



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Competencias socioemocionales en el contexto universitario

Coords.

Marta Mauri Medrano
Carolina Falcón Linares

Dykinson, S.L.

**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Coord.

MARTA MAURI MEDRANO
CAROLINA FALCÓN LINARES

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.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 206 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-061-1

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	9
MARTA MAURI MEDRANO CAROLINA FALCÓN LINARES	
CAPÍTULO 1. CONOCIMIENTO SIMPÁTICO: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA UNA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI Y SU DESARROLLO EDUCATIVO EN HULL HOUSE	13
MARTA VAAMONDE	
CAPÍTULO 2. STUDY ON SOCIAL VALUES IN YOUNG PEOPLE AFFILIATED WITH CHRISTIAN ORGANIZATIONS.....	31
CELIA MARCEN RAQUEL CASANOVAS-LÓPEZ MARTA MAURI-MEDRANO	
CAPÍTULO 3. ¿LAS REDES SOCIALES COMO RECURSO DIDÁCTICO? POSIBILIDADES Y LIMITACIONES ÉTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIORA	56
MARTA MAURI MEDRANO RAQUEL CASANOVAS LÓPEZ CELIA MARCÉN MUÑO	
CAPÍTULO 4. PROYECCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA SOLIDARIDAD COMO VALOR DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA....	68
EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 5. MEDIA LITERACY IN SPAIN: POLICY AND EDUCATIONAL INITIATIVES TO ENHANCE YOUTH DIGITAL PROTECTION	86
ADRIANA MUTU	
CAPÍTULO 6. ARTE Y POLÉMICA EN LA SEMANA SANTA DE SEVILLA: EL IMPACTO DEL CARTEL DE SALUSTIANO	100
F. J. CRISTÒFOL ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN JUAN ANTONIO ROMERA FADÓN	
CAPÍTULO 7. VALORACIÓN DE LA ÉTICA Y EL COMPROMISO EN UNIVERSITARIOS DE PRIMER CURSO DE GRADO DE PRIMARIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO	116
PILAR PLAZA DE LA HOZ	

CAPÍTULO 8. DISABILITY REPRESENTATION IN THE EFL SECONDARY CLASSROOM	135
AMARANTA CANTERO MORA	
MARTA MAURI MEDRANO	
CAPÍTULO 9. LA EDUCACIÓN EN PLATÓN.....	154
MARCO BRESCIA LÓPEZ	
CAPÍTULO 10. HACIA UNA PLANIFICACIÓN DOCENTE UNIVERSAL: VALORES DE LA UNIÓN EUROPEA COMO ELEMENTO INTEGRADOR..	169
M.ª ÁNGELES CANO LINARES	
ANA ISABEL CARRERAS PRESENCIO	
CAPÍTULO 11. LA IMPORTANCIA DE LA TERCERA MISIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	184
INMACULADA CARO RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 12. GESTIÓN EMOCIONAL DESDE LA PALABRA: TRANSFERENCIA UNIVERSITARIA	198
ALICIA SILVESTRE MIRALLES	
CAPÍTULO 13. EMPLOY_S, HABILIDADES DEPORTIVAS PARA LA EMPLEABILIDAD. UNA EXPERIENCIA PILOTO	216
CELIA MARCEN	
MARTA RAPÚN-LÓPEZ	
DAVID FALCÓN-MIGUEL	
ALEJANDRO MORENO-AZZE	
CAPÍTULO 14. ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN EDUCACIÓN SOCIAL: IMPACTO DE LA METODOLOGÍA EXPERIENCIAL EN LA UNIVERSIDAD	232
JOANA CALERO PLAZA	
MARGARITA GUTIÉRREZ MORET	
JOSÉ BOQUERA NAVARRETE	
CAPÍTULO 15. LA VERIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN ESPAÑA: FORMACIÓN Y RUTINAS PROFESIONALES EN LAS PEQUEÑAS EMPRESAS PERIODÍSTICAS	249
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN	
JUAN-ANTONIO ROMERA-FADÓN	
F. J. CRISTÓFOL	
CAPÍTULO 16. TALLER DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA COMO PROMOTOR DE CONCIENCIA SOCIOEMOCIONAL.....	270
DIONISIO L. LORENZO VILLEGAS	

CAPÍTULO 17. RAICES QUE DEJAN HUELLA: UNA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE MENTORIAS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON INFANCIAS DE EDUCACION BÁSICA.....	289
LILIA ROSA ÁVILA MELÉNDEZ	
CAPÍTULO 18. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA INTEGRACIÓN DE LA DANZA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL: UN ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS Y EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA DANZA ALICIA ALONSO.....	304
IOSHINOBU NAVARRO SANLER	
CAPÍTULO 19. DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE: ¿QUÉ PAPEL TIENE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, EL ESTILO DE AFRONTAMIENTO Y LA ASERTIVIDAD EN LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE CANNABIS?	329
SARA GONZÁLEZ YUBERO	
TERESA GÁLLEGO ÁLVAREZ	
DAVID RECIO MORENO	
CAPÍTULO 20. LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALTAS CAPACIDADES	348
TERESA GALLEGO ÁLVAREZ	
DAVID RECIO MORENO	
SARA GONZÁLEZ YUBERO	
CAPÍTULO 21. HACIA UNA ENSEÑANZA TRANSFORMADORA: L ROL DEL CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERPERSONAL EN DOCENTES	370
MERCEDES VENTURA CAMPOS	
NOELIA VENTURA-CAMPOS	
CAPÍTULO 22. RECONOCER LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CHINO DESDE LA PERSPECTIVA CONFUCIONISTA Y SU SISTEMA EDUCATIVO	389
JIA LIN	
CAPÍTULO 23. EL DISEÑO GRÁFICO COMO HERRAMIENTA SOCIOEMOCIONAL.....	408
ESTIFEN TEDEJO RODRÍGUEZ	

CAPÍTULO 24. CHILDREN'S EFFORTFUL CONTROL AND SOCIO-EMOTIONAL ADJUSTMENT: AN EMPIRICAL CONTRIBUTION.....	427
SARA GIORDANO	
LAURA DI GIUNTA	
CHIARA RICCONI	
GOREN GORDON	
CAPÍTULO 25. MÁS ALLÁ DE LA INTELIGENCIA: EL GRIT COMO IMPULSOR DEL LIDERAZGO EN ESTUDIANTES DE MÁSTER	456
FERNANDO DÍEZ	
ELENA QUEVEDO	
ELENE IGOA-IRAOLA	
CAPÍTULO 26. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL AUTOLIDERAZGO EN ESTUDIANTES DE MÁSTER.....	472
ELENA QUEVEDO	
FERNANDO DÍEZ	
ELENE IGOA-IRAOLA	
CAPÍTULO 27. RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y FACTORES PERSONALES, SOCIALES Y AMBIENTALES EN ALUMNOS DE E.S.O.	488
EMILIO ROYO ORTÍN	
MÓNICA AZNAR CEBAMANOS	
CARLOS PEÑARRUBIA LOZANO	
CAPÍTULO 28. LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO CLAVE EN LA PRACTICA Y ADHERENCIA A ESTILOS DE VIDA ACTIVOS.....	497
MONICA AZNAR CEBAMANOS	
CARLOS PEÑARRUBIA LOZANO	
EMILIO ROYO OTIN	
CAPÍTULO 29. THE ROLE OF MOTIVATION AND EMOTIONS IN THE ACQUISITION OF ENGLISH IN GIFTED STUDENTS	510
NEREA OTO MILLERA	
CAPÍTULO 30. EL GRIT Y SU RELACIÓN CON LA METACOGNICIÓN	534
GUILLERMO GIMENO-JAVIERRE	

En la sociedad actual, las universidades se enfrentan a un panorama de transformaciones sin precedentes. La rapidez con la que avanzan la tecnología y la globalización, junto con el cambiante paisaje social, político y económico, exige que las instituciones educativas adapten sus enfoques y objetivos para preparar a los estudiantes no solo como futuros profesionales, sino también como ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos. Es en este contexto que surge la imperiosa necesidad de desarrollar competencias socioemocionales en el ámbito universitario, como un componente central en la formación integral de los individuos. Esta obra, “Competencias socioemocionales en el contexto universitario”, se propone como un documento de utilidad para abordar estos desafíos y proporcionar un marco sólido para fomentar estas competencias en las instituciones de educación superior.

Los capítulos que lo componen, ofrecen una rica variedad de perspectivas y prácticas, proporcionando a educadores y estudiantes herramientas valiosas para navegar y contribuir al complejo mundo en el que estamos inmersos. A medida que nos adentramos en este nuevo siglo, es fundamental que las universidades asuman el liderazgo en la promoción de competencias socioemocionales, reconociendo su importancia no solo para el éxito individual, sino también para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible de nuestras comunidades. La educación superior tiene el poder de transformar vidas y al integrar estas competencias en su núcleo, podemos asegurar un futuro más próspero.

Las investigaciones que versan sobre “Valores, ética y compromiso para una ciudadanía crítica en el siglo XXI”, nos invitan a reflexionar sobre la importancia de inculcar en los estudiantes universitarios una ética sólida y un sentido de compromiso social. En la actualidad, las noticias de diversa índole proliferan. Esto provoca que, en ocasiones, dicha información se incorpore sin realizar un análisis crítico. Por ello, resulta esencial que los estudiantes desarrollen su capacidad para cuestionar, discernir y actuar conforme a una serie de principios regidos por la razón y la ética. Las universidades no solo deben ser centros de adquisición de conocimientos técnicos, sino también espacios donde se cultive el pensamiento crítico y la responsabilidad cívica. Esto implica un esfuerzo consensuado con el objetivo de incorporar una serie de valores éticos en los planes de estudio, promoviendo un ambiente donde el debate, el diálogo y la reflexión crítica sean la norma. Al equipar a los estudiantes con estas habilidades, las universidades contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los complejos desafíos sociales y ambientales de nuestro tiempo con una mente abierta y una finalidad de compromiso.

