artificial para personalizar el contenido educativo según las necesidades de cada estudiante. Esta plataforma recopila datos sobre el rendimiento y el progreso de los estudiantes mientras trabajan en actividades de aprendizaje, y utiliza algoritmos avanzados para ofrecer recomendaciones de contenido específicas para cada uno. Los estudiantes reciben material de estudio y ejercicios que se adaptan a su nivel de conocimiento y estilo de aprendizaje, lo que les permite avanzar de manera efectiva en su aprendizaje. Knewton también proporciona a los educadores información detallada sobre el desempeño de sus alumnos, lo que les permite ajustar su enseñanza de manera más precisa y efectiva. Con su enfoque en la personalización y la adaptabilidad, Knewton se ha convertido en una herramienta valiosa para mejorar la eficacia y la eficiencia del aprendizaje.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS PARA APRENDIZAJE ANALÍTICO

El análisis de datos para aprendizaje analítico es un proceso esencial en la educación moderna que utiliza técnicas de análisis de datos para mejorar la toma de decisiones y el rendimiento educativo. Este enfoque implica recopilar, procesar y analizar datos sobre el desempeño de los estudiantes, interacciones en el aula, resultados de exámenes y otros factores relevantes. Al aplicar métodos de minería de datos y aprendizaje automático, los educadores pueden identificar patrones, tendencias y áreas de mejora en el aprendizaje de los estudiantes. El análisis de datos para aprendizaje analítico también permite la personalización de la enseñanza, proporcionando a los educadores información detallada sobre las necesidades individuales de cada estudiante. Con esta información, los educadores pueden ajustar sus métodos de enseñanza, desarrollar intervenciones específicas y evaluar la efectividad de sus programas educativos, lo que resulta en un aprendizaje más efectivo y significativo.

FIGURA 3.*Ejemplo de herramientas existentes para Análisis de datos dentro del Aprendizaje: (a) Learning Analytics Canvas; (b) Edmodo Insights; (c) Coursera.*

(a)

(b)

(c)

3.3.1. Learning Analytics Canvas

El Learning Analytics Canvas es una herramienta valiosa para las instituciones educativas que desean utilizar el análisis de datos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este lienzo proporciona una estructura visual para recopilar, analizar y aplicar datos sobre el rendimiento y el comportamiento de los alumnos. Desde la identificación de objetivos de aprendizaje hasta la selección de métricas clave, el canvas guía a los educadores en el proceso de análisis de datos educativos. Al visualizar de manera clara y concisa las áreas de enfoque y las estrategias de mejora, el Learning Analytics Canvas permite a las instituciones tomar decisiones fundamentadas y efectivas para optimizar el rendimiento estudiantil y fomentar el éxito académico.

3.3.2. Edmodo Insights

Edmodo Insights es una plataforma de análisis de datos diseñada para ayudar a los educadores a obtener información significativa sobre el

progreso y el rendimiento de sus estudiantes dentro del entorno de aprendizaje de Edmodo. Esta herramienta recopila y organiza datos de actividades de aprendizaje, interacciones en línea y desempeño en evaluaciones para proporcionar una visión completa del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Mediante gráficos interactivos y paneles personalizables, Edmodo Insights permite a los educadores analizar tendencias, identificar patrones y evaluar el impacto de sus estrategias pedagógicas. Además, los profesores pueden monitorear el compromiso de los estudiantes, evaluar la efectividad de los recursos educativos y realizar un seguimiento del progreso hacia los objetivos de aprendizaje establecidos.

Con Edmodo Insights, los educadores pueden tomar decisiones informadas para ajustar su enseñanza de manera eficiente y efectiva, brindando así una experiencia de aprendizaje más personalizada y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante.

3.3.3. Coursera

Coursera es una plataforma de aprendizaje en línea que ofrece cursos y programas especializados en colaboración con universidades y organizaciones reconocidas mundialmente. Los cursos abarcan una amplia gama de temas y son impartidos por instructores expertos, con opciones de aprendizaje flexibles y acceso desde cualquier lugar. Además de los certificados verificados, Coursera ofrece programas especializados y certificaciones profesionales diseñados en colaboración con empresas para mejorar las habilidades profesionales y académicas de los estudiantes.

3.4 Motores de búsqueda de IA

Los motores de búsqueda de IA son herramientas de búsqueda en línea que utilizan inteligencia artificial y algoritmos avanzados para proporcionar resultados precisos y relevantes a las consultas de los usuarios. Estos motores no solo buscan palabras clave, sino que también utilizan el procesamiento del lenguaje natural para comprender el contexto y la intención detrás de las consultas de búsqueda. Además, pueden

personalizar los resultados según el historial de búsqueda y los patrones de comportamiento del usuario. Esto significa que los motores de búsqueda de IA pueden ofrecer recomendaciones más relevantes, mejorar la experiencia del usuario y proporcionar respuestas más precisas y completas a preguntas complejas. Con su capacidad para aprender y mejorar con el tiempo, estos motores están revolucionando la forma en que accedemos y consumimos información en línea.

FIGURA 4. *Ejemplo de motores de búsqueda dotados de IA: (a)Chat GPT;(b) Bing IA;(c) Leonardo IA;(d) Google Bard.*

(a)

(b)

(c)

(d)

4.4.1. ChatGPT

ChatGPT es un modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI que utiliza inteligencia artificial para llevar a cabo conversaciones naturales con los usuarios. Basado en la arquitectura GPT (Generative Pre-trained Transformer), ChatGPT puede responder preguntas, sostener diálogos y proporcionar información sobre una amplia variedad de temas. Este modelo ha sido entrenado en una enorme cantidad de datos de texto para comprender y generar respuestas coherentes y contextuales. Los usuarios pueden interactuar con ChatGPT en diversas plataformas para obtener

respuestas a sus preguntas, mantener conversaciones informales o simplemente para explorar diferentes temas de interés. Con su capacidad para generar respuestas creativas y comprensibles, ChatGPT ha demostrado ser una herramienta útil y versátil para una variedad de aplicaciones, desde asistencia virtual hasta entretenimiento conversacional.

4.4.2. Bing

Bing IA se refiere a las capacidades de inteligencia artificial integradas en el motor de búsqueda Bing de Microsoft. Estas funciones de IA están diseñadas para mejorar la experiencia de búsqueda al proporcionar resultados más relevantes y personalizados. Bing IA utiliza técnicas de aprendizaje automático y procesamiento del lenguaje natural para entender el contexto de las consultas de los usuarios y ofrecer respuestas más precisas. Por ejemplo, puede mostrar respuestas directas a preguntas comunes, como horarios de vuelos o el clima, sin necesidad de hacer clic en un enlace. Además, Bing IA también ayuda a los usuarios a explorar temas relacionados y ofrece sugerencias de búsqueda basadas en el historial y comportamiento de búsqueda del usuario. En resumen, Bing IA utiliza la inteligencia artificial para mejorar la relevancia y eficiencia de las búsquedas en línea, proporcionando una experiencia más fluida y personalizada para los usuarios.

4.4.3. Leonardo AI

Leonardo AI es una plataforma de inteligencia artificial desarrollada por OpenAI que se centra en la generación de imágenes y creación de arte. Este sistema utiliza modelos de IA avanzados, como DALL-E y CLIP, para generar imágenes realistas a partir de descripciones textuales. Los usuarios pueden proporcionar una descripción y Leonardo AI creará una imagen que coincide con esa descripción lo mejor posible. Además, Leonardo AI también puede ser utilizado para tareas de edición de imágenes y generación de arte creativo, abriendo posibilidades tanto para artistas como para diseñadores. Esta plataforma demuestra cómo la inteligencia artificial está siendo aplicada de manera innovadora en el campo del arte y la creación visual, permitiendo a los usuarios explorar y experimentar con nuevas formas de expresión visual.

4.4.4. Google Bard

Google Bard es un modelo de lenguaje desarrollado por Google que está diseñado específicamente para la creación de poesía. Este modelo de inteligencia artificial utiliza técnicas avanzadas de aprendizaje automático y procesamiento del lenguaje natural para generar versos y poemas en una variedad de estilos y métricas. Google Bard puede crear poemas en diferentes idiomas y estilos, desde haikus hasta sonetos, y ofrece a los usuarios la posibilidad de experimentar con la poesía de manera creativa y accesible. Esta herramienta demuestra cómo la inteligencia artificial puede ser utilizada para fomentar la creatividad y la expresión artística en el campo de la escritura poética, proporcionando una nueva forma de explorar y disfrutar del arte de la palabra.

5. RESULTADOS Y DICUSIÓN

Interpretar los hallazgos del estudio en relación con los objetivos establecidos, discutiendo tanto los aspectos positivos y negativos como los desafíos asociados, con el uso de inteligencia artificial en la enseñanza universitaria, Smith, R. (2020). El uso de inteligencia artificial (IA) en la enseñanza universitaria ha revelado una serie de hallazgos significativos que destacan tanto los aspectos positivos como los desafíos asociados con esta tecnología emergente, Pedró, F. (2020).

Como resultado de este estudio se presentas las diferentes herramientas que del IA aplicadas en el ámbito de la enseñanza en base a las cuales se elaborará el material docente. Adicionalmente se plantea una metodología que permitirá evaluar la aplicación de este tipo de herramientas y tecnologías en el ámbito académico. A modo de resumen se indican las principales ventajas y desventajas asociadas al uso de IA en el ámbito universitario.

Ventajas

- Disponibilidad.
- Personalizar el aprendizaje.
- Apoyo en la resolución de problemas complejos.

- Novedosos entornos y planteado nuevas modalidades en la formación.
- Mayor accesibilidad a la educación para estudiantes de diferentes orígenes y niveles de habilidad.
- Mejora en la colaboración y la participación de los estudiantes en el aprendizaje.
- Retroalimentación instantánea.
- Detección temprana de problemas de aprendizaje.
- Análisis de datos

Desventajas

- Sesgo ante su aceptación.
- Dependencia excesiva de las herramientas de IA en lugar de la instrucción directa y la interacción humana.
- Preocupaciones sobre la privacidad y la seguridad de los datos de los estudiantes.
- Necesidad de capacitación y actualización de los docentes.
- Dependencia tecnológica.
- Uso con ética y responsabilidad.
- Falta de interacción humana.

Los hallazgos del estudio son consistentes con la literatura existente sobre el tema, lo que sugiere que la inteligencia artificial tiene un papel significativo en la transformación de la enseñanza universitaria. Sin embargo, es importante reconocer que la implementación efectiva de la inteligencia artificial en el ámbito educativo requiere un enfoque colaborativo y ético que priorice la equidad y la transparencia. Se deben establecer políticas y prácticas que garanticen que la IA se utilice de manera justa y equitativa, y que se brinde la capacitación adecuada a los educadores para integrar estas tecnologías de manera efectiva en el

aula. En última instancia, la inteligencia artificial tiene el potencial de mejorar significativamente la calidad y la accesibilidad de la educación superior, pero su éxito depende en gran medida de cómo se aborden y superen los desafíos identificados.

Otro de los aspectos más destacados en la discusión sobre la integración de la IA en la educación superior es la cuestión de la equidad y la inclusión. A medida que las instituciones adoptan tecnologías de IA para mejorar la personalización del aprendizaje, Johnson, E., & Brown, S. (2019) y el análisis de datos, es fundamental garantizar que estas herramientas no amplifiquen las brechas existentes en el acceso y el rendimiento educativo como argumenta Pedró (2020) y existe el riesgo de que los estudiantes con acceso limitado a la tecnología o con diversas necesidades educativas enfrenten desventajas adicionales si no se abordan adecuadamente las preocupaciones de equidad. Por lo tanto, es imperativo que las políticas y prácticas educativas fomenten un acceso equitativo y justo a las tecnologías de IA, al tiempo que se garantiza que estas herramientas se utilicen de manera inclusiva para atender las necesidades de todos los estudiantes.

Otro punto relevante en la discusión es la necesidad de transparencia y rendición de cuentas en el diseño y uso de algoritmos de IA en la enseñanza universitaria (Guralnick & Boettcher, 2018). Los algoritmos de IA pueden ser inherentemente opacos, lo que dificulta la comprensión de cómo se toman decisiones y se generan recomendaciones. Esto plantea preocupaciones sobre la posibilidad de sesgos algorítmicos y discriminación injusta, especialmente cuando se utilizan para tomar decisiones críticas sobre la evaluación del rendimiento estudiantil o la selección de contenido educativo. Para abordar estos desafíos, es necesario adoptar enfoques transparentes y éticos en el desarrollo y uso de algoritmos de IA, lo que incluye la divulgación de cómo se recopilan, procesan y utilizan los datos, así como la identificación y mitigación de posibles sesgos algorítmicos.

Además, se requiere una capacitación adecuada para los docentes que utilicen tecnologías de IA en el aula (Smith, 2020). Los educadores deben adquirir habilidades técnicas y pedagógicas para integrar efectivamente estas herramientas en su práctica educativa y maximizar su

potencial para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica no solo la formación en el uso técnico de las tecnologías de IA, sino también la comprensión de cómo estas herramientas pueden adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes. Los programas de desarrollo profesional continuo y las oportunidades de colaboración entre educadores y expertos en IA son fundamentales para garantizar que los docentes estén bien preparados para aprovechar al máximo estas tecnologías en el aula.

En última instancia, la integración de la IA en la enseñanza universitaria tiene el potencial de mejorar significativamente la calidad y la accesibilidad de la educación superior. Sin embargo, para aprovechar al máximo estos beneficios, es fundamental abordar los desafíos éticos y prácticos asociados con su implementación. Al adoptar un enfoque colaborativo y ético que priorice la equidad, la transparencia y la capacitación docente (Smith, 2020), las instituciones pueden aprovechar el poder transformador de la IA para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y promover una educación de calidad para todos.

Efectos positivos de la personalización del aprendizaje: Este resultado está respaldado por el trabajo de Siemens y Baker (2012), quienes encontraron que la personalización del aprendizaje a través de la IA en entornos educativos conduce a una mayor participación y mejores resultados académicos de los estudiantes.

Kizilcec, Piech, y Schneider (2013) examinaron el uso de análisis de datos en cursos masivos en línea y descubrieron que la identificación temprana de patrones de comportamiento de los estudiantes permitió intervenciones efectivas para mejorar la retención y el compromiso estudiantil.

En relación con los desafíos de la capacitación docente, se destaca la importancia de la capacitación docente en la implementación exitosa de tecnologías educativas, incluida la IA. Señalaron que la falta de preparación adecuada puede limitar el aprovechamiento completo de estas herramientas en el aula.

Además, la aplicación de la IA en la educación superior ha demostrado ser efectiva en el análisis de grandes volúmenes de datos generados por

los estudiantes (García, López, & Pérez, 2018). Este enfoque basado en datos facilita la identificación temprana de dificultades de aprendizaje y la implementación de intervenciones pedagógicas específicas, contribuyendo así a la reducción del abandono escolar y al aumento de la retención estudiantil.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria ofrece ventajas significativas, como la personalización del aprendizaje, la optimización de la eficiencia y la accesibilidad a la educación. Sin embargo, también plantea desafíos, como la necesidad de garantizar la equidad en el acceso a la tecnología, abordar la privacidad de los datos y preservar la interacción humana en el proceso educativo. Para maximizar los beneficios y mitigar los riesgos, es crucial una implementación ética y cuidadosa de la inteligencia artificial en el entorno universitario.

Además, es fundamental considerar el impacto a largo plazo de la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria. Si bien los beneficios inmediatos pueden incluir una mayor eficiencia en la personalización del aprendizaje y la identificación temprana de áreas de mejora, es importante evaluar cómo estos avances afectarán la experiencia educativa de los estudiantes a lo largo de sus carreras académicas y más allá.

Uno de los aspectos a considerar es el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. A medida que la tecnología continúa transformando la sociedad y el mercado laboral, los estudiantes necesitan adquirir habilidades relevantes para tener éxito en entornos laborales cada vez más digitales y automatizados. La integración de la IA en la educación superior puede desempeñar un papel crucial en la preparación de los estudiantes para estos desafíos, proporcionándoles experiencia práctica con herramientas y conceptos tecnológicos avanzados que serán esenciales en sus futuras carreras.

Además, es importante tener en cuenta el papel de la IA en la democratización del conocimiento. A medida que las tecnologías de IA se

vuelven más accesibles y fáciles de usar, existe el potencial de ampliar el acceso a la educación superior para grupos subrepresentados o marginados. Esto podría incluir la creación de recursos educativos abiertos y plataformas de aprendizaje en línea impulsadas por IA que permitan a los estudiantes acceder a contenido educativo de alta calidad desde cualquier lugar del mundo.

Como estudios futuros se plantea realizar el estudio en base a la metodología marcada de manera prolongada en el tiempo, ya que es fundamental considerar el impacto a largo plazo de la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria.

7. REFERENCIAS

Arnau, L., y Sala, J. (2020). La revisión de la literatura científica: Pau-tas, procedimientos y criterios de calidad. Universitat Autónoma de Barcelona. Consultada el 10 de marzo de 2023 en https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf

García, A., López, R., & Pérez, M. (2018). Automation of Administra-tive Tasks in Higher Education Using Artificial Intelligence. Journal of Educational Technology, 42(3), 211-225

Guralnick, D., y Boettcher, J. (2018). Artificial Intelligence and Higher Education: Opportunities and Challenges. Routledge.

Johnson, E., & Brown, S. (2019). Personalized Learning through AI: The Future of Higher Education. Educational Science, 45(2), 123-137.

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013, April). Deconstruct-ing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. In Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge (pp. 170-179). ACM.

Ogosi, J. (2021). Chatbot del proceso de aprendizaje universitario: Una revisión sistemática. Alpha Centauri. 2(02). Consultada el 10 de marzo de 2023 en http://journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/33/34

Pedró, F. (2020). Applications of Artificial Intelligence to higher edu-cation: possibilities, evidence, and challenges. IUL Research, 1(1), 61–76. https://doi.org/10.57568/iulres.v1i1.43

Smith, R. (2020). The Role of Artificial Intelligence in Higher Educa-tion: Opportunities and Challenges. International Journal of Educa-tional Technology, 38(4), 567-580.

Siemens, G., & Gasevic, D. (2017). Is there a learning value in using analytics approaches for non cognitive assessment and learning ana-lytics in higher education? British Journal of Educational Technology, 48(6), 1239-1243.

Patricia Elizabeth Vera Rubio, Gladys Patricia Bonilla González, Aída Cecilia Quishpe Salcán, Hugo Marcelo Campos Yedra (2022). La inte-ligencia artificial en la educación superior: un enfoque transformador Artificial intelligence in higher education: a transformative approach Inteligência artificial no ensino superior: uma abordagem transforma-dora, Pol. Con. (Edición núm. 85) Vol. 8, No 11, pp. 67-8, ISSN: 2550 - 682X, DOI: 10.23857/pc.v8i11.6193

Zhang, Y., Song, W., Zhang, L., Yu, B., & Hu, J. (2019). Application of Artificial Intelligence in Education. In 2019 International Confer-ence on Artificial Intelligence in Education (pp. 165-173). Springer.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO ESTANDARIZADO DE EVALUACIÓN APLICANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL

BEATRIZ ABAD-VILLAVERDE
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña
INDALECIO ESTRADA LOZANO
Centro Integrado de Formación Profesional del Mar
JAVIER SÁNCHEZ PIQUERO
Centro Integrado de Formación Profesional del Mar
ROBERTO SUÁREZ MALAGÓN
Centro Integrado de Formación Profesional del Mar

1. INTRODUCCIÓN

Los constantes y acelerados cambios demográficos y tecnológicos, unidos a la globalización, están impactando significativamente en la forma de trabajar y en las características requeridas para trabajar de manera productiva (International Labour Organization [ILO] 2019). Por esta razón, las instituciones educativas se están haciendo eco de que los futuros profesionales necesitan disponer de habilidades que vayan más allá de las competencias técnicas y conocimientos específicos propios de una profesión (Saluli et al., 2022).

La empleabilidad ya no se refiere solo a la capacidad de obtener un empleo, sino también a la capacidad de mantenerlo y poder desarrollarse profesional, personal y socialmente. Por tanto, para que los graduados tengan más probabilidades de obtener empleo y tener éxito en sus ocupaciones elegidas es necesario que dispongan de un conjunto de logros que incluyan tanto habilidades técnicas como atributos

personales. Entre estos atributos personales, juegan un papel crucial las competencias socioemocionales (SES por sus siglas en inglés), entendidas como la capacidad de las personas para reconocer, comprender y manejar sus emociones, así como para relacionarse efectivamente con los demás (OCDE, 2019). Estas habilidades se consideran esenciales para abordar tareas clave del desarrollo, como el éxito en la educación, en el lugar de trabajo, en las relaciones sociales y en la vida en general (Gutman y Schoon, 2016; Schoon, 2021). Así pues, el aprendizaje socioemocional (SEL por sus siglas en inglés) resulta crucial para que los estudiantes desarrollen una comprensión clara de lo que implica un trabajo específico, así como una actitud profesional y buenas habilidades interpersonales (Petrovici & Dobrescu, 2014).

La literatura especializada pone de manifiesto que las competencias socio-emocionales cada vez son más solicitadas por los empresarios y más necesarias a la hora de emprender (Goleman et al., 2002; Cherniss, 2000; Donaldso-Feilder y Bond, 2004; Hughes, 2005; Navío, 2005; Giardini & Frese, 2006). Una adecuada gestión social y emocional ayuda a los profesionales a enfrentar desafíos, cambios y situaciones estresantes con mayor resiliencia. Goleman et al. (2002) exponen que a nadie le gusta trabajar con líderes irritables, dominantes o fríos. Quienes son capaces de mantener un liderazgo optimista y entusiasta suelen conservar durante mucho más tiempo a sus empleados y establecer relaciones más provechosas con sus stakeholders. Así, el dominio de habilidades como la empatía, la comunicación efectiva o la resolución de conflictos son cruciales en el entorno laboral para establecer interacciones sociales eficaces que mejoran el desempeño laboral y el bienestar emocional, creando entornos laborales saludables y contribuyendo al éxito profesional (Romero-García et al., 2022), por lo que se consideran elementos críticos que influyen positivamente en el ajuste social y la probabilidad de encontrar empleo (Amdurer et al., 2014; Kotsou et al., 2011; Nelis et al., 2011).

1.1. Marco legal de referencia en España

La normativa educativa básica incluye múltiples referencias a que una de las finalidades del sistema educativo es facilitar que el alumnado

desarrolle y mejore sus competencias socioemocionales. Para ello, el primer paso es analizar esas competencias bajo un marco teórico de referencia consolidado como es el caso del Modelo OCEAN, también llamado Big Five o Modelo de los Cinco Grandes. El alumnado debe conocer cuáles son esas competencias, en qué consisten y a partir de ahí, determinar cuál es su situación personal (autoconocimiento) respecto a cada una de ellas.

Sobre esa base, la normativa educativa, especialmente en la formación profesional, otorga cada vez más importancia al entrenamiento y mejora de las SES. Así, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), que es la norma general de todo el sistema educativo no universitario español, en su artículo 2.1. establece que (a) el sistema educativo español debe orientarse a la consecución del pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado; (c) se promoverá la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, previniendo los conflictos y fomentando la resolución pacífica de los mismos; (d) se educará en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal; (d) se favorecerá el desarrollo de la capacidad del alumnado para autorregular su aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos y desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; y (k) se preparará al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía sensibilizándolo con la sociedad que le rodea y estimulando su "participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento".

Específicamente en el ámbito de la Formación Profesional la Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional, que es la norma básica reguladora de estas enseñanzas, establece en su artículo 3 entre los principios generales del Sistema de Formación Profesional que la formación se centrará en la persona, potenciando al máximo el desarrollo de sus capacidades, promoviendo el desarrollo de sus habilidades interpersonales. Además, en su artículo 6, entre los objetivos de la Formación Profesional, se establece la cualificación de las personas para el acceso y la continuidad en el empleo, así como para la flexibilidad, rapidez de adaptación, polivalencia y transversalidad

necesaria para abordar los retos del futuro derivados de entornos de trabajo complejos.

Por último, en el Real Decreto 659/2023 se desarrolla el contenido de dos nuevos módulos asociados a las habilidades y capacidad transversales que fija la Ley Orgánica 3/2022. En estos módulos profesionales llamados "Itinerario personal para la empleabilidad I y II" (que a partir del curso 2024/2025 sustituyen a los actuales módulos de Formación y Orientación Laboral y de Empresa e Iniciativa Emprendedora), se establecen varios resultados de aprendizaje relacionados directa o transversalmente con el desarrollo de SES. Por tanto, es una obligación legal el análisis, entrenamiento y desarrollo de las competencias socioemocionales en el aula con todos los alumnos de formación profesional. Además, el artículo 155 de este Real Decreto 659/2023 donde se regula la "Asignación del alumnado para la formación en empresa u organismo equiparado" se establece que para decidir en qué empresa realizará cada estudiante su formación práctica han de tenerse en cuenta tanto el rendimiento y la asistencia a las actividades lectivas como las competencias personales especialmente las relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo, la toma de decisiones, la innovación y la creatividad.