Posteriormente, diversas investigaciones abordan el concepto de la tercera misión universitaria y muestran diversas actividades que vinculan a la universidad con la sociedad más allá de la docencia y la investigación. En un mundo que enfrenta desafíos tan apremiantes como el cambio climático, la pobreza y las desigualdades sociales, las universidades tienen la responsabilidad de utilizar sus recursos y conocimientos para generar un impacto positivo en el entorno que las rodea. Es por ello, que los trabajos presentados abarcan un amplio espectro de acciones que incluyen la colaboración con comunidades locales, el desarrollo de proyectos que benefician a la sociedad y la promoción de la inclusión social. Las prácticas aquí descritas demuestran cómo las universidades pueden servir como catalizadores del cambio social, fomentando una cultura de responsabilidad y participación que empodera tanto a los estudiantes como a las comunidades en las que se insertan. Nos gustaría resaltar que estas prácticas no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también fortalecen el tejido social y promueven un sentido de pertenencia y solidaridad.

La importancia de la tercera misión reside en su capacidad para transformar la teoría en práctica, el conocimiento en acción. Al involucrar a los estudiantes en proyectos con impacto social real, se les ofrece la oportunidad de aplicar sus aprendizajes en contextos del mundo real, desarrollando habilidades prácticas y socioemocionales que serán esenciales en su vida profesional y personal. La interacción con diversas comunidades también fomenta la empatía y la comprensión intercultural, cualidades esenciales en un mundo cada vez más interconectado y multicultural.

Posteriormente, presentamos trabajos que analizan la utilidad de la incorporación de la perspectiva de la Psicología Positiva en el contexto universitario. Estos estudios se centran en aspectos como el bienestar, la resiliencia y la felicidad, proporcionando herramientas valiosas para enfrentar la adversidad y cultivar una mentalidad positiva y proactiva. Estos trabajos resultan de gran utilidad para una población expuesta a altos niveles de estrés. En este apartado, abordamos cómo las universidades pueden implementar estrategias basadas en la Psicología Positiva para crear entornos de aprendizaje que no solo fomenten el éxito académico, sino también el bienestar emocional de estudiantes y profesores. A través de programas y acciones específicas, como la promoción de la gratitud, la práctica del mindfulness y el fortalecimiento de la resiliencia, las instituciones pueden contribuir a la formación de individuos más equilibrados y resilientes, capaces de afrontar los desafíos de la vida con fortaleza y optimismo. Además, estas prácticas no solo benefician a los individuos, sino que también fortalecen a las comunidades académicas en su conjunto, creando un ambiente más colaborativo y cohesionado.

La participación pública es otro elemento clave explorado en esta obra. Las universidades tienen el potencial de ser motores de cambio social no solo a través de sus programas educativos, sino también mediante la promoción de una participación activa y consciente en la sociedad. La Psicología Positiva proporciona herramientas valiosas para fomentar esta participación, ayudando a los individuos a desarrollar un sentido de propósito y pertenencia que los impulse a participar en la sociedad.

En resumen, esta obra nos invita a repensar el papel de las universidades en el mundo contemporáneo. Nos desafía a considerar cómo podemos integrar de manera más efectiva las competencias socioemocionales en la educación superior, reconociendo su papel crucial en la formación de individuos completos y ciudadanos responsables. Al adoptar un enfoque holístico, que considera tanto el desarrollo académico como el emocional, las universidades pueden preparar a sus estudiantes no solo para enfrentar los desafíos del mundo laboral, sino también para contribuir positivamente a la sociedad en su conjunto.

MARTA MAURI MEDRANO
Universidad de Zaragoza

CAROLINA FALCÓN LINARES
Universidad de Zaragoza

CONOCIMIENTO SIMPÁTICO: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA UNA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI Y SU DESARROLLO EDUCATIVO EN HULL HOUSE

MARTA VAAMONDE
UNED

1. INTRODUCCIÓN

Hull House fue una institución cofundada por Jane Addams y Ellen Gate Start en 1889 que se convirtió en paradigma internacional de la transformación social y democrática (Hamington, p. 2019). En Hull House, una primera generación de mujeres que habían recibido formación universitaria cooperaba en representaciones artísticas, salones, talleres de formación etc., con inmigrantes de uno de los barrios marginales de Chicago potenciando lo que denominaron progreso lateral, es decir, la justicia social (Seigfried, 2010). Las relaciones cooperativas de Hull House se basaban en lo que Addams denominaba conocimiento simpático y expresan una alternativa a la democracia deliberativa actualmente vigente y criticada por teorías feministas centradas en el cuidado como la de Joan Tronto (2015, pp. 4-5).

El objetivo de este artículo es analizar el conocimiento simpático y las competencias que supone como claves para potenciar la democracia participativa que se llevó a la práctica en Hull House y que supera los problemas que Tronto encuentra en las teorías democráticas deliberativas actuales.

La metodología de este estudio consiste en el análisis hermenéutico de las obras de Addams, así como del trabajo feminista que se le ha dedicado en las últimas décadas, como el de Marilyn Fischer, Dau García, Maurice Hamington, Louise W. Knight y Charlene H. Seigfried. En diálogo con la democracia del cuidado propuesta por Tronto.

Tronto señala (2013) que la democracia deliberativa tiene una visión limitada y excluyente de la ciudadanía. Tal teoría parte de una consideración del ciudadan@ como ser autónomo, excluyendo de la participación pública a los dependientes y soslayando los cuidados. Priorizar políticamente el cuidado supone una revolución porque no pone en primer término al individuo independiente, sino a las relaciones de las que depende nuestra vida, y eso supone el desarrollo de otras competencias que han sido valorativamente postergadas en la teoría moderna, en concreto, las emocionales. Sin embargo, para que el cuidado sea justo y no invisibilice ni al que ofrece cuidados, ni al que los recibe, el conocimiento simpático resulta clave. De acuerdo con Addams, el objetivo final es el cuidado mutuo y el mutuo empoderamiento, imaginando las condiciones que permiten a tod@s, según sus circunstancias, participar en proyectos comunes.

Addams señalaba que lo importante desde el punto de vista ético y democrático no es tanto los acuerdos logrados, cuanto el modo de conseguirlos: a través de la participación y de un conocimiento profundo y concreto de la situación. El método de investigación social, para Addams estaba íntimamente relacionado con el desarrollo de ese conocimiento simpático que posibilita la comprensión de los problemas sociales y la proyección cooperativa de soluciones. Por tanto, una parte importante de este trabajo consistirá en el análisis de la metodología que la propia Addams (2020, p.63) describe en sus obras como: “Una paciencia científica en la acumulación de datos y el mantenimiento de la simpatía como el mejor instrumento para esa acumulación” y cuya puesta en práctica permitió la mejora democrática de Chicago.

Hull House se unió a las instituciones de reforma surgidas en el contexto de la revolución industrial, sin embargo, destaca por sus resultados. No solo cambió la vida del vecindario de Hull House, sino que lograron importantes reformas institucionales, entre otras: La primera ley de Illinois que limitaba las horas de trabajo de las mujeres en las fábricas, establecía en 14 años la edad en la que los niñ@s podían empezar a trabajar, o regulaba las condiciones sanitarias de las fábricas (Addams, 2020, p. 140).

A pesar de estos resultados excelentes, el experimento de Hull House no está exento de controversias. El conocimiento simpático que está en la base de las prácticas de Hull House y las competencias que implica: interés por el otro y su situación concreta, escucha activa, imaginación simpática y elaboración de proyectos de mejora social supone en gran medida, confiar en la capacidad de los seres humanos para ampliar imaginativa y reflexivamente nuestros afectos a los demás, especialmente a los que son distintos. El planteamiento de Jane Addams, si bien fue efectivo, es demasiado esperanzador, no tiene en cuenta la fuerza, a veces inconsciente, de los prejuicios.

La conclusión a la que nos lleva este estudio es que el conocimiento simpático, tal y como se entendió y se experimentó en Hull House, permite radicalizar la revolución democrática que la atención al cuidado pretende. Como el cuidado, el conocimiento simpático se expresa en todas nuestras relaciones, eso amplía el alcance de la democracia, que no se limita a la deliberación pública. De esta manera, no excluye de la atención política aspectos clave de nuestra vida. En segundo lugar, el conocimiento simpático, como el cuidado, supone el desarrollo de todas las facultades personales, también emocionales, no solo argumentativas. Ahora bien, el conocimiento simpático potencia la creación de situaciones participativas, logra así un empoderamiento que no se encuentra en las teorías democráticas del cuidado. El conocimiento simpático y el cuidado mutuo empoderaron a los inmigrantes y a las mujeres que convivieron en Hull House, potenciando el desarrollo de sus competencias. Esta investigación nos lleva a analizar si en las circunstancias actuales es aplicable la propuesta de Addams. ¿Puede el conocimiento simpático ayudarnos a avanzar hacia una democracia más participativa?

2. OBJETIVOS

2.1. LOS OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO SON

- Estudiar las prácticas desarrolladas en Hull House como pruebas experimentales de lo que Jane Addams denominó conocimiento simpático

- Analizar el método de investigación usado en Hull House como expresión del conocimiento simpático
- Considerar las competencias socioemocionales reunidas en el conocimiento simpático
- Investigar cómo la propuesta de Addams hace frente a las críticas de Joan Tronto al modelo deliberativo de democracia desde la ética del cuidado
- Considerar si el conocimiento simpático nos hace más competentes en nuestras circunstancias actuales para avanzar hacia la democracia participativa y la justicia social.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de analizar el método de reforma social basado en el conocimiento simpático que guiaba las prácticas de Hull House, comenzaré describiendo esas prácticas y el contexto de su desarrollo.

Jane Addams y Ellen Gate Start fundaron Hull House en 1889 en una de las peores zonas urbanas de Estados Unidos. Aparte de un pequeño número de afroamericanos, la mayoría de los habitantes del vecindario eran inmigrantes, Addams y sus compañer@s llegaron a contar hasta dieciocho nacionalidades distintas (Menand, 2001, p.315).

Hull House no era un centro de asistencia social tal y como lo entendemos actualmente, poseía fondos de ayuda para las personas sin trabajo, pero, la institución era sobre todo educativa, tenía biblioteca, se impartían clases, conferencias, había clubs de ciencias, literatura, teatro, coro, gimnasio, guardería infantil, etc., A los pocos meses de su apertura, se publicó en una revista local como un retiro para evitar los problemas psicológicos, a los que años después se referirá Betty Friedan (2009, p.51) como “el problema que no tiene nombre”, de las mujeres de clase media y alta a las que se limitaba su participación social (Menand, 2001, p.316). La filosofía que inspiró Hull House en sus primeros pasos fue la de Ruskin y Tolstoi y otras instituciones de carácter religioso como la de Toynbee en Inglaterra, su objetivo era la renovación ética,

estética y espiritual. Pero adoptó otro planteamiento con el ingreso en 1891 de Florence Kelley en la institución. Kelley era socialista y atea. Hull House se dirigió entonces no a lograr recompensas espirituales sino a reformar una sociedad injusta a través de un concienzudo análisis social (Menand, 2001, p. 316) y del desarrollo de prácticas cooperativas (Knight, 2005, p.204)

El método de investigación y reforma social que emprendieron se basaba en el conocimiento simpático (Hamington, 2012, p.210) (Seigfried, 1996, p.200), que es original respecto a las teorías sociales contemporáneas.