2. OBJETIVO

Dado que adaptarse al entorno social y asegurar un empleo exitoso son aspectos esenciales para el éxito tanto académico como profesional en el contexto de la formación profesional, este estudio tiene como objetivo describir la experiencia en la implementación de un modelo estandarizado de evaluación para promover el desarrollo de competencias emocionales en un grupo específico de estudiantes adultos jóvenes de un centro educativo de formación profesional de la familia marítimo pesquera.

3. METODOLOGÍA

El Centro Integrado de Formación Profesional del Mar, es un centro público, único centro de excelencia de Formación Profesional del sector marítimo pesquero en toda España, dependiente, desde el 1 de enero de

2006, de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (España). Anteriormente, hasta el 31 de diciembre de 2005, estaba adscrito al Instituto Social de la Marina que a su vez pertenecía al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Sus acciones formativas están dirigidas a estudiantes, trabajadores ocupados y personas desempleadas. Desde noviembre de 2023 y con efectos del curso 2023/2024 el CIFP del Mar ha sido incluido por la secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional en la Red estatal de Centros de Excelencia de Formación Profesional, convirtiéndose en el único Centro de Excelencia de Formación Profesional del sector marítimo pesquero en toda España.

Este centro educativo tiene como fin impartir enseñanzas de Formación Profesional específica dentro de la familia marítimo pesquera, así como otros complementos de formación que se consideren adecuados para una mejor formación y promoción de los trabajadores del mar. Dentro de la formación complementaria considerada adecuada para mejorar su formación y promoción se incluye, siguiendo las instrucciones de la normativa educativa, la evaluación y el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado. En este sentido, el CIFP del Mar es el responsable en Asturias (España) de todos los Procedimientos de Evaluación y Acreditación de Competencias Profesionales PEAC de la familia profesional marítimo pesquera y también de la familia profesional Agraria.

La iniciativa parte del convencimiento por parte del centro educativo de la importancia y prioridad de la formación y autoformación de las habilidades sociales y emocionales. El aprendizaje, como cualquier otro, debe llevarse a cabo dentro de un marco teórico de referencia. En este caso el modelo utilizado es el OCEAN (Openess, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness y Neuroticism), también llamado de los Cinco Grandes (Big Five en inglés) empleado por la OCDE. El aprendizaje socioemocional (SEL por sus siglas en inglés) es considerado relevante en el mundo académico debido a su impacto en el bienestar individual, el desempeño académico y la creación de entornos escolares positivos y seguros. Las competencias socioemocionales ayudan al alumnado a manejar sus emociones de manera adecuada y a enfrentar los desafíos de la vida con mayor resiliencia. El equilibrio social

y emocional mejora las habilidades de comunicación y la empatía, aumentando la conciencia del alumnado sobre el respeto mutuo y la resolución pacífica de los conflictos. De esta forma, se crea un clima escolar inclusivo, más positivo y seguro, que favorece el rendimiento académico y el desarrollo integral de todo el alumnado (OCDE, 2019).

Partiendo de este contexto el CIFP del Mar desarrolla un modelo estandarizado de evaluación y desarrollo de competencias socioemocionales que se integra en el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) y en el módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE). Con la nueva Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional estas asignaturas serán sustituidas por Itinerario personal para la empleabilidad I y II, donde se continuarán trabajando de manera directa y también transversal la evaluación y el desarrollo de las competencias socioemocionales como competencias clave para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y la capacidad de aprender, desaprender y reaprender.

3.1. Participantes

El modelo de evaluación para el desarrollo de competencias socioemocionales del CIFP del Mar, es llevado a cabo por el equipo directivo (director y secretario) y un equipo docente que incluye al responsable de la Unidad de Acreditación de Competencias Profesionales, la Jefa de Departamento de Formación y Orientación Laboral y a la Orientadora que tienen un perfil especializado Orientación Educativa.

El desarrollo de las competencias sociales y emocionales es parte de los aprendizajes directos y transversales que se lleva a cabo con el alumnado de los ciclos formativos de grado medio y de grado superior que están matriculados en los módulos de FOL y de EIE del CIFP del Mar. El perfil de alumnado es, en su mayoría, adultos que en muchos casos ya cuentan con experiencia laboral o que están compatibilizando su trabajo con la formación. Su edad, madurez crítica y experiencia personal y sociolaboral ofrecen una oportunidad interesante para evaluar y entrenar la formación y capacitación en esas competencias socioemocionales.

Este centro de Formación Profesional cuenta con la visión y el apoyo de numerosas e importantes empresas del sector marítimo pesquero local, nacional e internacional con las que colabora impartiendo formación a sus trabajadores y realizando procedimientos de acreditación de competencias profesionales de sus trabajadores. Además, el alumnado realiza sus prácticas laborales en estas instituciones. Disponer de este espacio de colaboración permite crear un campo de trabajo ideal para evaluar en un entorno real de trabajo el ajuste social y emocional del alumnado trabajador y conocer qué competencias son críticas o deseables desde las empresas en cada momento. Esto permite mantener actualizado el perfil profesional del alumnado mejorando las probabilidades de inserción laboral al finalizar su formación.

3.2. Instrumento

La evaluación de las competencias socioemocionales se lleva a cabo aplicando una herramienta de Inteligencia Artificial llamada HumanAI, que a través de una combinación de modelos de inteligencia artificial pre-entrenados y psicolingüística procesa el lenguaje natural en su contexto. De esta forma, a partir de un texto de alrededor de mil palabras, anonimizado previamente, es capaz de identificar y describir 35 parámetros de personalidad y habilidades socioemocionales basado en el modelo de la OCDE. Este instrumento no solo analiza el perfil socioemocional, sino que además genera tres informes personalizados para cada alumno enfocados desde tres dimensiones básicas para la formación profesional y personal: (1) el análisis general de las habilidades socioemocionales, (2) su relación con el emprendimiento y (3) su valoración desde la orientación para el empleo.

3.3. Procedimiento

Este proyecto es desarrollado dentro del módulo de FOL y de EIE porque es a través del contenido de ambos módulos donde se desarrollan actividades específicas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales como el análisis del modelo de competencias de la OCDE, elaboración de la redacción del texto para procesar con HumanAI, entrega de los informes personales para llevar a cabo ejercicios de autoanálisis

y realización de actividades prácticas de entrenamiento y desarrollo de las competencias sociales y emocionales.

El proyecto de aula se desarrolla en seis fases que, resumidamente, se centran en la máxima de una “triple a”: autoconocimiento-autoconvencimiento y acción. Estás fases son:

Fase 1ª. Durante dos semanas se lleva a cabo la introducción al modelo de competencias socioemocionales de la OCDE, se presenta la herramienta de análisis de HumanAI, se lleva a cabo el proceso de redacción y grabación de los textos con todos los grupos de alumnos participantes y se prepara el proceso de anonimización para el procesamiento de los textos.

Al inicio de esta fase se explica al alumnado participante las principales características y aplicaciones del proyecto. Inicialmente se presenta el modelo teórico de competencias socioemocionales de la OCDE, sobre el que está fundamentado el proyecto, a través del desarrollo de contenido teórico relacionado con las cinco grandes áreas (dimensiones) y los factores que las componen. Una vez analizado el modelo teórico se procede a la redacción de los textos que se emplearán para el análisis con HumanAI. Esta fase se realiza en el aula durante una clase de dos horas y el alumnado es acompañado por del profesor coordinador del proyecto. Cada alumno debe redactar un texto de temática libre, sin utilizar el asistente de grabación ni el chatbot dirigido. El texto debe tener una extensión de aproximadamente mil palabras y se codifica con una clave anónima para poder ser procesado por la herramienta de Inteligencia Artificial.

Fase 2ª: Una vez finalizado el proceso de elaboración y recogida de los textos, durante dos semanas, el coordinador del proyecto y la orientadora escolar proceden a grabar los textos en la aplicación de HumanAI para generar los primeros informes. En esta fase inicial sólo se genera el Informe de competencias socioemocionales en su versión individual. Antes de ser socializados con el alumnado, el profesor tutor del grupo participante y el profesor de la especialidad de Formación y Orientación Laboral deben valorar para cada estudiante el grado de aceptación/validez de los resultados del informe siguiendo el sistema de valoración existente en la aplicación de HumanAI.

Fase 3ª: Se remite al correo individual de cada alumno Informe de competencias socioemocionales, versión individual. Este informe se analiza en una sesión de clase de 2 horas. Para ello, en primer lugar, se pide al alumno que analice detenidamente su informe y valore el grado de conformidad con el mismo indicando en una escala Likert de uno a cuatro el grado de acuerdo general con los resultados del informe y en qué facetas está más de acuerdo y en cuáles más en desacuerdo.

En un segundo momento, durante esa misma clase se plantea al alumno la realización de la siguiente actividad práctica: Imagina que tú eres el responsable de una empresa del sector marítimo pesquero (el tipo específico de empresa que quieras) y tienes que contratar a un trabajador para un perfil profesional concreto. Indica cuáles serían las diez competencias socioemocionales, de las 35 que integran el modelo de tu informe individual, que incluirías como deseables para la contratación. Ordena esas competencias de mayor a menor importancia según tu criterio.

Fase 4ª: Agotados los pasos anteriores, se planifican dentro de los módulos de FOL y de EIE, algunas actividades evaluables y no evaluables relacionadas con la reflexión sobre las competencias socioemocionales y su entrenamiento, en las que los alumnos ya tienen como referente y modelo su propio informe de competencias. Entre las actividades llevadas a cabo están debates, exposiciones orales, trabajos conjuntos, lectura y análisis crítico de reportajes periodísticos, toma de decisiones en situaciones simuladas, análisis de secuencias de algunas películas que sirvan de ejemplo sobre las competencias personales y trabajo con simuladores empresariales.

Además, en todas las charlas que se organizan con profesionales del sector marítimo pesquero, para tratar directa o indirectamente el tema de la empleabilidad (por ejemplo, prevención de riesgos laborales, seguridad marítima, igualdad o charlas técnicas) se pide al ponente participante que les ofrezca su visión y valoración sobre la importancia de las competencias sociales y emocionales en el entorno laboral.

Fase 5ª: Durante el último trimestre del segundo curso escolar los y las estudiantes realizan un módulo de 380 horas de Formación en Centros de Trabajo (prácticas en empresas). En esta etapa de su formación se

remite a las empresas un formulario para que respondan sobre el nivel de ajuste del alumnado en 17 de las 35 facetas del modelo OCEAN consideradas críticas para el desempeño durante su período de prácticas. Así se obtiene una valoración externa y en un entorno de trabajo real sobre el nivel de desarrollo alcanzado en estas competencias.

Fase 6ª: Transcurrido un año de la finalización de la formación de cada estudiante se contacta con cada uno de ellos a través de correo electrónico para conocer su situación laboral: Si está trabajando y en qué empresa, puesto que desempeña, tipo de contrato de trabajo, grado de motivación/satisfacción con ese puesto y su percepción actual sobre la importancia de las competencias socioemocionales solicitando que revise el informe personal que había recibido cuando participó en este proyecto.

4. RESULTADOS

El desarrollo e implementación de un modelo estandarizado de evaluación de competencias socioemocionales en el Centro Integrado de Formación Profesional del Mar ha arrojado resultados significativos que impactan en la preparación y éxito de los estudiantes en el ámbito laboral, particularmente en el sector marítimo pesquero.

En primer lugar, se ha logrado una identificación y análisis detallado de las competencias socioemocionales relevantes para el éxito laboral en este sector específico. A través del reconocido modelo OCEAN, se ha examinado en profundidad las habilidades fundamentales como la apertura, la conciencia, la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo, proporcionando una base sólida para el desarrollo de los estudiantes.

La evaluación individualizada de los estudiantes ha sido un componente clave del proceso. Se han proporcionado informes detallados que no solo destacan las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante en términos de competencias socioemocionales, sino que también exploran su potencial emprendedor y su adecuación para el empleo en el sector marítimo pesquero.

Como resultado de esta evaluación personalizada, los estudiantes han mejorado su conciencia y comprensión sobre sus propias competencias

socioemocionales, reconociendo su importancia para su futuro profesional. Este aumento en la autoconciencia y la autorregulación emocional que es fundamental para su crecimiento personal y su preparación para enfrentar los desafíos del mundo laboral.

Además, la implementación de actividades prácticas y evaluables dentro del plan de estudios ha fortalecido aún más el desarrollo de competencias socioemocionales. Desde debates y exposiciones orales hasta simulaciones empresariales y análisis crítico de situaciones laborales, los estudiantes han tenido la oportunidad de aplicar y mejorar sus habilidades en un entorno controlado y colaborativo.