El primer aspecto que diferencia este método del usado en otras teorías sociales es su sentido práctico. No se trata de un procedimiento formal que pretende un conocimiento objetivo, sino de un método desarrollado por individuos concretos implicados en una situación para tratar de mejorarla inteligentemente. Desde este punto de vista, no solo es un método teórico, sino un método práctico, es decir, ético y político, no solo epistemológico. La reflexión imaginativa y afectuosa que nos permite comprender mejor las situaciones concretas de los otros, amplía nuestras experiencias, enriquece nuestra vida y permite mejorar las relaciones con los demás, a los que prestamos atención y tenemos en cuenta. Por eso, el conocimiento simpático permite la mejora personal, cognoscitiva y ética, y, al mismo tiempo, política y democrática. Esa reflexión simpática e imaginativa debe guiar todas nuestras relaciones convirtiéndolas en participativas. Addams entendía la democracia como una forma de vida y no solo una forma de gobierno.

Esta consideración es importante, porque la aplicación del conocimiento simpático en el que se basa este método de cambio social, no solo permite la reforma institucional, las prácticas de Hull House fueron muy efectivas en el logro de estas reformas institucionales, sino que supone el desarrollo personal de competencias socioemocionales.

Trataré de señalar las competencias socioemocionales del conocimiento simpático practicado en Hull House que fue descrito por Jane Addams como la actitud de aprender unos de otros con el propósito de preocuparse y actuar en beneficio mutuo (Hamington, 2018, p. 1).

El conocimiento simpático es, en primer lugar simpático y la simpatía es un sentimiento. Frente a la oposición entre razón y sentimiento de las éticas deontológicas, Addams considera que nuestras interacciones tienen un componente afectivo muy importante. Addams describe en *Newer Ideals of Peace* cómo la simpatía, el sentimiento de compasión que sentimos por los otros, es la base de la moral. Los niñ@s sienten naturalmente compasión hacia sus semejantes (Seigfried, 2002, p. xv). Este sentimiento que lleva a identificar el propio bienestar con el del grupo ha sido indispensable para la supervivencia evolutiva de la especie. Ahora bien, la identificación con los miembros del propio grupo puede llevar a posturas racistas y xenófobas. Para evitarlo, este sentimiento de simpatía debe ampliarse a seres humanos que son distintos de nosotros, y para ello se requiere el ejercicio de la imaginación (Seigfried, 2002, p. 15). El arte tiene un papel indispensable porque nos ayuda a identificarnos con otras vidas humanas. Addams (2002, p.8) afirma: “las novelas populares se leen [...] no solo porque son entretenidas [...] sino porque permiten conocer a todo tipo de seres humanos [...] de una manera indefinida son una preparación para remediar los males sociales”.

Ahora bien, Addams no tenía una visión romántica ni de las relaciones, ni del arte. En nuestras relaciones son habituales los conflictos y el arte puede utilizarse para limitar nuestras posibilidades vitales. La propia Addams mostraba su frustración por la formación artística de las mujeres en la Era Victoriana que las apartaba de su participación social y fue muy crítica también con los estereotipos sexistas y de clase que se perpetuaban a través de algunas películas y obras teatrales (Vaamonde, 2023, p.3). Fue también muy consciente de lo violentas que son las relaciones humanas. Dewey (como se cita en Menand, 2001, p.8) relata a su esposa Alice los conflictos de los comienzos de Hull House: “abucheos, piedras arrojadas, ataques, la señorita Addams dijo que prefería abandonarlo todo antes que llamar a un policía: un día un negro le escupió a la cara en la calle y ella [...] siguió hablando sin notarlo”. Precisamente porque no siempre es fácil la relación con los demás, especialmente con los que son muy distintos de nosotros, ampliar nuestras

simpatías y nuestros afectos, de acuerdo con Addams es un deber moral, señalaba a este respecto:

Estamos bajo la obligación moral de elegir nuestras experiencias, puesto que el resultado de esas experiencias debe, finalmente, determinar nuestra comprensión de la vida [...] si reducimos nuestro círculo a aquellos a los que ya hemos decidido respetar, no solamente circunscribimos el rango de nuestra vida, sino que limitamos el alcance de nuestra ética (2002, p. 8)

Además, los conflictos son el punto de partida para replantearnos nuestras creencias y ampliar nuestras experiencias. Addams señala que la convivencia con los vecinos de Hull House le permitió darse cuenta de lo burgueses que eran sus planteamientos (Seigfried, 2002, p. xxi). Esos conflictos nos llevan a lo que denominaba “perplejidad”, que significa dejarse interpelar por el otro, es decir, por la situación o la persona que rompe con nuestros planteamientos iniciales.

Las competencias emocionales que entraña la simpatía ampliada por la imaginación son vitales para extender nuestras relaciones y experiencias, Addams (2002, p.8) señala: “Mucha de la insensibilidad y dureza del mundo se debe al abandono de la imaginación que impide darse cuenta de las experiencias de otras personas”. La simpatía imaginativa es imprescindible para conocer la situación concreta de los otros, pero puede servirnos de evasión, si no va acompañada de una reflexión que permita mejorar esa situación. Esta es una de las principales diferencias entre el concepto de simpatía de Jane Addams y el concepto actual de empatía. La empatía es la reconstrucción introspectiva, a través de la imaginación, de la situación del otro, de sus sentimientos y /o pensamientos (Fagiano, 2022, p. xi). En este sentido, la empatía se aproxima a la noción de simpatía del emotivismo inglés, que también consideraba los sentimientos como estados de conciencia, esto es, introspectivamente (Dewey, 1996, p.238). De acuerdo con Addams, la simpatía ampliada por la imaginación debe encaminarse a elaborar reflexiva y participativamente proyectos que permitan mejorar las situaciones sociales que resultan conflictivas o problemáticas.

Jane Addams no solo tuvo en cuenta las experiencias de los individuos marginados del vecindario, lo que le permitió criticar más profundamente que otros filósofos de su época el capitalismo industrial y el patriarcado (Seigfried, 2001:18), sino que la práctica del conocimiento simpático hizo posible el desarrollo relaciones cooperativas en Hull House que fueron muy efectivas en la transformación democrático de Chicago, y que se convirtieron en referentes internacionales de reforma social.

Hull House tenía un modo de funcionamiento cooperativo, a través de la deliberación y de la votación se decidía el ingreso de nuevos miembros, los proyectos en los que se iban a embarcar y las responsabilidades de sus integrantes (Knight, 2009, pp. 69-71). Los clubs de ciencias sociales, literatura, talleres artísticos, también se organizaban cooperativamente. La investigación se realizaba conjuntamente, por ejemplo, recogían observaciones sobre la situación insalubre de sus viviendas, o de las calles, para elaborar informes demandando cambios. Esa colaboración se plasmó en libros de autoría conjunta de las residentes de Hull House como *Hull House Maps and Papers* (1895).

El conocimiento simpático fue el método que guio las prácticas cooperativas de Hull House que fueron muy efectivas en la transformación democrática de Chicago. El conocimiento simpático requiere de una serie de competencias emocionales que Addams resumía en la simpatía: compasión por el otro, curiosidad e interés por su situación, capacidad para dejarse interpelar. Esas competencias emocionales deben ampliarse imaginativa y reflexivamente con el objetivo de extender nuestras experiencias. La mejor forma de lograrlo es estableciendo relaciones participativas con los demás, pues la participación evita que haya barreras, de etnia, género o clase que limiten a priori la existencia. Addams señalaba:

Hemos aprendido a decir que el bien debe extenderse a toda la sociedad antes de que pueda asegurarse para cualquier persona o clase, pero todavía no hemos aprendido a añadir que, a menos que todos los hombres y mujeres contribuyan al bien, no podemos asegurar que valga la pena (2002, p.97).

4. RESULTADOS

Las prácticas de Hull House y el método experimental basado en el conocimiento simpático cambiaron la vida del vecindario, en Hull House se rompieron las barreras de raza, clase y género que impedían la participación social de mujeres, inmigrantes y obreros. Gracias a los informes que elaboraron cooperativamente, lograron presionar a las instituciones para lograr mejoras legislativas, Addams (2020, pp. 97,140) en *Twenty Years of Hull House* recoge algunas de ellas:

- La primera ley de Illinois que regulaba las condiciones sanitarias de las fábricas
- La ley que limitaba las horas de trabajo de las mujeres en las fábricas
- La ley que fijaba en 14 años la edad en la que los niños podían empezar a trabajar
- La ley que prohibía la venta de cocaína a los niños
- La creación del primer tribunal de menores.

El conocimiento simpático que alumbraba esas prácticas cooperativas va asociado a una comprensión de la democracia como forma de vida. Una interpretación radical de la democracia que amplía la visión contemporánea de las teorías deliberativas centradas en la justicia que Joan Tronto, desde la ética del cuidado, ha criticado. Podríamos decir que el conocimiento simpático se sitúa entre la justicia y el cuidado con una propuesta radical de democracia participativa.

Comenzaré señalando alguna de las características de las democracias deliberativas que han sido cuestionadas por la ética del cuidado, para acabar señalando cómo la propuesta democrática basada en el conocimiento simpático permite sortear sus límites y barreras.

Las teorías democráticas deliberativas consideran que la deliberación es el procedimiento por el que los individuos reflexiva y argumentativamente llegan a acordar normas que salvaguardan sus derechos y su autonomía.