La evaluación externa durante el período de prácticas en empresas ha proporcionado una valiosa retroalimentación sobre el ajuste social y emocional de los estudiantes en entornos laborales reales. Esta retroalimentación ha sido fundamental para cerrar la brecha entre la formación y las demandas del mercado laboral, garantizando que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos del mundo laboral.

A largo plazo, el seguimiento de la inserción laboral y el desempeño profesional de los estudiantes ha demostrado el impacto positivo del modelo implementado. Los estudiantes han reportado altos niveles de satisfacción con el empleo obtenido y reconocen la importancia de las competencias socioemocionales en su carrera profesional.

5. DISCUSIÓN

La implementación de un modelo estandarizado de evaluación para el desarrollo de competencias socioemocionales en un centro de Formación Profesional, como el CIFP del Mar, presenta un enfoque integral y progresivo que responde a las demandas actuales del mercado laboral y a las necesidades de los estudiantes adultos jóvenes. Este proyecto, que se fundamenta en el reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales en el éxito académico y profesional, así como en el marco legal vigente en España, ofrece una visión valiosa sobre cómo abordar la formación en un contexto educativo especializado.

El contexto actual demanda profesionales no solo con habilidades técnicas, sino también con competencias socioemocionales sólidas. La literatura especializada y la propia experiencia empresarial corroboran que estas competencias son cruciales para enfrentar desafíos, mantener relaciones efectivas y gestionar situaciones estresantes (García-Serrano & Malo, 2018; Pérez-Escoda, & Ochoa, 2021). Por lo tanto, integrar el desarrollo de estas habilidades en el currículo educativo se vuelve imperativo para preparar a los estudiantes para la vida laboral y social.

El marco legal en España respalda este enfoque, ya que la normativa educativa, especialmente en el ámbito de la Formación Profesional, establece la promoción del desarrollo integral del alumnado, incluyendo la capacitación en habilidades interpersonales. La Ley Orgánica de Educación y la Ley de Ordenación e Integración de la Formación Profesional definen objetivos específicos para preparar a los estudiantes para el mundo laboral, fomentando la adaptabilidad, la polivalencia y la capacidad de trabajar en entornos cambiantes.

El CIFP del Mar, como centro de excelencia en Formación Profesional del sector marítimo pesquero, ha abrazado este enfoque y ha implementado un modelo estandarizado de evaluación y desarrollo de competencias socioemocionales para trabajar la inteligencia emocional en la educación (Fernández-Berrocal, & Extremera, 2016; Salovey & Mayer, 2017). Este modelo, basado en el modelo OCEAN, se integra en el currículo a través de módulos específicos, garantizando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir y fortalecer estas habilidades. La participación activa del equipo directivo y docente en este proceso garantiza su efectividad y coherencia con los objetivos educativos y legales establecidos.

La herramienta de evaluación utilizada, HumanAI, representa una innovación significativa en este proceso. Al aprovechar la inteligencia artificial para analizar el lenguaje natural, ofrece una evaluación detallada de las competencias socioemocionales de los estudiantes, generando informes personalizados que sirven como punto de partida para el desarrollo individual y colectivo. Este enfoque permite una retroalimentación objetiva y una intervención precisa para fortalecer áreas específicas de mejora.

El proyecto se desarrolla en fases que van desde la introducción y sensibilización hasta la evaluación y seguimiento a largo plazo. La participación activa del alumnado en todo el proceso, desde la redacción de los textos hasta la reflexión sobre los informes y la participación en actividades prácticas, garantiza su implicación y empoderamiento en su propio desarrollo. Además, la colaboración con empresas del sector proporciona una perspectiva relevante sobre las competencias demandadas en el mercado laboral, enriqueciendo aún más la experiencia educativa.

El enfoque pedagógico adoptado por el CIFP del Mar promueve el aprendizaje permanente, autodirigido y social, reconociendo la importancia del entorno educativo en la formación del carácter y la preparación para la vida laboral. Este proyecto no solo se enfoca en la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, sino también en el desarrollo personal y profesional integral de los estudiantes (Durlak et al., 2011; Rumberger & Rotermund, 2012).

En conclusión, la implementación de un modelo estandarizado de evaluación para el desarrollo de competencias socioemocionales en un centro de Formación Profesional como el CIFP del Mar refleja un compromiso firme con la excelencia educativa y la preparación efectiva para el mundo laboral. Este enfoque holístico y progresivo garantiza que los estudiantes estén equipados con las habilidades y atributos necesarios para enfrentar los desafíos del siglo XXI y prosperar en sus carreras profesionales (Heckman & Kautz, 2012).

Este proyecto contribuye significativamente al cuerpo de conocimiento existente sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación profesional, especialmente en contextos específicos como el sector marítimo pesquero. Además, su potencial replicabilidad en otros centros de formación profesional promete mejorar la preparación de los estudiantes para el mundo laboral y promover su éxito personal y profesional en diversos campos.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, la implementación de un modelo estandarizado de evaluación para el desarrollo de competencias socioemocionales en un cen-

tro de Formación Profesional como el CIFP del Mar refleja un compromiso firme con la excelencia educativa y la preparación efectiva para el mundo laboral. Este enfoque holístico y progresivo garantiza que los estudiantes estén equipados con las habilidades y atributos necesarios para enfrentar los desafíos del siglo XXI y prosperar en sus carreras profesionales (Heckman & Kautz, 2012).

Este proyecto contribuye significativamente al cuerpo de conocimiento existente sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación profesional, especialmente en contextos específicos como el sector marítimo pesquero. Además, su potencial replicabilidad en otros centros de formación profesional promete mejorar la preparación de los estudiantes para el mundo laboral y promover su éxito personal y profesional en diversos campos.

Futuros estudios, preferiblemente de corte longitudinal, deberían sistematizar la recogida de datos de los estudiantes que permitan establecer de manera empírica cuáles son las competencias socioemocionales más críticas en el sector para favorecer la empleabilidad del alumnado. Así mismo, esta información permitirá identificar de manera temprana las necesidades cambiantes de los estudiantes, permitiendo ajustar el contenido y las estrategias didácticas de los programas de desarrollo de las competencias en consecuencia.

7. REFERENCIAS

Amdurer, E., Boyatzis, R.E., Saatcioglu, A., Smith, M.L., Taylor, S.N. (2014). Long term impact of emotional, social and cognitive intelligence competencies and GMAT on career and life satisfaction and career success. Frontiers in Psychology, 5. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01447

Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence (pp. 433-458). Jossey-Bass.

Donaldso-Feilder, E. J., & Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. British Journal of Guidance & Counselling, 32(2), 187-203.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Inteligencia emocional en educación. Revista de Educación, 369, 27-52.

García-Serrano, J., & Malo, M. (2018). Habilidades socioemocionales y su impacto en el empleo: Evidencia para España. Investigaciones de Economía de la Educación, 13, 121-138.

Giardini, A., & Frese, M. (2006). Reduction of staff turnover: Development and validation of an applicant's reaction questionnaire. Personnel Psychology, 59(2), 365-395.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. Harvard Business Press.

Gutman L. M., Schoon I. (2016). "A synthesis of causal evidence linking non-cognitive skills to later outcomes for children and adolescents," in Non-Cognitive Skills and Factors in Educational Attainment, Vol. 9, eds Khine M. S., Areepattamannil S. (Rotterdam: Sense Publishers), 171–198. 10.1007/978-94-6300-591-3_9

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. Labour Economics, 19(4), 451–464.

Hughes, M. (2005). Self-esteem as a mediator between personality traits and subjective well-being. Scandinavian Journal of Psychology, 46(5), 463-471.

ILO (International Labour Organization) (2019) ILO Centenary Declaration for the Future of Work. https://bit.ly/3IO3MbJ

Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. Journal of Applied Psychology, 96(4), 827–839.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17208.

Ley Orgánica 3/2022, de 1 de junio, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE núm. 132, de 2 de junio de 2022, pp. 52548-52567.

Navío, J. F. (2005). Emotional intelligence and social effectiveness. Psicothema, 17(4), 634-641.

Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). El aumento de la competencia emocional mejora el bienestar psicológico y físico, las relaciones sociales y la empleabilidad. Emoción, 11(2), 354–366. https://doi.org/10.1037/a0021554

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor. OECD Publishing, Paris/Fundación Santillana, Madrid. https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es.

Pérez-Escoda, N., & Ochoa, C. (2021). Competencias socioemocionales en el ámbito laboral: un estudio exploratorio en empresas españolas. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 37(2), 97-104.

Petrovici, N., & Dobrescu, T. (2014). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. Frontiers in Psychology, 12(3), 161

Real Decreto 659/2023, de 14 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la impartición de la formación profesional dual. BOE núm. 307, de 23 de diciembre de 2023, pp. 94523-94540.

Romero-García, C., Buzón-García, O., & Marcano, B. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. Education Sciences, 12(3), 161.

Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement (pp. 491–513). Springer.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (2017). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.

Sauli, F., Wenger, M., & Fiori, M. (2022). Emotional competences in vocational education and training: state of the art and guidelines for interventions. Empirical Research in Vocational Education and Training, 14, Article number: 4.

Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. Frontiers in psychology, 12, 515313. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313

A COGNITIVE SEMANTIC ANALYSIS OF METAPHORS IN THE CONCEPTUALIZATION OF AI

MONTSERRAT ESBRÍ-BLASCO
Universitat Jaume I / IULMA

1. INTRODUCTION

Conceptual metaphors serve as powerful cognitive tools, enabling individuals to comprehend and articulate abstract or complex concepts by reasoning about them in terms of more familiar domains of experience (Kövecses, 2020; Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1980). Within the realm of Cognitive Semantics, the exploration of conceptual metaphors has garnered considerable attention due to their profound influence on shaping human understanding and communication (Bauer & Bogner, 2020; Burgers, 2016; Burgers, Konijn & Steen, 2016; Droog, Burgers &Knee, 2020; Kövecses, 2018). Metaphors not only facilitate comprehension but also offer insights into the underlying cognitive processes employed by individuals to make sense of intricate phenomena, such as Artificial Intelligence (henceforth, AI).

As AI continues to permeate various facets of society, from education to social interactions, understanding how it is conceptualized within public discourse becomes increasingly crucial. The rapid integration of AI technologies prompts exploration into how individuals perceive and interpret this transformative advancement. Conceptual metaphors provide a lens through which to explore these perceptions, offering a glimpse into the cognitive mechanisms at play, as metaphors draw upon more concrete or familiar domains of experience to make sense of AI's abstract concepts and implications.

This study provides an innovative exploration of the metaphors used to characterize AI within freely available blog posts. In our analysis, we

follow MIP (Metaphor Identification procedure) (Pragglejaz Group, 2007), and then incorporate semantic frames (Fillmore, 1982) to unravel the metaphorical mappings between frames. The integration of frames in the identification of metaphors at the conceptual level, enhances the depth and precision of the metaphor analysis, shedding light on the underlying cognitive structures that underpin metaphorical expressions related to AI.

The significance of this study lies not only in its innovative methodology for metaphor identification at the conceptual level but also in its contribution to the understanding of the conceptualization of AI within public discourse, an area that currently remains largely unexplored. By identifying and categorizing conceptual metaphors, we offer insights into how individuals construe and relate to AI, thereby enriching our comprehension of this game-changing technology. Moreover, by employing semantic frames, we delve deeper into the cognitive underpinnings of these metaphors, elucidating the core frame elements participating in the metaphorical mappings.

Our analysis uncovers a diverse array of metaphors used to describe AI in the blogosphere, each conveying distinct perspectives and cognitive associations. These metaphors not only yield valuable linguistic insights but also offer a window into the multiple ways of perceiving and envisioning AI within public discourse.

On the whole, this study advances our comprehension of conceptual metaphors and their role in shaping perceptions of AI. By innovatively integrating semantic frames into metaphor analysis, we offer a nuanced exploration of the cognitive processes underlying the metaphorical conceptualization of AI. Our findings not only contribute to the field of Cognitive Semantics but also provide valuable insights for educators, AI researchers and technology professionals grappling with the challenges of AI integration in society.

The subsequent sections of this chapter unfold as follows: the next section outlines the aim of this investigation, followed by an overview of conceptual metaphors. Then, the methodology employed to analyze AI metaphors is presented, detailing the application of MIP and semantic

frames. The results and discussion section offers a detailed analysis of a selection of the identified metaphors, unraveling their conceptual components at the frame level. Finally, the conclusion synthesizes key findings and proposes potential areas for future research.