Esta forma de entender la democracia ha sido objeto de críticas por parte de las teorías feministas y posmodernas. A pesar de la variedad de los planteamientos filosóficos de los que parten esas críticas tienen algunos puntos en común. En primer lugar, las teorías deliberativas toman como punto de partida a los individuos y tienen como meta final salvaguardar su autonomía. Pues bien, las teorías feministas, comunitaristas, posestructuralistas, pragmatistas evidencian que los seres humanos no somos independientes sino que desarrollamos nuestra vida a través de las relaciones con los demás, de las que dependemos. Las teorías feministas desde sus comienzos pusieron de manifiesto este problema de las teorías contractuales, la propia Addams (2007, pp. 22,20,32) lo criticó expresamente. Estas teorías mencionan al ser humano en general, pero solo se refieren a los que en la situación histórica concreta se consideraban independientes, esto es, los varones blancos independientes económicamente. Esta interpretación de la democracia excluyó de entrada a las mujeres, obreros, negros. Pero también minusvaloró todas las actividades dedicadas al cuidado de los niños, enfermos, ancianos, que quedaron fuera de ese acuerdo constitutivo del espacio público.

Gracias a las luchas de movimientos sociales en pro de la igualdad racial o de género, Addams participó en varios, se extendió la ciudadanía a los negros, mujeres, etc., pero las cuestiones del cuidado siguen postergadas, como bien señala Tronto (2015, pp.37-38). De hecho, la dificultad para compaginar la vida personal y profesional pone en evidencia que el ámbito profesional y público se construye soslayando las tareas de cuidado que tan importantes son en nuestras vidas. La autonomía como objetivo final de las democracias deliberativas crea una barrera en nuestra vida, entre las actividades profesionales y públicas; y las personales y privadas.

Otro de los problemas de las teorías deliberativas es que el objetivo de la reflexión, la igualdad formal, es difícilmente compatible con la atención a las diferencias y las particularidades. Por supuesto, las leyes que salvaguardan los derechos humanos, los derechos de tod@s, por ejemplo, la educación, son imprescindibles para poder tener una cierta dirección de tu vida, es decir, una cierta autonomía, pero no son suficientes. Para lograr un desarrollo pleno personal necesitamos también

formar parte de relaciones enriquecedoras con los demás, necesitamos de la ayuda y del cuidado mutuo. Eso supone la atención a las particularidades de nuestra situación.

Aunque estas teorías fueron importantes para guiar las revoluciones que acabaron con la sociedad estamental del Antiguo Régimen, es necesario ampliarlas para evitar los límites que su puesta en práctica ha evidenciado en términos de desigualdad e injusticia social. Joan Tronto considera que la revolución del cuidado queda pendiente y eso significa convertir las tareas de cuidado en un elemento clave del debate público. Esto es revolucionario porque supone un punto de partida, una forma de concebir la deliberación y un objetivo final distinto al propuesto por las teorías deliberativas.

El punto de partida no son los individuos independientes, porque, en la práctica, no lo somos. Si partimos de esa noción de individuo, inevitablemente nos quedamos en una abstracción que no contempla la situación real y concreta de las personas.

En segundo lugar y consecuentemente, lo que hay que cuidar son las relaciones de las que depende nuestra vida, no procurar una ilusoria autosuficiencia. De la calidad de esas relaciones dependerá la calidad de nuestra vida.

En tercer lugar, esas relaciones vitales se crean y mantienen gracias a los afectos. Si la reflexión política se entiende como un procedimiento para lograr normas generales, se obvian los aspectos afectivos que tan importantes son en nuestras relaciones.

La reflexión que Addams propone, el conocimiento simpático, tiene muchos puntos en común con la propuesta de Tronto. Como su propio nombre indica, el conocimiento simpático incluye los afectos. La simpatía es la que nos permite un conocimiento preciso de las situaciones concretas. En segundo lugar, ese conocimiento simpático se desarrolla conviviendo con los demás. Lejos de ser un procedimiento de deliberación pública es el modo de ordenar nuestras relaciones con los demás en todos los ámbitos de nuestra vida. Por eso Addams entendía la democracia como una forma de vida y no solo como un sistema de gobierno. Esto no significa que Addams no diferenciase entre las

relaciones públicas y las personales, lo que significa es que todas ellas, las de pareja, de trabajo, etc., deben ser participativas. En tercer lugar, el objetivo de la reflexión no es acordar normas, aunque en el curso de esas relaciones se logren acuerdos normativos, sino potenciar las relaciones participativas de las que depende la ampliación de nuestra vida.

En este punto, hay una diferencia entre la propuesta de Joan Tronto desde la ética del cuidado y la de Jane Addams desde el conocimiento simpático. Aunque Addams era consciente de que tod@s necesitamos cuidados, ese cuidado se concretaba en comunidades participativas a las que tod@s pudieran contribuir. El objetivo a lograr, por tanto, era empoderar a las mujeres, a los inmigrantes, a los marginados sociales en aras de una democracia más inclusiva y más justa. Este objetivo se concretó en las prácticas de Hull House, que, como se ha señalado, fueron muy efectivas en la transformación democrática.

La propuesta de Jane Addams se sitúa así entre la justicia y el cuidado. No puede haber justicia sin cuidado pero, tampoco puede haber cuidado sin justicia. Un ejemplo concreto de que empoderar a tod@s, cuidando las relaciones participativas con los demás, era el objetivo de Addams, se muestra en el tratamiento de la violencia machista. Addams hace muchas referencias a este tema en sus obras, pero le dedica una obra en especial, *El largo camino de memoria de las mujeres*. Addams presenta a las mujeres maltratadas no solo como víctimas que requieren un cuidado especial, al contrario, destaca su fortaleza, su valentía, y el uso que hacían de las narraciones tradicionales para intentar educar a los hombres. De esa fortaleza se sirvió para integrar a estas mujeres en actividades literarias, sociales, artísticas, que las empoderasen y permitiesen mejorar su vida. Además, por supuesto, de analizar las causas de la violencia y de procurar mejoras institucionales que las protegieran (Addams, 2014, p.9).

En Hull House se rompieron las barreras de género y raza que limitaban la vida y el desarrollo de la democracia participativa. El conocimiento simpático que alumbraba estas prácticas y las competencias socioemocionales que implica señalan un modo de radicalizar la interpretación de la democracia de las teorías deliberativas en la línea de las críticas contemporáneas de la ética del cuidado.

5. DISCUSIÓN

La democracia participativa basada en el conocimiento simpático que se practicó en Hull House tuvo notables resultados, pero también unos límites que no la hacen fácilmente aplicable a otras situaciones sin una profunda labor de ajuste y reconstrucción.

Los aspectos discutibles de la propuesta de Addams se centran en su confianza casi filantrópica en el ser humano, su aproximación al intelectualismo moral al estilo socrático y su confianza consecuente en el progreso.

Addams basaba su filosofía en la “solidaridad de la raza humana” (Addams, 2002, p. xx). Somos socialmente interdependientes y, por eso, afirmaba (2002, p. xxi): “sin la mejora del conjunto de la sociedad no se puede esperar mejora cultural o económica individual”. El desarrollo científico de su época, el comienzo en la universidad de Chicago de la sociología ponían de manifiesto la dependencia que las personas tenemos de nuestro entorno social. Al mismo tiempo, la propia evolución económica e industrial se encaminaba hacia la socialización del trabajo en las empresas. Incluso se estaban creando organizaciones internacionales, por ejemplo, la Liga de Naciones, o los sindicatos. Todos estos movimientos marcaban, de acuerdo con Addams, la evolución de una ética basada en la conciencia individual, a una ética social basada en el conocimiento simpático. Los propios conflictos sociales provocados por el individualismo a nivel económico, social y ético, serían el pistoletazo de salida de una reflexión encaminada a transformar democrática y participativamente la sociedad. A esos conflictos entre un capitalismo individualista y las nuevas circunstancias económicas y sociales, tal y como se expresaron en la huelga Pullman en Estados Unidos, le dedicó Addams su ensayo “A modern Lear” que fue calificado por Dewey como el mejor ensayo que había leído nunca (Menand, 2001, p.322).

Esta confianza en la reflexión simpática como forma de evolución social se expresa en su pacifismo. A pesar de los conflictos incluso armados, como la I Guerra Mundial, Addams mantuvo que la paz y no la intervención en la guerra, es el camino para el desarrollo democrático, su pacifismo le valió el descrédito público. Sin embargo, no le permitió

analizar en profundidad las fuerzas, muchas veces inconscientes, de los prejuicios, ni articular medidas para evitar su virulencia.

6. CONCLUSIONES

Hull House fue una institución cofundada por Ellen Gate Starr y Jane Addams en 1889 en uno de los barrios marginales de Chicago. En Hull House se desarrollaron prácticas cooperativas de todo tipo, sociales, artísticas, científicas basadas en el conocimiento simpático. En esas prácticas se rompieron las barreras de género, raza y etnia que impedían la participación social de mujeres, obreros e inmigrantes, pero, además, sirvieron para reformar democráticamente las instituciones de Chicago.

El conocimiento simpático que alumbraba esas prácticas requería el desarrollo de ciertas competencias emocionales dirigidas a la mejora social. Ahora bien, ¿Cómo calibrar si un cambio social mejora una situación? De acuerdo con Addams, una situación es mejor si amplía la experiencia de los miembros que la integran, es decir, si no hay una barrera que, a priori, limite su vida. En este sentido, nuestra vida se amplía y enriquece gracias a las relaciones participativas que mantenemos con los demás.

A diferencia de las teorías democráticas deliberativas, Addams entendía la democracia como una forma de vida y no solo como un sistema de gobierno. Por eso, frente a una deliberación procedimental para acordar normas generales, Addams proponía un conocimiento simpático con el que fortalecer las relaciones participativas con los demás.

El conocimiento simpático se basa en la simpatía, que es un sentimiento de compasión por el otro. Ese sentimiento se desarrolla en nuestra propia vida, a través de los vínculos que vamos creando con los demás desde nuestra infancia. A diferencia de las éticas deontológicas que consideran que los afectos impiden la reflexión moral, Addams considera que nuestros deberes se desarrollan a partir de nuestros afectos. Ahora bien, la compasión tal y como la entiende Addams, difiere de la simpatía tal y como la interpreta la teoría emotivista. La simpatía, no es un estado de la mente, ni supone la reconstrucción privada de los sentimientos o pensamientos de otro, tal y como se entiende en la actualidad

la empatía. La simpatía lejos de ser introspectiva, supone interesarse y dejarse interpelar por el otro y su situación. Addams no solo dio voz a los marginados de su sociedad, a las mujeres, a los inmigrantes, a los obreros, sino que eso le ayudó a comprobar los prejuicios de clase de sus planteamientos.