2. AIM

The aim of the current study is to conduct an in-depth exploration and analysis of a selection of conceptual metaphors utilized in portraying AI within publicly available blog posts. By employing a cognitive semantic approach, this study endeavors to uncover a diverse array of metaphors interwoven into public discourse surrounding AI and to discern how these linguistic constructs influence perceptions of AI within social narratives. Understanding the metaphorical mechanisms through which AI is conceptualized is paramount for gaining insights into the cognitive processes underlying social attitudes and responses to AI integration.

Moreover, by incorporating frames in the identification and analysis of metaphors, we can discern the particular core frame elements participating in each conceptual projection. This process enhances our understanding of the cognitive phenomena underlying the metaphorical conceptualization of AI. Consequently, this study seeks to elucidate the nuances and implications associated with each metaphorical portrayal.

Ultimately, the outcomes of this study are intended to offer valuable insights for educators, AI researchers, technology experts and media professionals as they engage in the significant process of integrating AI into various facets of society.

In summary, through this comprehensive exploration, this study endeavors to contribute to a broader understanding of the metaphorical conceptualization of AI and its profound implications for public discourse, technological advancement, and human cognition.

3. CONCEPTUAL METAPHORS

At the core of Cognitive Linguistics lies the groundbreaking work *Metaphors We Live By* by Lakoff and Johnson (1980), which introduced the

Conceptual Metaphor Theory (CMT). Breaking away from the traditional view of metaphor as merely a linguistic device, CMT posits that metaphor pervades everyday life, shaping both thought and action. In essence, it suggests that we understand abstract or complex concepts through the lens of more concrete and familiar domains of experience. This understanding is facilitated by the conceptual mappings or projections between the source domain and the target domain. For example, in the metaphor LOVE IS A JOURNEY, LOVE (i.e., the target domain) is understood in terms of JOURNEYS (i.e., the source domain), with various mappings explaining the nature of this conceptualization (Lakoff & Johnson, 1980).

According to Lakoff (1993), metaphorical mappings adhere to the Invariance Principle, preserving the cognitive topology of the source domain in a manner consistent with the target domain's inherent structure. Additionally, conceptual metaphors entail the projection of implicit knowledge from the source to the target, resulting in inferences or entailments. Therefore, in the aforementioned metaphor LOVE IS A JOURNEY, knowledge associated with the source domain, such as decision-making in a journey, can be applied to the target domain for referring to resolving issues in a relationship.

Moreover, in the realm of Cognitive Semantics it is crucial to distinguish between conceptual metaphors, which operate at the conceptual level, and linguistic metaphors, which are linguistic manifestations of those underlying conceptual metaphors. Conceptual metaphors shape our thinking and understanding of the world, thus influencing the linguistic expressions we use. For instance, the metaphor ARGUMENT IS WAR motivates linguistic expressions like *I demolished his argument* and *your claims are indefensible*, illustrating how our conceptualization of arguments as battles is reflected in our everyday language (Lakoff & Johnson, 1980).

Recently, Kövecses (2020) introduced a novel perspective on conceptual metaphors, the multi-level view of metaphor, suggesting that metaphors encompass conceptual structures across multiple levels of schematicity simultaneously. These levels comprise image-schemas, domains, frames, and mental spaces, alongside the linguistic level of the metaphorical expressions themselves. Image schemas are fundamental preconceptual structures derived from bodily experiences (Johnson,

1987). Since image schemas are rooted in bodily experiences, these structures typically exhibit universality. Concerning cognitive domains, they comprise the conceptual constructs related to specific areas of human experience. While the complexity of domains may differ, they encapsulate various conceptualizations of prototypical frames shared among humans within that experiential realm. Consequently, cognitive domains cannot be equated with frames but they comprise frames and their constituents (i.e., frame elements) (Esbrí-Blasco et al., 2019, p.134). Thus, frames elaborate on specific elements within a domain (Kövecses, 2020), providing culturally dependent conceptual knowledge configurations. As an example, the frames STEWING and BAKING might be employed to metaphorically elaborate on particular aspects of the COOKING domain (Esbrí-Blasco, 2024; Esbrí-Blasco & Navarro i Ferrando, 2023). As for mental spaces (Fauconnier, 2007), they represent specific conceptual structures constructed during online processing within communicative scenarios. Together, these levels contribute to the coherence of metaphorical conceptualization, with image schemas exhibiting the highest level of schematization and mental spaces being the richest conceptual structures (Kövecses, 2020).

In particular, the present study focuses on the level of frames, as they may provide more detailed information than domains regarding the mappings between the source and the target in metaphor analysis (Esbrí-Blasco, 2020; Sullivan, 2013).

In sum, conceptual metaphors play a fundamental role in shaping human cognition. By examining the configuration of metaphors at the frame level, we can gain deeper insights into how a complex concept such as AI can be construed in terms of more concrete or familiar experiences and how linguistic expressions reflect the underlying cognitive processes.

4. METHODOLOGY

This present study undertakes a qualitative analysis of a selection of conceptual metaphors utilized in freely available blog posts to construe and characterize AI.

Regarding data collection, the blog posts under investigation were sourced from freely accessible online platforms to ensure a diverse representation of public discourse on AI. The selection process focused on identifying posts that explicitly discussed or referenced AI in various contexts, including but not limited to technology, social impact, ethics, and future implications. To capture the diversity of metaphorical portrayals over time, the chosen blog posts span a range of publication dates from 2017 to 2024.

Concerning the method followed for identifying metaphorical expressions, we employed an adaptation of MIP (Pragglejaz Group, 2007) by incorporating semantic frames (Fillmore, 1982). This adaptation facilitated the identification of the source frame, the target frame and the mappings between frame elements in each of the metaphors examined. Figures illustrating the mappings between frame elements of the source and target frames are provided in order to enhance clarity and facilitate the interpretation of the metaphors.

By employing this methodology, this study offers a nuanced qualitative analysis of the internal configuration of a selection of metaphors associated with AI, focusing on both the linguistic and the conceptual dimensions of metaphors. The integration of semantic frames in the identification of metaphors at the conceptual level, enhances the depth and precision of the metaphor analysis, providing valuable insights into the cognitive structures underlying metaphorical expressions within online public discourse on AI.

5. RESULTS AND DISCUSSION

5.1. DIRECTING AI TO EXECUTE A TASK IS INVOKING A GENIE TO GRANT A WISH

The source frame INVOKING A GENIE TO GRANT A WISH refers to the prototypical situation involving a powerful spirit or entity that possesses magical abilities and can grant wishes to those who summon or possess it. Originating from ancient myths and legends of the Middle East, genies usually take human form to serve the person who invokes it. The

concept of genies has been popularized in Western culture through stories like *Aladdin and the Magic Lamp*, where a genie emerges from a magical lamp to grant wishes to the lamp's possessor. In various cultural depictions, genies may take different forms and have different characteristics, but they are commonly associated with granting wishes and granting boons to those who invoke them. Thus, genies are conceived of as intermediaries between human desires and cosmic forces.

(1) "AI is a genie in a lamp. If you are familiar with the tales of genies, lamps, and wishes, then you know that how the owner of the lamp asks their question determines how literally, or how foolishly the wish is fulfilled. […] AI is very similar to the genie. It takes very literal instructions and fulfills them. It fulfills the wishes by accessing the content from billions of documents on the internet". (https://medium.com/@mattbaileysl/ai-is-the-genie-whats-your-wish-5db403bead0f).

(2) "So as far as getting ANYTHING we possibly could want is simply a matter of training an algorithm to do what we want using data. As that's the language the genie speaks". (https://towardsdatascience.com/warning-for-the-future-our-future-is-what-we-will-tell-the-machines-we-want-88201238ef0e)

FIGURE 1. Mappings involved in the metaphor DIRECTING AI TO EXECUTE A TASK IS INVOKING A GENIE TO GRANT A WISH

INVOKING A GENIE TO GRANT A WISH (SOURCE FRAME)		DIRECTING AI TO EXECUTE A TASK (TARGET FRAME)
A genie	→	AI
Granting Wishes: A genie is known for granting wishes to whoever possesses its lamp.	→	**Executing tasks:** AI is perceived as a tool that fulfills human requests, performing tasks or solving problems.
Unpredictability: Genies are often unpredictable, and their interpretations of wishes may lead to unintended consequences.	→	**Unpredictability:** AI can sometimes produce unexpected outcomes or behavior.
Inherent Power: Genies possess immense power, and their abilities are beyond human capabilities.	→	**Inherent Power:** AI is seen as a powerful entity with the potential to surpass human abilities in certain tasks, displaying a level of

	sophistication beyond human capacity.
Wisdom: Genies are often depicted as possessing vast stores of knowledge and wisdom, offering insights and solutions beyond human comprehension.	**Knowledge repository:** AI has the ability to access and process enormous amounts of data, functioning as a repository of knowledge that surpasses individual human capacities.
Limitations: Despite their immense power, genies are often bound by constraints or rules that govern their actions.	**Limitations:** AI operates within defined boundaries, whether in terms of their programming limitations, ethical guidelines, or legal frameworks.

As illustrated in examples (1) and (2), AI is sometimes referred to as a genie that can fulfill its users' desires. Figure 1 shows the mappings involved in the metaphor DIRECTING AI TO EXECUTE A TASK IS INVOKING A GENIE TO GRANT A WISH. In this frame level metaphor, AI is viewed as a genie that fulfills human desires and requests, metaphorically granting wishes or solving problems. Moreover, genies are often unpredictable, and their interpretation of wishes may lead to unintended consequences. This maps onto AI's unpredictability, since AI's occasional unexpected outcomes can sometimes raise concerns about its reliability and predictability. AI systems may interpret their users' input or commands in ways that diverge from human expectations, resulting in unforeseen consequences or errors. This highlights the importance of clarity and precision in our communication with AI to mitigate the risk of misinterpretation.

In addition, AI is perceived as a potent force endowed with the capacity to exceed human capabilities in specific domains, exhibiting a sophistication that transcends human limitations. This aligns with the prototypical portrayal of genies, beings renowned for their extraordinary powers that extend far beyond the realm of human capability. Much like genies, AI embodies a level of prowess and mastery that surpasses conventional human capacities, manifesting its ability to execute tasks with great precision and efficiency. This correlation highlights the potential inherent

in AI technology, evoking a sense of wonder similar to the mystique surrounding genies and their legendary abilities to grant wishes.

Furthermore, genies are often depicted as possessing vast reservoirs of knowledge and wisdom, capable of providing insights and solutions that transcend human comprehension. Likewise, AI serves as a virtual repository of knowledge, surpassing the limitations of individual human intellects. Its ability to navigate through immense datasets, discern patterns, and extract meaningful insights highlights its role as a sophisticated information processor.

Although genies are depicted as possessing immense power, their actions are typically governed by various constraints or rules. Similarly, AI systems operate within delineated boundaries, comprising a spectrum of constraints that govern their behavior. These constraints encompass not only technical limitations inherent in their programming but also ethical considerations and legal frameworks guiding their deployment and operation. For instance, AI algorithms must adhere to ethical guidelines to ensure fairness, transparency, and accountability in decision-making processes.

On the whole, the use of the frame level metaphor DIRECTING AI TO EXECUTE A TASK IS INVOKING A GENIE TO GRANT A WISH in online public discourse reflects the mixed feelings towards AI. By construing AI as a modern-day genie, people grapple with both fascination and concern about its abilities. Yet, by grasping the nuanced implications of this metaphor, we might start recognizing its potential while also addressing ethical and regulatory issues, thus guiding its responsible and fair incorporation into different aspects of society.

5.2. DEVELOPING AI IS RAISING A CHILD

Another source frame identified to refer to AI is RAISING A CHILD, which involves nurturing a child's physical, emotional, and cognitive development, providing care, protection, discipline, and guidance. Parents serve as authoritative figures, offering love, support, and role modeling to shape their child's behavior and values. Ultimately, parenting entails

a complex blend of responsibilities, sacrifices, and emotional connections aimed at fostering the child's well-being and development.

(3) “AI-based systems are currently being compared to conceited children, and those who support them are acting like indulgent parents. But if they don’t receive early discipline, they’ll develop into aggressive adults who could do a lot of harm”. (https://medium.com/@globalbizoutlook/it-is-good-to-have-ai-as-a-slave-but-it-is-terrible-to-have-it-as-a-master-6fe21b66b495).

(4) “They [AI systems] are like children we choose to birth or adopt and must now raise. Why did my four-year-old hit her sister? I don’t know, and she doesn’t either, but I don’t want her grow up to be a violent sociopath, so it’s my job to correct her behavior—now, while there is still time to positively influence her. AI is much the same. It requires more than configuration. It needs exposure to an ever-expanding collection of experiences to try out its own conclusions. […] Some will make mistakes and need to be corrected, like an AI that makes contra-indicated recommendations for a heart patient’s medication. If you do not correct AI early and often, it will become as entrenched in its bad behavior—and bad conclusions—as children can”. (https://www.cai.io/resources/thought-leadership/how-to-think-about-artificial-intelligence).