La simpatía por los otros, especialmente por los que son distintos de nosotros, es lo que nos permite ampliar y enriquecer nuestra vida. Esa escucha activa, ese dejarse interpelar por el otro, no es fácil, requiere del concurso de la imaginación. Es más, el afecto y la simpatía por los más cercanos puede degenerar en actitudes xenófobas, si esos afectos simpáticos no se amplían imaginativamente.

Ahora bien, la “imaginación simpática” puede convertirse en un ejercicio de evasión y ser moralmente contraproducente si no va guiada por la reflexión, una reflexión que tiene como objetivo solucionar los males sociales cooperativamente.

La efectividad de Hull House para lograr mejoras institucionales en gran medida se debe a que contaron con las experiencias y la participación de los que sufrían los males sociales, que son, por eso mismo, decía Addams, los que mejor los conocen (Addams, 2020, p. 49). Addams trató temas entonces alejados de la reflexión pero que eran problemáticos en la vida de muchas personas. Analizó, por ejemplo, las condiciones insalubres de las viviendas de los obreros y de las fábricas, el trabajo infantil (Addams, 2020, pp.97-100), la delincuencia juvenil (Addams, 1909, pp.107-135), el problema de la prostitución (Addams, 1909, pp.13-14) y la situación de las mujeres maltratadas (Fischer, 2010, pp. 81-82), las condiciones deplorables de las empleadas del hogar (Addams, 2002, pp. 48-62).

El conocimiento simpático que animaba los proyectos cooperativos en los que se embarcaron en Hull House, puede ayudarnos actualmente a ampliar y radicalizar la visión de la democracia de las teorías deliberativas contemporáneas a la luz de las críticas que, desde la ética del cuidado, Joan Tronto (2015, pp. 4-5) las ha dirigido.

Las teorías deliberativas ofrecen un procedimiento con el que individuos reflexivos pueden acordar normas con las que salvaguardar su

autonomía. El método de reflexión que ofrecen es formal, pues de lo que se trata es de encontrar las normas que dan forma al espacio público.

El problema de estas teorías, apunta Tronto, es su punto de partida, su consecuente forma de entender la reflexión y su objetivo final. Estas teorías parten del individuo, es decir, de un ser independiente, el problema es que desde un punto de vista práctico ninguno somos independientes, sino que dependemos del entorno social para desarrollar nuestra vida. Este problema no es baladí. La visión independiente del individuo es ilusoria y abstracta y supone, en la práctica que se consideren independientes solo ciertos grupos que ostentan el poder, los ricos, los hombres, los blancos etc., Por mucho que se pretenda extender la independencia a más grupos, mujeres, negros etc., será excluyente para un grupo de personas que no se ajusta a esa definición abstracta de individualidad.

La reflexión se entiende además como un método para acordar normas universales, en esa medida no tiene en cuenta las relaciones afectivas que mantenemos en nuestra vida cotidiana.

El objetivo de esas teorías es salvaguardar la autonomía. De esa manera todas las actividades de nuestra vida que tienen que ver con el cuidado se soslayan, se menosprecian tanto valorativamente, como económica y políticamente. No hay más que darse cuenta de lo difícil que es atender a los cuidados en un espacio público creado por y para ser autónomos, o la dedicación mayoritariamente inmigrante y femenina de las tareas de cuidado de mayores y niños. Las competencias que se desarrollan en este modelo de democracia para convertirse en un buen ciudadano@ están destinadas al emprendimiento y la productividad.

Addams consideraba que somos socialmente interdependientes, necesitamos del cuidado mutuo por eso, de lo que se trata es de desarrollar las competencias que nos permitirán establecer relaciones cooperativas con los demás. Esas competencias se resumen en lo que denominaba conocimiento simpático: interés por el otro, escucha, dejarse interpelar por los otros, imaginación y reflexión para, cooperativamente resolver problemas que son de tod@s.

En una sociedad que tiende a la polarización y al enfrentamiento, bien merece la pena detenerse en este conocimiento simpático como la

forma de resolver conflictos que tan buenos resultados tuvo en las prácticas de Hull House.

7. REFERENCIAS

- Addams, J. (1909). *The Spirit of Youth and the City Streets*. Macmillan
- Addams, J. (2002). *Democracy and Social Ethics*. University of Illinois Press
- Addams, J. (2007). *Newer Ideals of Peace*. University of Illinois Press
- Addams, J. (2014). *El largo camino de la memoria de las mujeres*. Prensas de la Universidad de Zaragoza
- Addams, J. (2020). *Twenty years of Hull House*. Digireads
- Dewey, J. (1996). Ethics. En J. A. Boydston (Ed.). *The Later Works of John Dewey (1925-1953)* (pp. 1-521). IntelLex Past Masters
- Fagiano, M. (2022). *Practicing Empathy*. Bloomsbury
- Fischer, M. (2010). Trojan Women and Devil Baby Tales. Addams on Domestic Violence. En M. Hamington (Ed.). *Feminist Interpretations of Jane Addams* (pp.81-105). The Pennsylvania State University Press
- Fischer, M, Nackenoff, C & Chmielewski, W. (2009). *Jane Addams and the Practice of Democracy*. University of Illinois Press
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Catedra.
- Hamington, M. (2010). *Feminist Interpretations of Jane Addams*. The Pennsylvania State University Press.
- Hamington, M. (2012). Hospitality and Moral Inquiry: Sympathetic Knowledge in the Guest-Host Encounter. En M. Hamington and C. Bardwell-Jones (Eds.), *Contemporary Feminist Pragmatism*. Routledge
- Hamington, H. (2018). Jane Addams (1860-1935). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/addams-jane/>
- Hamington, M and Bardwell-Jones, C. (2012), *Contemporary Feminist Pragmatism*. Routledge
- Knight, L. (2009). Jane Addams's Theory of Cooperation. En M. Fischer; C. Nackenoff y W. Chmielewski (Eds), *Jane Addams and the Practice of Democracy* (pp. 65-86). University of Illinois Press
- Knight, L. (2005). *Citizen Jane Addams and the Struggle for Democracy*. The University of Chicago Press.
- Menand, L. (2002). *El club de los metafísicos*. Destino

Seigfried, Ch. H. (1996). *Pragmatism and Feminism*. The University of Chicago Press

Tronto, J. (2013). *Caring Democracy*. New York University Press

Tronto, J. (2015). *Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics*. Cornell University Press

Vaamonde, M. (2023). Aesthetic Pragmatism and Feminism. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, XV (1), 1-16. DOI: 10.4000/ejppap.3244

STUDY ON SOCIAL VALUES IN YOUNG PEOPLE AFFILIATED WITH CHRISTIAN ORGANIZATIONS

CELIA MARCEN

Universidad de Zaragoza

RAQUEL CASANOVAS-LÓPEZ

Universidad de Zaragoza

MARTA MAURI-MEDRANO

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCTION

In general, it is assumed that, through education, children must be helped to grow up as free, critically children to develop as free people, critical capacity, help to the best that everyone can contribute to society, contributing to build character and learn to behave reasonably through the internalisation of moral roles and values (De la Asociación Mundial de Educadores, 2012). The concept of education is much broader than educational administration and school institutions, because in the formation of the human being other agents intervene, such as the family, the group of friends, the street environment, the media, etc.

The benefits of non-formal education for young people understood as education that does not take place in the school environment, have been extensively analysed for decades in different countries. Literature highlights the increase in learners' intrinsic motivation, autonomy, participation in democratic life, and critical thinking, as well as in social capital (Morciano et al., 2015; Souto-Otero, 2016). It is widely acknowledged and recognized that non-formal education provides unique learning experiences for young people, based on everyday life and contributes to the construction of identity and citizenship (Allaste, 2022; Madjar and Cohen-Malayer, 2013). The concept of 'Community Youth Development' (Curnan and Hughes 2000 in Roger, 2008) is positively defined as

a new perspective that envisions the power of youth to contribute to community development while encouraging the community to recognize its role in its development. This philosophy claims that young people should be offered opportunities and support to develop a sense of competence, usefulness, belonging, and empowerment (Roger, 2008).

Non-formal education supports youth to stipulate and organise their own scale of values, since values education has always been a key and relevant task of any democratic society. But today it is even more necessary because our young people are exposed to very different and contradictory value systems, due to the diversity of messages received from social agents, such as family, school, friends, churches and above all social networks and new digital technologies (Calvo, 2022).

Youth organizations, be they cultural, sporting, or religious, among others, constitute one of the areas of non-formal education, where the role of young people acquires great importance and their participation becomes a relevant aspect in their development as individuals, as persons, as well as collectively, as part of society. Youth participation strengthens personal and social development and promotes civic and democratic values. To improve the situation and well-being of the youth, raising their awareness of human rights, the values of justice, solidarity, responsibility, tolerance and civic coexistence, there is a need to listen to them, hear their voices, sound out their problems, that is, get to know them in order to transform them (Calvo, 2022). Therefore, it is in these contexts of relaxed coexistence where young people open up to express their opinions and, therefore, where they can participate by offering their vision. This offers an opportunity to evaluate their vision of the world from different points of view.

Protected by the Convention on the Rights of the Child, youth participation involves young people in institutions and decision-making that affect them; it views young people as citizens rather than passive recipients, and has diverse objectives, varied outcomes and occurs in a wide range of contexts (Checkoway, 2011). Different studies have linked youth participation to the acquisition of knowledge and skills, academic achievement, or personal development; it allows young people to become familiar with organizational structures, and to practice leadership,

entrepreneurship, management, or collaboration skills with other like-minded entities, as well as empowerment.

Faith-based organizations are also part of non-formal education, and they can play a role in helping young people adapt to and understand the changes brought about by the globalized world, complementing other institutions that support young people (Scott and Cnaan, 2020). The professions of the future will require the learning of skills that can be acquired in formal, but also in non-formal settings, both of which can increase economic and cultural capital. In this sense, faith-based youth organizations can provide globalization-focused support that other institutions are not able to offer, as it often involves interacting with different communities, enhancing social and relational skills, and engaging on a global level. Membership in such associations is related to civic social capital and religious social capital, correlated negatively with antisocial behavior in youth (Chen et.al, 2012; Donahue, 1995; Hardy et al., 2019; Pavic, 2021; Schnell and Hoof, 2012; Wagener et al., 2003).

Beyond the fact that youth's growing disaffection towards traditional institutions in general, and religious institutions in particular, many scholars have not considered this a topic of interest outside of general secularisation trends (Collins-Mayo, 2012; Mesa, 2011). On the other hand, other academics have questioned this phenomenon, asking whether instead of decreasing religiosity we are not witnessing a specific religion of the young (Gärtner, 2013; Korstanje, 2011). A systematic review of 30 years of empirical research on religious processes influence adolescence was carried out by Hardy et.al (2019), finding that religion is generally adaptative for adolescents, protecting them from negative outcomes, and promoting youth development and flourishing, key concepts also found in other studies (Chen et.al, 2012; Donahue, 1995; Wagener et al., 2003).

In some European countries, active religious practitioners can be considered a minority among the young population. In the case of Spain, while 55 percent of 18-25-year-olds consider themselves religious, 62 percent say they never attend religious services or events (Crespo, 2012; Korstanje, 2011). This could result in the negotiation of religious

values and identities in terms of minorities and majorities for practical purposes (Kuusisto, 2019).

Late modernity prioritizes individualism and subjectivity; society exalts values of freedom of choice in lifestyles, with authenticity being a primary value in this context (Collins-Mayo, 2012; Mesa, 2011); the focus of collective decision-making has shifted towards 'listening to oneself', making religiosity one more option among many that young people have. The concept of religiosity as obedience to the principles and rules set by a religious institution has given way to 'spirituality' as an emotional engagement that satisfies the individual and enhances the person and their relationship with their God and others. The youth religion could be interpreted from the perspective of pluralization of values, the secularisation of social relations, and the individualization of lifestyles (Gärtner, 2013).

While religion is of little interest to many young people, they do consider values such as being happy, having good and trustworthy friends, and having positive relationships with family and friends to be very relevant. The changing world in which we live means that global, national, or local changes are reflected in people's everyday lives, as they try to adapt to be part of a global society and its values (Kotovska, 2019). In line with this argument, a study carried out on the values of young Latin Americans, Calvo (2022) argues that it is very useful to know how they think (referring to young people) about the main problems of their country, which also affect them. In this case, the aim is to find out what values shape their person in order to see where their actions can be directed.

Adolescence is a key stage in the formation of identity, and religiosity plays a role in shaping it (Chen et al., 2012), being also associated with prosocial values and behaviours, and these positive aspects should be considered when promoting youth policies that incorporate work on religious values for societal development (Donahue, 1995). On the other hand, Cifuentes-Garzón (2021) concludes that, after analysis, it was found that beliefs (ideologies, religiosity and traditions) and values (household habits, principles and bonds of union) have an impact on the configuration of the identities of youth and that culture and beliefs

and values from a religious and axiological perspective take on an important significance.

Values, as 'abstract and deeply rooted orientations that help guide, justify or explain people's opinions, attitudes and actions' (European Commission, 2018; European Research Infrastructure Consortium-ERIC, 2021, pp.6-7), contribute to predicting people's behavior patterns. Therefore, knowing the value system of a social group can help to understand its behavior and, more interestingly, to propose strategies for social change. In this sense, the European Social Survey includes a 21-item scale to assess human values: the Human Values Scale or Portrait Questionnaire designed by Schwartz (ERIC, 2021).

The value system is shaped from childhood and has a critical point in adolescence, as a transitional stage towards adulthood. Following along these lines, Rudnev, Magun and Schwartz (2018) found that individuals rated as more 'open to change' (self-direction, pleasure, and enjoyment) showed a higher frequency of risky behaviours than those who showed 'conservation values' (conformity, tradition, and security).

The European Values Survey highlights the evolution towards post-materialistic values such as self-expression, scepticism towards government, religion, and ideology, trust in individuals but not in institutions, environmental sensitivity, and tolerance of 'alternative' lifestyles (Hrytsak, 2015; in Kotovska, 2019:24). With the beginning of the new millennium, we are witnessing the erosion of traditional identity and the problem of values, which entails the construction of a new identity. Religious factors are often seen as fundamental to the creation of collective identity, which is also rooted in shared meanings, practices, and lifestyles, religious and non-religious (Genova, 2022). Following Lipovetsky (2000), we would be faced with a new logic of secularisation, outside all religion and all duty, where the idea of sacrifice is delegitimized, the immediate satisfaction of desires is stimulated, and intimate and materialistic happiness is encouraged. Weckroth and Keemppaiman (2016) found that in Eastern and Northern European countries, values have shifted towards post-materialistic values such as economic performance, and self-expression, with few regional

differences. In the Iberian Peninsula, however, economic aspects play a major role in defining the value system.

Therefore, the purpose of this study is to evaluate the final and instrumental values of young people aged 13-15 affiliated with Christian faith-based organizations and their possible transferability to civic participation to transform social reality.

Specific objectives are:

- To analyse final and instrumental values in young people affiliated with Christian young organizations.
- To identify key factors for adolescents to actively engage in community work through non-formal religious education.

2. METHOD

The mixed methodology was selected as the most appropriate for this study because it allows covering quantitative aspects (in this case on the values of 13–15-year-olds directly through questionnaires) and qualitative ones by considering the opinion of all the agents involved in the topic to be addressed (Baran and Jones, 2019; Creswell, 2005; Creswell and Plano, 2011; Mertens, 2005).

The quantitative study had a pre-experimental design, with a single group and a single measurement), personal (applied face-to-face), and descriptive (Cea D'ancona, 2004; De Rada, 2000; García Ferrando et al., 2005). Survey methodology was selected as the study replies in part, the European Values Survey, as well as measures the opinions and attitudes towards the role of youth in society.

The qualitative part follows a narrative, topic design (Creswell, 2005; Mertens, 2005). For Kitzinger J. (1999) a focus group is an interview with several participants that capitalises on conversation and discussion between research participants in order to generate data. In this study, the results of the previous questionnaire fed the discussion script of the three heterogeneous and balanced focus groups carried out in the second phase of the project.

A purposive selection of participants was made. The questionnaire was distributed among young people from Romania, Latvia and Spain, participants in the European MoPYL project. For this purpose, the coordinators of the project activities contacted and informed the families, and the young people were asked to participate completely voluntarily by answering the survey questions. The inclusion criteria were to be between 13 and 15 years old and be affiliated with one of the religious entities participating in the MoPYL project.

Again, each of the project partners intentionally recruited a group of stakeholders to discuss the results of the questionnaire and to come up with action plans regarding the integration of Christian values in a non-formal education curriculum. The selection criteria were as follows: each focus group had to be composed of 6 people, preferably three men and three women, with different ages and profiles (academic backgrounds, personal and professional trajectories, etc.). The profiles to be covered in each of them were: formal education teacher; social worker; non-formal education worker; manager or director of a leisure time/informal education organisation; young Christian participant, and a researcher in Christian values.

2.1. PARTICIPANTS

The questionnaire sample consisted of 305 young people aged 13-15, affiliated with three Christian non-formal education organizations involved in the MoPYL project (Erasmus + Ref. 2021-1-LV02-KA220-YOU-000028943). The gender distribution was fairly even, with girls representing 52% and boys a 48%.

Heterogeneous focus groups were composed to discuss the results of the survey and contribute from different perspectives to the analysis of values in these youth populations and how to improve their contribution to society. 18 people from 3 countries were recruited based on their profiles.

2.2. INSTRUMENTS

A three-section questionnaire was designed, based on the European Values Survey (Halman, 2001; Comas, 2003) and the literature review. An item on the values of recognition in social networks (considered relevant in today's youth life) was added and the item on satisfaction with sexual life was not considered appropriate to the age and environment (Christian communities) by those in charge, so it was removed. So, the final questionnaire parts were designed to evaluate the final values, the participation of youth in social and community life and the instrumental values.

Answers were required by rating their values identification from 0 to 10 and evaluating their agreement with a series of statements in a 4-point Likert-type scale for the central part of the instrument.

2.3. DATA ANALYSIS

Quantitative data were analysed using statistical procedures. A general descriptive analysis of the data was carried out, as well as a specific descriptive analysis using Likert-type or ordinal graphs of the variables. To study the association between the different variables collected in the questionnaire and the variables sex and country, ordinal regression models were used. All analyses were performed with R software (version 4.2.0) and the clickR (version 0.8.0), likert (version 1.3.5) and ordinal (version 2019.12-10) packages.

Content analysis is "a research technique designed to formulate, from given data, reproducible and valid inferences that can be applied to their context" (Krippendorff, 1997, in C. Fresno, 2017:50). In the case at hand, given the complexity of being carried out in three very different contexts, it was decided to pre-design the dimensions of analysis in order to subsequently classify the different units of content identified in the debates. The dimensions to be analysed were a) important aspects of young people's lives; b) the role of young people in society; c) personal values of young people; d) Christian values and youth positioning; e) incorporation into adult life; and f) promotion of volunteering among young people.

2.4. ETHICS PROCEDURES

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Government of Aragon, Spain (CEICA), with reference C.P. - C.I. PI22/005, act N° 03/2022, dated 11 February 2022. Ethics procedures included informed consent for all participants, information to families and parents' authorization when minors of 14 years old. Focus group participants were also informed, solving all their questions; they signed an informed consent for participating and being recorded (just in voice) and for the use of their data for this study. In all cases anonymity and privacy were respected and all participants were free to abandon the study in any moment they could decide to do.

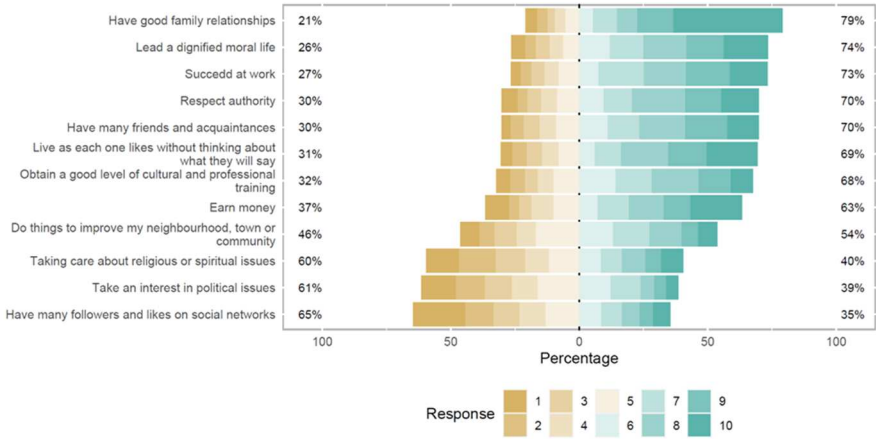
3. RESULTS

3.1. RESULTS OF THE QUESTIONNAIRE

The database consists of 305 observations belonging to different individuals who have been given a questionnaire with four different sections on lifestyles and values. From this questionnaire, a database with 62 variables was generated, which also included the country and gender of the participant. This analysis aims to describe the lifestyle and value patterns of young people in the three countries studied, as well as to test for differences between young people from different countries or of different sexes.