(5) “As parents of AI, we should be concerned about who or what is going to be influencing our child AI [...]. Raising a child can be challenging for many reasons but eventually you want to raise them to be independent. We need to be cautious steering AI towards independence too soon as there is need to be concerned. [...] In the end if we raise AI like a good parent would raise a child, AI may help us to get along each other better (greatest danger to humans are humans) and hopefully doesn’t determine we are a danger to Earth and decide to take over in order to save the planet. The consequence of humans resisting or fighting back would be that our child begins to view its parents (humans) as bad or out of touch even though it knows from where it came from”. (https://www.datasciencecentral.com/ai-is-a-child-how-do-we-raise-it/).

In examples (3), (4), and (5), AI is depicted as a child requiring guidance, protection, supervision, and discipline to mature responsibly. Just as parents steer their children towards positive development, AI systems necessitate correction and exposure to diverse experiences to refine their decision-making. Without early intervention, AI may perpetuate harmful behaviors or conclusions, as children developing negative tendencies without correction.

FIGURE 2 *provides the specific mappings between frame elements of the raising a child and developing ai frames.*

RAISING A CHILD (SOURCE FRAME)		DEVELOPING AI (TARGET FRAME)
A child		AI
Dependency on parents: Children depend on their parents for care and guidance.	→	**Dependency on developers:** AI systems depend on their creators for programming, maintenance, and oversight.
Learning and development: A child learns and develops over time.	→	**Development:** AI undergoes training and learning processes to improve performance.
Nurture and guidance: Children require guidance and nurturing for proper development.	→	**Supervision:** AI systems may need careful programming and oversight to ensure ethical behavior and proper functioning.
Adaptability: Children adapt to new environments and experiences.	→	**Adaptability:** AI systems can adapt to changing data and environments through machine learning algorithms.
Limited knowledge: Children have limited knowledge and need to acquire information.	→	**Limited knowledge:** AI initially lacks information and must be trained with data to gain knowledge.
Potential for misbehavior: Children may exhibit misbehavior as they learn and explore.	→	**Potential for errors:** AI systems might display unexpected or undesired behavior during the learning process.
Vulnerability: Children are vulnerable and need protection.	→	**Vulnerability:** AI may be vulnerable to attacks or misuse and require security measures.

Mappings involved in the metaphor developing ai is raising a child

As depicted in Figure 2, in the frame level metaphor DEVELOPING AI IS RAISING A CHILD AI is metaphorically viewed as a child. Consequently, AI is construed as a dependent entity (i.e., a child) reliant on its "parents", namely its creators or developers. Children depend on their parents for care and guidance. Therefore, children's dependency on parents conceptually correlates with AI's reliance on its creators for programming, maintenance, and oversight, highlighting the critical role of human intervention in both the development and management of AI systems.

In terms of learning and development, children undergo a dynamic process of growth and acquisition of knowledge over time. This can be conceptually projected onto AI, which needs to undergo training and learning procedures to enhance its performance. Just as children progress through stages of development, AI systems evolve through training iterations, refining their capabilities and adapting to new tasks. This mapping emphasizes the ongoing developmental nature of both children and AI systems, highlighting the importance of continual learning and improvement for both AI and children.

Furthermore, when considering the aspects of nurturing and guidance, AI systems might require meticulous programming and supervision to guarantee ethical conduct and optimal functionality. In this sense, AI can be conceptualized as a child requiring nurturing and guidance for their healthy development. Just as children benefit from guidance and support to thrive, AI systems rely on careful programming and oversight to mature responsibly and function effectively within ethical boundaries.

As for adaptability, AI systems exhibit the capacity to adjust to evolving data and environments through the utilization of machine learning algorithms. AI's adaptability could correlate with the developmental process of a child as they acclimate to new surroundings. Children learn from novel experiences, and similarly, AI dynamically refines its responses and behaviors based on incoming data. This metaphorical mapping highlights the inherent flexibility and learning capabilities embedded within AI technology, mirroring the cognitive adaptability observed in human development.

With regard to their initial knowledge base, both AI and children begin with limited understanding and must actively acquire information to expand their knowledge. AI typically starts with minimal data and requires extensive training to build its knowledge base, whereas children similarly possess limited knowledge and rely on experiences, education, and guidance to acquire new information. Thus, this mapping remarks the foundational importance of learning and acquisition processes in both AI development and human cognition.

When considering the potential for errors of AI, it can be envisioned as a child misbehaving, inasmuch as children may demonstrate unexpected or undesired behavior as they undergo the learning process. Similarly, during the training phase AI systems might encounter situations where their responses deviate from our expected norms or exhibit unintended outcomes.

In addition, the vulnerability of children, who require protection from external threats and harm, may be mapped onto AI, which is susceptible to various forms of attacks or misuse and necessitate robust security measures to safeguard against potential vulnerabilities. Children rely on their parents or caregivers to ensure their safety and well-being. In turn, AI depends on security protocols and oversight mechanisms to mitigate risks and prevent exploitation.

Overall, the frame level metaphor DEVELOPING AI IS RAISING A CHILD highlights the necessity of proactive involvement in steering AI towards favorable outcomes. This metaphor focuses on AI's dependence on its developers for programming, maintenance, and oversight, thereby remarking the essential role of human intervention in the development of AI. Additionally, this metaphor highlights the dynamic nature of learning, where both AI systems and children confront challenges and errors in their quest to acquire new knowledge and skills. This metaphor also emphasizes the necessity of ensuring AI’s protection from potential threats.

5.3. CREATING AI IS DISCOVERING ELECTRICITY

The source frame DISCOVERING ELECTRICITY refers to the historical event and subsequent understanding of electricity as a fundamental

force of nature. It encompasses the momentous discovery and exploration of electrical phenomena, which revolutionized human understanding of the natural world. The discovery of electricity transformed society, leading to advancements in technology, communication, and industry. It represents a pivotal moment in human history, marking the dawn of the modern age and laying the foundation for further scientific inquiry and innovation.

(6) "AI is the new electricity. It will transform every industry and create huge economic value. […] It [AI] is very good at automating tasks and will have an impact on every sector – from healthcare to manufacturing, logistics and retail". (https://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2019/03/article_0001.html).

(7) "AI, like electricity, can power us to a new era". (https://www.thestandard.com.hk/section-news/section/5/259308/Ai,-like-electricity,-can-power-us-to-a-new-era).

Examples (6) and (7) illustrate how AI can be conceptualized as the new electricity, in the sense that it has the power to transform our lives and propel us into a new era of technological advancement and innovation.

FIGURE 3. Mappings involved in the metaphor CREATING AI IS DISCOVERING ELECTRICITY

DISCOVERING ELECTRICITY (SOURCE FRAME)		CREATING AI (TARGET FRAME)
Electricity	→	AI
Ubiquity: Electricity is ubiquitous and foundational to modern life, powering various devices and systems.	→	**Ubiquity:** AI is positioned as a transformative force that permeates various aspects of society and technology.
Utility: Electricity enables a wide range of applications, from lighting to industrial processes, enhancing productivity.	→	**Utility**: AI is seen as a tool that enhances productivity, automates tasks, and brings about efficiency gains across diverse fields.
Infrastructure: Electricity requires infrastructure for generation, transmission, and distribution.	→	**Infrastructure:** AI relies on computing infrastructure, data storage, and networks for its development and deployment.

→

Innovation & economic growth: Electricity fueled the Industrial Revolution, contributing to economic growth and technological advancements.	**Innovation & economic growth:** AI stands at the forefront of fueling the next wave of innovation, with potential economic impacts and advancements in various industries.
Integration into daily life: Electricity is integrated into daily activities, becoming an essential part of modern living.	**Integration into daily life:** AI is aimed at becoming an integral part of various applications, from virtual assistants to personalized recommendations.

Figure 3 shows the mappings between the frame elements involved in the frame level metaphor CREATING AI IS DISCOVERING ELECTRICITY.

In terms of their ubiquity, both AI and electricity are positioned as transformative forces that permeate various aspects of society and technology. Electricity is ubiquitous and foundational to modern life, powering an extensive array of devices and systems, from household appliances to industrial machinery, transportation networks, and communication infrastructure. Its ubiquitous presence underpins the functioning of contemporary civilization, facilitating essential functions and driving innovation across numerous sectors. Likewise, AI's pervasive influence extends beyond traditional boundaries, shaping decision-making processes, automating tasks, and enabling personalized experiences. From predictive analytics and natural language processing to autonomous vehicles and virtual assistants, AI technologies continue to redefine human interaction with technology.

As for utility, AI is perceived as a versatile tool that boosts productivity and fosters efficiency across a broad spectrum of industries and tasks. Much like electricity, which enables a plethora of applications ranging from illumination to industrial operations, AI enhances productivity and facilitates innovation across various domains.

In addition, AI heavily depends on robust computing infrastructure, extensive data storage capabilities, and reliable networks for its development and deployment. This can correlate with the infrastructure requirements of electricity, which necessitates a comprehensive system for its generation, transmission, and distribution to meet societal needs.

Moreover, electricity played a pivotal role in fueling the Industrial Revolution, contributing to significant advancements in technology and

bolstering economic prosperity. This element can be conceptually projected onto AI, which is positioned at the forefront of fueling the next wave of innovation, promising profound economic impacts and advancements across various industries.

Furthermore, AI is on the verge of becoming an indispensable component across a wide array of applications, spanning from virtual assistants to personalized recommendations. In this regard, AI can be construed as the new electricity, as it is integrated into our daily routines and becoming an essential pillar of modern living. Electricity powers diverse devices and systems and similarly, AI technologies permeate various aspects of human existence, revolutionizing how we work, communicate, and interact with technology.

On the whole, in the context of AI, the DISCOVERING ELECTRICITY source frame is used metaphorically to convey the transformative potential and foundational importance of AI technology in shaping the future of human society.

6. CONCLUSION

The current study has explored a selection of conceptual metaphors employed to characterize AI in freely available blog posts. Through the application of a cognitive semantic approach, this investigation has revealed a diverse array of metaphors related to AI using a frame-based metaphor identification procedure. Thus, apart from identifying metaphorical expressions and their underlying conceptual constructs, the present study has elucidated the corresponding mappings between core frame elements implicated in the conceptual metaphors about AI.

The results of this study yield significant insights into the social perceptions and attitudes towards AI. Each of the metaphors identified and analyzed carries distinct connotations and implications for understanding AI's role and impact on today’s society. For instance, the metaphorical conceptualization of AI as a genie highlights both the fascination and apprehension surrounding AI's capabilities. This frame level metaphor focuses on AI's potential to fulfill human desires and solve problems, as though it were a genie granting wishes. However, like genies,

AI's unpredictability raises concerns about unintended consequences, emphasizing the importance of clear communication and precision when interacting with AI. Similarly, construing AI as a child remarks AI's developmental process, requiring guidance, supervision, and correction to mature responsibly. This metaphor emphasizes the essential role of human intervention in AI's development, reinforcing the need for ethical oversight and proactive measures to steer AI towards positive outcomes. Moreover, the metaphor CREATING AI IS DISCOVERING ELECTRICITY focuses on AI's transformative potential and foundational importance in shaping the future of society. This metaphor positions AI as a key driver of innovation and economic growth. It emphasizes AI's ubiquity, utility, and integration into our daily life, mirroring electricity's pervasive influence on modern living.

Future research could entail comparative studies across diverse cultural and linguistic contexts, providing valuable insights into the variability and universality of AI metaphors. Such investigations would enrich our understanding of how cultural and linguistic factors shape the conceptualization of AI.

In conclusion, this study significantly enhances our understanding of conceptual metaphors and their influence on our perceptions of AI, thereby laying the groundwork for further research into the complex interplay between language, cognition, and emerging technologies. Our comprehensive analysis contributes to the field of Cognitive Semantics and offers valuable insights for educators, AI researchers, and technology professionals grappling with the challenges of integrating AI into society.

7. REFERENCES

Bauer, A., & Bogner, A. (2020). Let’s (not) talk about synthetic biology: Framing an emerging technology in public and stakeholder dialogues. Public Understanding of Science, 29, 492–507.

Burgers, C. (2016). Conceptualizing change in communication through metaphor. Journal of Communication, 66(2), 250–265.

Burgers, C., Konijn, E.A., & Steen, G.J. (2016). Figurative framing: Shaping public discourse through metaphor, hyperbole, and irony. Communication Theory, 26(4), 410–430.

Droog, E., Burgers, C., & Kee, K. F. (2020). How journalists and experts metaphorically frame emerging information technologies: The case of cyberinfrastructure for big data. Public Understanding of Science, 29(8), 819-834. https://doi.org/10.1177/0963662520952542

Esbrí-Blasco, M. (2020). "Cooking in the mind": A frame-based contrastive study of culinary metaphors in American English and Peninsular Spanish. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Doctoral Dissertation.

Esbrí-Blasco, M. (2024). A taste of metaphor variation: Contrasting the metaphorical extensions of 'stew' and 'guisar'. Respectus Philologicus, 45(50), 9-24. http://dx.doi.org/10.15388/RESPECTUS.2024.45(50).1

Esbrí-Blasco, M., Girón-García, C., & Renau, M. (2019). Metaphors in the digital world: The case of metaphorical frames in 'Facebook' and 'Amazon'. In I. Navarro i Ferrando (Ed.), Current approaches to metaphor analysis in discourse (pp.131-153). Berlin/Boston: Mouton De Gruyter.

Esbrí-Blasco, M., & Navarro i Ferrando, I. (2023). Thematic role mappings in metaphor variation: contrasting English bake and Spanish hornear. Poznan Studies in Contemporary Linguistics, 59(1), 43-64. https://doi.org/10.1515/psicl-2022-1020

Fauconnier, G. (2007). Mental spaces. In D. Geeraerts, H. Cuyckens (Eds.), The Oxford handbook of cognitive lingüistics (pp. 371–376). Oxford: Oxford University Press.

Fillmore, C. J. (1982). Frame Semantics. In The Linguistic Society of Korea (Ed.), Linguistics in the morning calm (pp.111-137). Seoul: Hanshin.

Johnson, M. (1987). The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: University of Chicago Press.

Kövecses, Z. (2018). Metaphor in media language and cognition: A perspective from conceptual metaphor theory. Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow, 3(1), 124-141. DOI: 10.2478/lart-2018-0004.

Kövecses, Z. (2020). Extended conceptual metaphor theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2022). Extended conceptual metaphor theory: the cognition-context interface. In U. Schröder, M. Mendes de Oliveira & A. Tenuta (Ed.), Metaphorical Conceptualizations: (Inter)Cultural Perspectives (pp. 23-40). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (2nd ed., pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Pragglejaz Group. (2007). MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse, Metaphor and Symbol, 22(1), 1-39, DOI: 10.1080/10926480709336752

Sullivan, K. (2013). Frames and constructions in metaphoric language. Amsterdam / Philadelphia, PA: John Benjamins.

BRECHA DIGITAL EN EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL ENTRE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA) aunque lleva décadas entre nosotros (Sánchez y Lama, 2007), no ha sido hasta estos dos últimos años cuando ha experimentado una notoriedad en todos los ámbitos que no ha pasado desapercibida. Incluso en el sector educativo la IA está apostando fuerte para incorporarse a las tareas y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Moreno, 2019), y es usada tanto por docentes como por estudiantes. Como ocurre con cualquier recurso innovador y transgresor que invade nuestras vidas, la IA no está exenta de que, entre la comunidad educativa, principalmente entre los docentes y los padres del alumnado, genere miedo y controversia. Hay profesores que creen que la IA les sustituirá (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023), mientras que hay otros docentes que van más allá, diciendo que debería prohibirse el uso de la IA en la educación. Otros problemas que también se achacan a la IA son: el que esta tecnología conlleve inevitablemente riesgos como la filtración de la privacidad personal, la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, la contaminación ambiental y cuestiones éticas como cuestiones éticas como la ética de los derechos humanos, la ética de la información y la ética de la responsabilidad (Li et al., 2019).

Sin embargo, mientras este debate está ahí presente, muchos otros docentes y estudiantes, experimentan y explotan el gran potencial que ofrece la IA, tanto en la realización de tareas repetitivas y costosas como en la generación de información y conocimiento para apoyar y mejorar el aprendizaje de quienes la utilizan (Ocaña-Fernández et al.,

2019). Los docentes reconocen que la IA es un desafío difícil de superar en el mundo actual (Álvarez Herrero, 2024) y que, para hacerlo, mejor si se está formado. Ello hace que a todas las materias y disciplinas en las que se le exige a un docente estar formado: alfabetización digital, metodologías activas, mediación, igualdad de género, etc., se le sume una necesaria formación en IA. Y en la actualidad el número de cursos de formación y capacitación en el uso de la IA en la educación no ha dejado de crecer en los últimos meses.

En las universidades, es natural que tanto profesores como estudiantes utilicen diversas aplicaciones de IA, unos para preparar lecciones y tareas y actividades para ser asignadas a los estudiantes, y estos últimos para resolverlas. Aunque se trata de una práctica cada vez más común, actualmente no está prohibida y no existen métodos fiables de detección de que se haya hecho uso de la misma, lo que hace que su uso esté más que extendido. Son varios los autores (Alam, 2021; Chen et al., 2020; Forero-Corba y Nennasar, 2024; Hwang et al., 2020; Yuskovych-Zhukovska et al., 2022) que citan entre los principales beneficios del uso de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje los siguientes: se individualiza y personaliza el aprendizaje (ofrece orientación, apoyo y retroalientación al estudiantes), mejora el pensamiento crítico y entre los docentes y directores de centros educativos también se detecta que la IA garantiza el desarrollo sostenible, incluida la transparencia y la rendición de cuentas de las decisiones, el uso racional y energéticamente eficiente de los recursos de los centros educativos. Luan et al. (2020) van más allá y hablan de que la IA promueve una mejora en la evaluación de los aprendizajes, el aprendizaje individualizado ya mencionado y una educación de precisión y Hwang et al. (2020) hablan del potencial de la IA para ayudar a los docentes en la toma de decisiones. Y hay quienes afirman, que el uso de la IA en la educación es un bien necesario e imprescindible, que ya se está tardando en implementar (Ahmad et al., 2021).

Todos estos usos pueden generar una variedad de sentimientos encontrados entre profesores y estudiantes, y dentro de cada grupo, entre quienes usan IA y quienes no, ya que las tareas y actividades planteadas a los estudiantes requieren esfuerzo y tiempo, y aquellos estudiantes

que hacen uso de la IA, requieren de menos esfuerzo y tiempo que los que no la usan.

En todo esto, existen vacíos éticos, morales y académicos que es necesario explorar, aclarar y regular en el futuro para evitar que surjan este tipo de controversias (Aparicio, 2023). Controversias que en definitiva llevan a establecer una brecha digital en el uso de la IA entre estudiantes y docentes, en este caso, universitarios.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación o propósito de la misma es: determinar si entre los estudiantes universitarios que cursan el grado de magisterio en educación infantil, se hacen comparaciones entre usar y no usar IA, y los sentimientos y emociones que surgen a raíz de esto, si son encontrados entre aquellos estudiantes que usan y quienes no usan la IA.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

Para llevar a cabo esta investigación se recurrió a una muestra formada por 119 estudiantes de 2º y 3º curso del grado de magisterio en educación infantil de la universidad de Alicante. Fueron 102 mujeres (85,7%), y 17 hombres (14,3%), con edades comprendidas entre los 18 y los 32 años.

3.2. Instrumento

Para llevar a cabo esta investigación, se construyó un instrumento *ad hoc* que consistía en una serie de preguntas sociodemográficas relativas a la edad, género y curso que se encuentran cursando los estudiantes dentro del Grado de maestro en educación infantil. Y luego, se encontraban 7 preguntas abiertas que tratan de recoger los sentimientos y percepciones que entre los estudiantes provoca el uso de la IA. El cuestionario completo se puede ver a continuación:

1.- Edad

2.- Género:

- Masculino
- Femenino
- Prefiero no decirlo

3.- Curso:

- 2º
- 3º

4.- ¿Conoces la Inteligencia Artificial (IA)?

- Sí
- No

5.- ¿Usas o has usado alguna vez la IA para realizar algún trabajo?

- Sí
- No

6.- Tanto si la has usado como si no, ¿cómo te sientes o sentirías si la usas o usaras para realizar un trabajo académico que debes entregar para ser evaluado?

7.- Si no la usas o si la usas, piensa ¿cómo te sentirías si un/a compañero/a que sí la ha usado, ha obtenido una calificación mayor que la que has obtenido tú en un mismo trabajo?

8.- ¿Crees que debería prohibirse o regularse su uso para la realización de trabajos académicos?

9.- ¿Te has formado o te formarías en IA?

10.- ¿Qué otros comentarios o sentimientos te provocan el pensar en el uso de la IA?

Se utilizó la herramienta de Google Forms para disponer de este cuestionario en línea y de esta manera facilitar a los estudiantes su cumplimentación, tras la lectura de un QR con la dirección o *url* del mismo.

3.3. Procedimiento

El cuestionario fue pasado a los 119 estudiantes en la primera semana de clases del segundo semestre del curso académico 2023-2024. Para facilitar su rápido acceso se proyectó un código QR en la clase. El tiempo que invirtieron para rellenar el cuestionario rondó entre los 13 y los 24 minutos.

3.4. Análisis de datos

Los resultados obtenidos se analizaron mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics v. 25, los datos cuantitativos y con Microsoft Office Excel los datos cualitativos.

4. RESULTADOS

Como ya se ha comentado, un elevado porcentaje de la muestra es de mujeres (el 85,7%) frente a una minoría de hombres (14,3%). Esto se debe a que este grado tradicionalmente siempre ha estado muy feminizado, siendo una opción que escogen mayoritariamente las mujeres frente a los hombres. Por ello, no cabe hacer ningún planteamiento acerca de si se producen diferencias en las respuestas obtenidas en las restantes preguntas de contenido del cuestionario.

Respecto a las preguntas 4 y 5, si conocen la IA y si la han usado alguna vez, encontramos que los porcentajes de una y otra son bastante elevados. En la pregunta 4, un 97,5% de los estudiantes la conoce, ha oído alguna vez hablar de ella y sabe en qué consiste. Un porcentaje menor pero también elevado es el que se obtiene en la pregunta 5, donde un 89,9% (es decir, 107 estudiantes), han utilizado alguna vez alguna herramienta o aplicación de IA. Estos datos permiten afrontar el resto de preguntas con garantías de que una gran mayoría de los estudiantes participantes de la investigación, van a poder contestar con conocimiento de causa sobre lo que se les pregunta en las preguntas de la 6 a la 10.

Respecto a la pregunta 6: “Tanto si la has usado como si no, ¿cómo te sientes o sentirías si la usas o usaras para realizar un trabajo académico que debes entregar para ser evaluado?”, tras codificar y agrupar los

resultados obtenidos en las diferentes respuestas, encontramos que: un 77,3% (92 estudiantes) manifiesta sentirse bien por haber realizado el trabajo, pero a la vez un 65,5% (78 estudiantes) dicen sentir que están engañando al sistema, o sentirse como que el trabajo no está hecho por ellos y dicen tener miedo de si eso será legal, ético y si les puede acarrear algún perjuicio o sanción. Sólo un 17,6% (21 estudiantes) manifiestan abiertamente estar seguros de no estar haciendo nada malo o de estar haciendo algo que no esté permitido. Estos últimos estudiantes se muestran tan convencidos que valga la siguiente respuesta como ejemplo de ello:

> "Me sentiría muy bien, con el deber cumplido. No sentiría ninguna culpa ni remordimiento ya que hacer uso de la IA no está prohibido, y si fuese así, ya me lo habrían advertido los docentes. Por lo que bienvenida sea la IA" (ALU073)

También resultó interesante el comprobar que hubo estudiantes que tampoco consideraban la IA como una herramienta excelente y con grandes posibilidades, sino más bien todo lo contrario: una herramienta limitada y con numerosos errores. Así un 20,1% (24 estudiantes), consideraban la IA como una herramienta que no ofrecía garantías de calidad en la realización de trabajos. Un ejemplo de ello es este testimonio:

> "No me gusta la IA. La he usado un par de veces pero no la usaré más ya que presenta muchos errores y fallos y te cuesta más arreglar lo que te produce que hacerlo tú de primeras" (ALU047)

Respecto a la pregunta 7: "Si no la usas o si la usas, piensa ¿cómo te sentirías si un/a compañero/a que sí la ha usado, ha obtenido una calificación mayor que la que has obtenido tú en un mismo trabajo?", las respuestas obtenidas coinciden en gran medida a la hora de manifestar cierto malestar y disgusto ante la situación planteada, así, un 86,5% (103 estudiantes) dicen sentirse engañados, enfadados y en algunos casos reclaman que haría falta regular el uso o no de la IA para estas tareas. Veamos como ejemplo un par de respuestas de este grupo mayoritario de estudiantes:

> "Me cabrearía mucho. No es justo. Los trabajos los tiene que realizar la persona y no una máquina. Debería de penalizarse, prohibirse o cuanto menos, regular su uso" (ALU054)

> "Me enfadaría e iría a reclamar al profesor. Haría ver que ha habido otros compañeros que han hecho uso de la IA y que por ello sus trabajos eran mejores que el mío. Le exigiría que esto lo tuviese en cuenta y otorgase valor a aquellas que sí habíamos hecho el trabajo por nosotras mismas." (ALU082)

Resulta curioso comprobar que muchos de los estudiantes que en la pregunta 6 decían sentirse bien al utilizar la IA, cuando resulta que el no utilizarla les perjudica respecto a aquellos que sí la utilizaron, ya no la consideran un tan buen su uso y exigen una regulación o el establecimiento de reglas que haga que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones. Posiblemente, los resultados de estas preguntas 6 y 7 hubiesen sido distintos de haberlas planteado en orden inverso, pero justamente esta elección en el orden de estas dos preguntas sirve para corroborar que el alumnado, considere bien o mal hacer uso de la IA, sí considera que esta debería de regularse o facilitar que ante su uso o no uso, todos los estudiantes participasen en igualdad de condiciones.