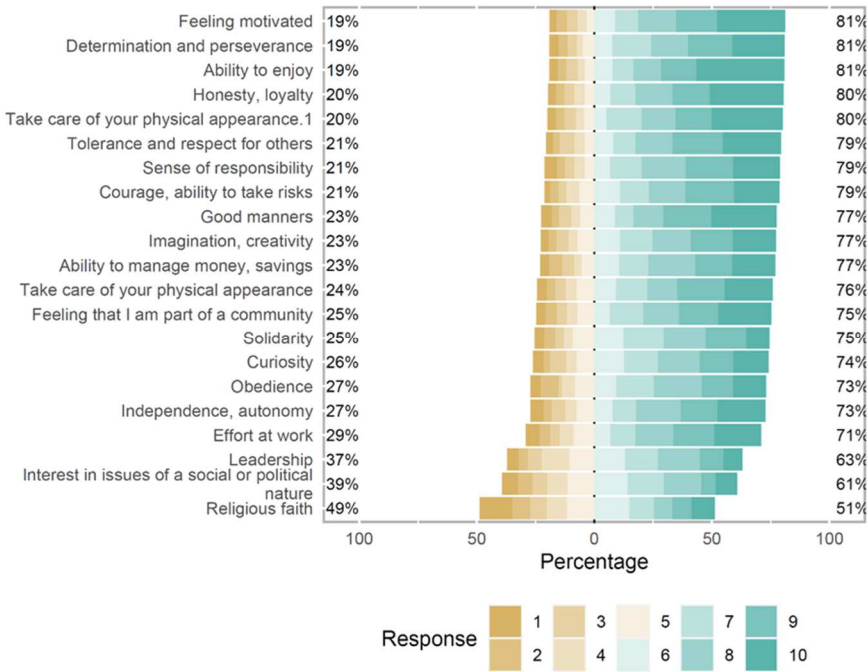
The results of the final values (the most important things in life) for the total participants show how having good family relationships gets high scores, followed by leading a decent moral life, being successful at work, respecting authority, and having many friends and acquaintances. Freedom to lead one's life in one's own way, having a good level of education, earning money, and contributing to the betterment of one's community is in second place. Finally, the least endorsed options were caring about religious or spiritual issues, being interested in politics, or having a lot of followers on social media (Figure 1).

FIGURE 1. Final values score from 0 (no relevance) to 10 (maximum relevance)



Source: Own elaboration

FIGURE 2. Instrumental values score from 0 (no relevance) to 10 (maximum relevance)

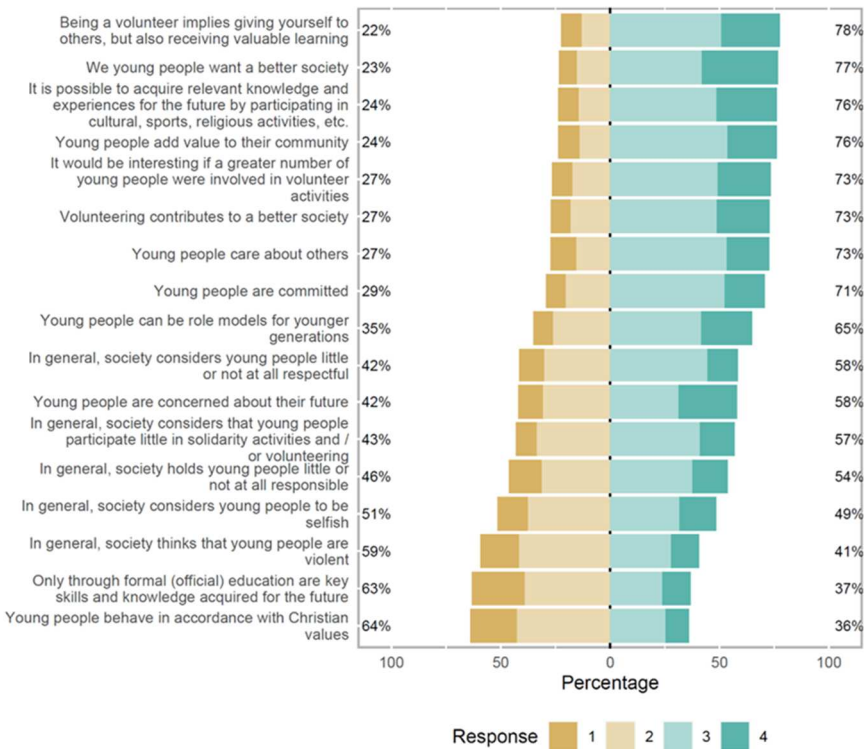


Source: Own elaboration

Instrumental values, which are a toolbox for the development of relevant competencies such as leadership, responsibility, self-motivation, and belonging, are represented in Figure 2. In general, high levels of support are found for all propositions, apart from leadership (63%), interest in social or political issues (61%), or religious faith (51%). Among the most endorsed were feeling motivated (81%), determination and perseverance (81%), enjoyment (81%), honesty and loyalty (80%), and physical appearance (80%).

It highlights the value that these young respondents place on volunteering, the desire for a better society, the relevance that non-formal and informal education has for them, or the added value that they think young people bring to their community. The lowest ratings were that young people behave according to Christian values and those related to a negative view of young people by society.

FIGURE 3. Agreement with the role of youth in society (1-totally disagree to 4- totally agree)



Source: Own elaboration

Part II assessed the role of young people in society by answering a Likert scale on different proposals (Figure 3). It highlights the value that these young respondents place on volunteering, young people's desire for a better society, the relevance that non-formal and informal education has for them, and the added value that young people bring to their community.

Since the response variables can be considered as ordinal or rank-based, ordinal regression models have been used to study the association between these variables and the variables sex and country. There are statistically significant gender differences for some of the questions, for example, women give lower scores than men to the questions "Have good family relationships", "Respect authority" and "Religious faith" and higher scores to the questions "Being a volunteer implies giving yourself to others, but also receiving valuable learning" and "Independence, autonomy". In terms of values, women gave significantly higher priority than men to the value "Love" and lower priority to the value "Patience". As for differences between countries, they are very numerous, with young people in the three countries studied having completely different profiles.

3.2. FOCUS GROUP RESULTS

The main results of the group discussions are presented below, allowing the views of 18 stakeholders from three different countries to feed into the survey evaluation and to identify opportunities, based on their knowledge and experience, to integrate learning into the lessons of the MoPYL curriculum.

Dimension 1.- Important things in life. The adult participants were surprised as they thought that the answers would go in a less traditional direction.

'I was very surprised that the young people value relationships in family, honesty and self-improvement very high' (LV01).

The responses show that young people, despite their youth, have a strong value system. However, two critical views reflect: 1) that perhaps these values are present in the groups analysed, but not on a

general level; and 2) that social desirability bias should not be ruled out, as the young respondents know what is expected of them in terms of the issues.

Furthermore, the dynamism of this value system also stands out in a changing society. The value system (important things in life) also depends on the background of adolescents and human beings are influenced by this from a very early age. The overall view of the participants is positive about the value placed on fundamental values.

The family and in particular parents seem to continue to be the reference figures for the young people in the study, despite this being a stage in which a certain distance is traditionally assumed.

Dimension 2- The role of young people in society. There is an intense debate about the high scores given to the value of responsibility and the value of living as one chooses regardless of what others say.

'Young people see themselves as responsible for what's happening in society, and they have a strong motivation to create a better community' (RO01).

Two of the three focus groups emphasise the importance of being guided through the process of adolescence to be role models for others.

In general, young people in the study have a much more positive view of youth, and its social value and are more positive about the future than they believe adults expect of them. This low valuation means that in many cases they are not considered when making decisions that affect them, although this is equally true in all three participating countries.

Young people want a seat at the table, and they want their voice to be heard. As the survey showed, young people feel that they contribute to society, but society does not value their role.

'...of course, young people contribute, and they contribute a lot, but often they are not given a voice or a vote' (SP05).

It is hypothesised that young people who participate in volunteering or community improvement activities may have a better view of how they are viewed by adults.

'But it is sad that almost half of the young people surveyed underestimate themselves in the eyes of adults... In turn, those who do so contribute to society and value themselves accordingly' (LV02)

In the digital societies we live in, the information young people are exposed to is sometimes too much (including fake news). The media and social networks can portray young people as selfish and violent, which, in a self-fulfilling prophecy, can lead to selfish and violent behaviour. As adults of the future, they seem to be increasingly aware of these situations and their effects.

Dimension 3- The personal values of young people. While participants are aware of the importance of doing well at school, they perceive as negative the fact that results are prioritised over learning, or the most recognised definition of school success, which is that of grades, without considering that school is a mental and social place where many skills and competences of all kinds are acquired. More needs to be done on what they consider successful in school. The first three values emphasised by young people probably cannot be acquired solely through the contents of formal education.

At a stage between childhood and adulthood, enjoyment is one of the most important personal values. This also fits with advanced societies where pleasure, enjoyment, and public displays of real or fictitious happiness seem to be on the rise. The low rating of social acceptance in networks is therefore surprising, although this could be a biased response.

It is said that perhaps values have not changed so much since then, but that it is we adults who do not remember what our interests were when we were teenagers.

Dimension 4- Christian values and youth positioning. Ranking the nine Christian core values may have been the most difficult task for the participants. In the discussion, the choices made by the young people were evaluated positively. The individualism and hedonism of preferring values such as joy to the detriment of community values is again in the debate.

'There is a general shift in society as people are focusing more on their own happiness than others, and the new generation is taking this habit' (RO02).

In the group discussion, Christian values were related to the life skills to be developed in the project: leadership, responsibility, motivation, and belonging. The Spanish group stressed the need for these values to be worked on in a guided way, for the adolescents to feel accompanied, but also for them to be the protagonists, and for their opinion to be considered.