También se constata un pequeño porcentaje de alumnado (9,2%, 11 estudiantes) que asume las consecuencias de no haber hecho uso de la IA, aun sabiendo de su existencia y de la posibilidad de usarla; como reconociendo el error o igual no, sino que lo ven como un aprendizaje más sincero y original que les hace sentirse mejores consigo mismo. Veamos un testimonio de este pequeño grupo de estudiantes:

> "Me molestaría un poco, pero yo estaría convencida de haber hecho que lo que debía y de no haber engañado a nadie. Sé de las posibilidades de la IA, pero encuentro que produce más aprendizaje y desarrollo en mi como persona el no usarla, aunque ello en ocasiones no sea igual visto por los demás." (ALU066)

En cuanto a la pregunta 8: "¿Crees que debería prohibirse o regularse su uso para la realización de trabajos académicos?", si bien encontramos una amplia mayoría de respuestas (108 estudiantes, un 90,75%) que sí estarían de acuerdo en que se debería de regular de alguna manera el uso de la IA en la realización de tareas, actividades y trabajos o bien por lo general, en su uso en el ámbito educativo, también se dan unos pequeños porcentajes en las dos otras soluciones extremas: el de prohibir su uso en la educación con un 4,2% de las respuestas, o el de no poner ninguna traba a su uso con un 23,5%, aunque en este último

porcentaje se dan respuestas que combinan el poner reglas con que se permita su uso generalizado.

Respecto a la pregunta 9: "¿Te has formado o te formarías en IA?", se dan respuestas que van todas en una misma línea, y es en la necesidad de recibir una formación, así un 86,5% de los estudiantes se formaría en IA, pero también es curioso encontrar 2 estudiantes (1,7%) que dicen no necesitar o no querer formarse, mientras que sólo un 5% (6 estudiantes) dicen haberse formado en su uso, aunque de estos últimos y sus respuestas se desprende que en al menos 4 de los 6 casos se trata de autoformación.

Por último, en lo que respecta a la pregunta 10: "¿Qué otros comentarios o sentimientos te provocan el pensar en el uso de la IA?", agrupando las respuestas obtenidas, encontramos algunas respuestas interesantes a considerar:

- 21 estudiantes (17,6%) dicen que la IA les infunda miedo y algo de desasosiego ya que no saben dónde nos puede llevar
- 14 estudiantes (11,7%) vuelven a insistir en la necesidad de regular el uso de la IA de alguna manera
- 5 estudiantes (4,2%) piden que se acepte sin miedos la IA y se normalice su uso en todos los ámbitos, aludiendo a los numerosos beneficios que esta puede reportar a la sociedad en general y a los estudiantes en particular.

Con todo ello, y dada la riqueza de las respuestas obtenidas, se pasó a la discusión y análisis de estos resultados.

5. DISCUSIÓN

Los estudiantes coinciden en afirmar que la IA permite reducir los esfuerzos y los tiempos a la hora de generar contenidos o resolver trabajos y actividades que se les proponen. Esto es algo que ya hace tiempo se viene diciendo por diversos autores (Chen et al., 2020b; Roll & Wylie, 2016) y que posibilita entre otras cosas, que la IA permita personalizar el aprendizaje,

ofrecer tutorías y retroalimentación directa, así como propiciar el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes (Alam, 2021).

Como se ha visto, los estudiantes son conscientes de que la IA provoca diferencias a la hora de su uso, y ni se da equidad ni inclusión de todos los estudiantes por igual, como también otros autores mencionan en sus investigaciones (Kassymova et al., 2023; Sijing & Lan, 2018). Esta brecha que se produce ya ha sido descrita por Jara y Ochoa (2020), y es uno de los principales peligros de la IA

Otro problema importante que presenta la IA cuando se implementa en la educación es la incompletitud y la inexactitud del contenido generado, algo también detectado por otros autores (García, 2023; Keles & Aydin, 2021; Sijing & Lan, 2018).

Se coincide con la mayoría de autores que abordaron previamente esta aplicación de la IA en la educación, de la necesidad de tener a los docentes formados en su uso antes de que la apliquen e implementen en sus clases (Álvarez-Herrero, 2024; Luan et al., 2020; Sijing & Lan, 2018).

Los estudiantes participantes en esta investigación llegan a la conclusión de que la IA carece del poder de plasmar en el contenido que genera, emociones y sentimientos, algo que ya hace mucho tiempo se atrevió a asegurar Romiszowski (1987).

Coincidimos también con Li et al. (2019) en que es necesario promover una ética de la IA o incluso ir más allá y establecer una legislación que prevenga su mala aplicación y minimice posibles consecuencias nocivas (Yara et al., 2021).

La IA ha venido para quedarse y más que negarla o prohibirla, se debe aprovechar todo el potencial que presenta. No sabemos si llegará a tener la trascendencia de la que obtuvo Internet cuando surgió, pero si estamos de acuerdo con García-Peña et al. (2020) en que la IA supone un punto de inflexión en el ámbito educativo y como tal hay que saber darle soluciones y aprovechar sus beneficios al máximo, pero sin descuidar los desafíos y riesgos que esto supone

Si bien es lógico no tratar de poner puertas al campo, y por ello no tendría sentido el prohibir la IA (ya se buscaría la forma de utilizarla si

se diese el caso), ni tampoco es el todo vale, si la gran mayoría de estudiantes reconoce que se debería regular o poner algunas reglas o normas de uso en el ámbito educativo, algo que posibilitase la igualdad de condiciones a todos los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Llegamos a la conclusión de que los estudiantes de magisterio en educación infantil, si bien ven con buenos ojos hacer uso de la IA en sus trabajos y actividades ya que le encuentran numerosas ventajas, cuando se les presenta la situación de que pueden resultar perjudicados en sus calificaciones cuando no habiendo hecho uso de la IA se les compara con las de otros estudiantes que sí han hecho uso de la IA y que son mucho mejores, entonces ya no consideran su uso como tan positivo y piden una regulación. De ahí, que la conclusión final a la que llegan dichos estudiantes es, por un lado, establecer o regir con unas normas el uso de la IA y que esa pueda ser accesible a todos, y por otro lado garantizar una formación para todos que les permita poder usar la IA en igualdad de condiciones.

Este estudio, aunque no son significativos sus resultados ya que hablamos de una muestra muy reducida de estudiantes, si nos da una primera aproximación a que es necesario una regulación y normativa del uso de la IA en los estudios universitarios, y que los docentes deben formar en su uso a su alumnado para que no se den diferencias entre estos. Se trata de que no se presente una brecha digital en el uso de la IA por parte de los estudiantes, y por ello, debe ser igualmente accesible a todos ellos y también todos deben contar con una misma formación que los haga iguales a la hora de poder utilizarla. Solo de esta manera se conseguirá obtener lo mejor de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Esta investigación, como ya se ha comentado, cuenta con algunas limitaciones: muestra pequeña, cuestionario creado para la ocasión sin haber estado sometido a una validación, resultados analizados únicamente en base a porcentajes de frecuencias y la visión y análisis de un único investigador. Sin embargo, establece las bases de lo que esperamos en un futuro constituya una investigación mayor que tenga por objeto establecer, a partir de las percepciones y comentarios de los estudiantes y

sus docentes, las bases de una primera regulación y unas primeras normas que lleven a hacer del uso de la IA, un uso igualitario, inclusivo y que no genere ninguna brecha más, a la ya de por sí brecha digital que se presenta en muchas ocasiones. Igualmente, en otros estudios, en otros grados universitarios, donde el alumnado no esté tan decantado hacia uno de los dos géneros mayoritarios, comprobar si también la brecha de género se ve afectada con el uso de la IA. Estas son por tanto las líneas de trabajo que esperamos en un futuro próximo poder llevar a cabo y sacar resultados y conclusiones significativas.

7. REFERENCIAS

Ahmad, S. F., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., Alam, M. M., & Hyder, S. I. (2021). Artificial Intelligence and Its Role in Education. Sustainability, 13, 12902. https://doi.org/10.3390/su132212902

Alam, A. (noviembre de 2021). Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education. En 2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA) (pp. 1-8). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICCICA52458.2021.9697272

Álvarez-Herrero, J. F. (2024). Opinion of Spanish Teachers About Artificial Intelligence and Its Use in Education. En S. Papadakis (Ed.), IoT, AI, and ICT for Educational Applications. Technologies to Enable Education for All (pp. 163-172). EAI/Springer Innovations in Communication and Computing. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50139-5_8

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

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020a). Artificial intelligence in education: A review. Ieee Access, 8, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020b). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 1, 100002. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002

Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). Comunicar, 31(74). https://doi.org/10.3916/C74-2023-03

Forero-Corba, W., & Bennasar, F. N. (2024). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: una revisión sistemática. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 27(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491

García Sánchez, O. V. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. Revista De Investigación En Tecnologías De La Información, 11(23), 98–107. https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009

García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B., & Ávila-Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. Dominio de las Ciencias, 6(3), 648-666. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421

Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 1, 100001. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001

Jara, I., & Ochoa, J. M. (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. Sector Social división educación. Documento para discusión número IDB-DP-00-776. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0002380

Kassymova, G. K., Malinichev, D. M., Lavrinenko, S. V., Panichkina, M. V., Koptyaeva, S. V., & Arpentieva, M. R. (2023). Ethical problems of digitalization and artificial intelligence in education: A global perspective. Journal of Pharmaceutical Negative Results, 2150-2161. https://doi.org/10.47750/pnr.2023.14.S02.254

Keles, P. U., & Aydin, S. (2021). University Students' Perceptions about Artificial Intelligence. Shanlax International Journal of Education, 9, 212-220.

Li, G., Deng, X., Gao, Z., & Chen, F. (junio de 2019). Analysis on ethical problems of artificial intelligence technology. En Proceedings of the 2019 International Conference on Modern Educational Technology (pp. 101-105). https://doi.org/10.1145/3341042.3341057

Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J. H., Ogata, H., Baltes, J., Guerra, R., Li, P., & Tsai, C. C. (2020). Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. Frontiers in psychology, 11, 580820. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580820

Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la Inteligencia Artificial a la educación. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI, 7(14), 260-270. https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. Propósitos y Representaciones, 7(2), 536-568. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26, 582–599. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3

Romiszowski, A. (1987). Artificial intelligence and expert systems in education: Progress, promise and problems. Australasian Journal of Educational Technology, 3(1). https://doi.org/10.14742/ajet.2365

Sánchez Vila, E. M., & Lama Penín, M. (2007). Monografía: Técnicas de la Inteligencia Artificial Aplicadas a la Educación. Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, 2(33), 7-12.

Sijing, L., & Lan, W. (2018). Artificial Intelligence Education Ethical Problems and Solutions. 2018 13th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE), Colombo, Sri Lanka, (pp. 1-5). https://doi.org/10.1109/ICCSE.2018.8468773

Yara, O., Brazheyev, A., Golovko, L., & Bashkatova, V. (2021). Legal Regulation of the Use of Artificial Intelligence: Problems and Development Prospects. European Journal of Sustainable Development, 10(1), 281. https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p281

Yuskovych-Zhukovska, V., Poplavska, T., Diachenko, O., Mishenina, T., Topolnyk, Y., & Gurevych, R. (2022). Application of artificial intelligence in education. Problems and opportunities for sustainable development. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 13(1Sup1), 339-356. https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1272