Dimension 5 - Entry into adult life. In general, the value system shown seems to be sound and can help today's young people to become responsible adults tomorrow. However, obstacles to this process, are the overprotection of parents, the culture of immediacy, and the desire of many young people to reach adulthood without the necessary transformation process.

Adolescence is generally considered to be the ideal time to develop these values in a consistent way, so all values need to be fostered in young people.

'Young people are aware of their choices and take responsibility of what they want in life. So, starting at this age they incorporate values that will carry with them for the rest of their life' (RO04).

One of the ways to learn, practice and improve certain skills for adult life is through volunteering.

Dimension 6 - Youth volunteering. Volunteering, non-formal learning activities and other activities in which young people can participate outside the formal setting can add value to their communities. Benefits include communication skills (especially after these two years of isolation), respect for others, self-improvement, and self-motivation.

'What the young people obtain through volunteering...1. Learn purpose / meaning of things / circumstances... 2. Opportunity to be independent, gaining trust from others, responsibility for work / own actions...3. Authority as an example of being a volunteer... 4. Positive feedback.' (LV05).

A lively debate took place on whether volunteering activities should be officially recognised in some way or whether the reward should be the experience itself.

The low number of young people participating in community, voluntary, and non-formal education activities is highlighted by surveys at the national and European levels. However, some participants are optimistic and see a growing interest in this type of activity. Non-formal education and volunteering are not widely recognised in society. Moreover, immediate satisfaction clashes with the long-term satisfaction of other types of activities.

‘Society "rewards" and values activities other than volunteering' (SP01)

On the other hand, being a minority group is also seen as a differentiating element that can contribute to a better integration into society and, in general, to a better adaptation to adult life. Volunteering favours employability as a series of competences are acquired that make a difference in the profiles of the candidates.

The situation between countries is different; in fact, while in Romania young people have multiple options for collaboration, in Spain these types of activities are largely unknown, disconnected from the education system, which means that most young people are unaware of their opportunities and benefits.

4. DISCUSSION

As analysed above, the participation of young Europeans in youth organizations is low and mainly concentrated in sports and leisure organizations. In a world that increasingly requires the active participation of "global citizens" who understand an ever-changing world, learning about the value systems of those who do can provide valuable lessons. Late modernity is characterized by subjectivity, the exaltation of individuality and freedom, as well as self-realization (Madureira et al., 2002; Scott and Cnaan, 2020), in a society where authenticity and global citizenship have become elements of social distinction (Bourdieu, 2012; Collins-Mayo, 2012).

However, among the young Christians in three countries who participated in this study, the final values that stood out most were good family relations and decent moral life, with success at work, respect for authority, and being popular taking second place. Social identity and the quality of the parent-child relationship are relevant influences on religiosity (Aznar, 2021; King, Elder, and Whitebeck, 1997).

Although there are differences between the value scales of the general European population and those of these young people, they are not free of contradictions in terms of integrating, on the one hand, their belonging to the reference group and, on the other hand, their faith, which can be observed in the less valued choice of religious issues in young people who have been selected precisely because they participated in an organization of this type. In this sense, public opinion sometimes underlines that this type of participation is "not fashionable" or may even be subject to ridicule or discrimination by peers. In the same way, religious faith is the worst value of the instrumental values, where self-motivation, determination, and enjoyment stand out, and to a lesser extent honesty and physical appearance, all of them in line with the evolution observed by different authors towards post-materialist values (Kotovska, 2019; Velasco-Santos, 2021) and Lipovetsky's (2000) theory of the new secularising logic in which effort is delegitimized in favour of the immediate satisfaction of desires, which clashes head-on with Christian statements (Houwelingen, Piedema and Dekker, 2019).

By items, Latvian participants stand out for hedonistic values (care for physical appearance, enjoyment), Romanians for shared effort (more traditional values), and Spanish for tolerance and respect, as well as enjoyment. Thus, with nuances, young people who participate in this type of Christian-based organization follow the trends of the youth around them.

Related to the constant tension between the individual and the community (Mesa, 2011), the view that the young people surveyed have of the role of youth in society is very positive, placing high values on volunteering, their potential to improve society, or the added value they can bring to the community. However, they feel that young people in general do not behave according to Christian values and that society has a

negative image of young people that they do not share. By country, Latvians express a more positive view of their potential to improve the world; Romanians emphasize to a greater extent their disagreement about the negative view of youth, as they are more likely to consider that young people behave according to Christian values; finally, Spaniards are more concerned about the future and their preparation for it.

The results partially correspond with those obtained by Weckroth and Keemppainman (2016). While in the general population of Eastern European countries there would have been a shift in values towards post-materialism, which is observed among the young Romanian participants, this is not the case among Latvians who focus on communitarian values. This same study highlights how in Spain the influence of economic aspects would be key in explaining the values scheme, which is also reflected in this group of young people and their more materialistic concerns. The same is reflected in the final values highlighted by each of the countries, being family and work in Latvia and Spain, while moral life ranks third in the former (in line with individualistic values) but earning money does so in Spain. Romanian participants, despite scoring all items with lower values, highlight social life (friends), religion, and freedom. As far as the instrumental constructs are concerned, the fact that in the three countries analysed the sense of belonging is the least valued confirms the decrease in community values, although the improvement of society is in all of them something to which they aspire as an ideal rather than as a proposal for action.

In comparison with the youth population of the respective countries we can conclude the following:

- Latvians exhibited to a greater extent values related to family and friends and educational and professional development (Levina et al., 2015); young people who participate in a Christian organisation identify with them equally but add morality to the same level.
- The results in Spain partially correspond with the survey on values in young people in which tolerance, solidarity and honesty appear as fundamental values for being a 'good citizen'.

Family and friends appear in this study ahead of work and studies. It is somewhat thought-provoking that young people participating in a religious organisation have shown more predilection for materialistic values (with scores of more than 8 out of 10 we found success at work, or earning money, next to family). Religion appears in both studies at the bottom of the list of priorities (Calvo, 2022; Coma, 2003; INJUVE, 2014).

- Regarding young Romanians, the results seem to reaffirm the link between religiosity and family climate found by Sarbu (2021).

Adolescence as a transitional stage is, according to previous literature, a critical stage in the development of the individual's value structure. In this sense, individuals with an open orientation to change (to a greater extent among Latvians and Spaniards) and conservatives (Romanians) have been found in this study. Significant adults play a relevant role in this transition, which has been demonstrated by the relevant role that participants assign to their families, but also in the importance that other authority figures such as adults in youth organizations can have in this process of change from childhood to adulthood. Trusted adults provide motivational, emotional, and instrumental support as guides on this journey (Meltzer et al., 2018).

Volunteering, non-formal learning activities, and other activities in which young people can participate outside the formal setting can add value to their communities. Benefits include communication skills (especially after these two years of isolation), respect for others, self-improvement, and self-motivation. These activities enhance the employability of young people, one of the serious problems facing Europe today, through the acquisition of a range of skills that can make a difference to a candidate's profile. In this respect, the results obtained are following Donahue (1995) and faith-based youth organizations should be taken into account when planning and implementing policies to promote pro-social behavior.

Values education is of particular importance in developing countries, as areas with material resources enjoy advances in science and

technology, resulting in democratic societies with greater freedom and dynamism (De la Asociación Mundial de Educadores, 2012). Although studies on youth, values and religion in Latin America are not numerous, in a region where religion still has considerable cultural and social weight, this study could serve as a basis for further analysis of the subject. In this sense, in Korstanje (2011) with young Argentinians who responded to a survey on religiosity, "71.9% said they believed in God, compared to 10.1% who said they did not, and 17.3% who were not sure, when asked if they considered themselves religious, 41.6% said somewhat, 21.3% said not at all and 21.3% said not at all, 41.6% said somewhat, 21% a little, 15.6% not at all, and only 20.5% said a lot" (pp.17). This research found, in a similar way as the one presented here that, in Argentina, religious belief among the young people in the sample seems to exert strong conditioning even in a stage of uncertainty such as adolescence is. However, it is their religious practices that have diminished, not their religion.

In conclusion, young participants in Christian organizations are part of their environment and therefore share a set of values, but they also face contradictions between their beliefs and fitting into their peer group, when, according to Cifuentes-Garzón (2021), religion is important in the constitutive part of human training. Growing up in a family affiliated with faith-based groups may require young people to negotiate their religious values and identity in the context of a minority-majority society (Kuusisto, 2014). The development of religious identities and convictions depends on the social contexts and family environment (Sarbu et al., 2021), as well as on the individualization of lifestyles dominant in our societies (Gärtner, 2013). Faith-based youth organizations are useful in helping young people not only in their identity processes but also in making the transition from childhood to adulthood more solidly based on a clear and identifiable value system and the role played by the trusted adults involved. religiosity can be seen, in this sense, as access to a variety of personal and social resources (Wagener et al, 2003), For example, when it comes to emancipation (Aznar, 2021). Values and guidance become good crutches for the changing path of life.

4.1. LIMITATIONS

In terms of the limits of the research and being aware that the sample could be larger, it is considered relevant to consider the results obtained to have a first view of the situation in question. However, it would be necessary to extend the sample both in the countries involved and in others, to generalize the results. In any case, it should be taken into consideration that the number of affiliates in these institutions is relatively low compared to the total number of young people in the territories analysed.

For the replicability of this study in other regions, such as Latin America, the socio-cultural context should be analysed and the instruments and analysis should probably be contextualised in order to make comparisons and analyses that contribute to the deepening of the subject and its applicability to non-formal education programmes.

8. REFERENCES

- Allaste, A.A., Beilmann, M. and Pirk, R. (2022). Non-formal and Informal Learning as Citizenship Education: the Views of Young People and Youth Policymakers. *JAYS*, 5, 19-35. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00059-z>
- Aznar, J. (2021). El vínculo con el hogar familiar en el segundo decenio del siglo XXI. Posibles diferencias de apego entre jóvenes creyentes y no creyentes. *Revista de Fomento Social*, 76/3, 531–547
- Baran, M.L. and Jones, J.E. (2019). *Applied Social Sciences Approaches to Mixed Methods Research*. Hersey PA: IGI Global.
- Bourdieu, P. (2012). *The strategies of social reproduction*. Madrid: *Siglo XXI*.
- Calvo, T. (2022). Descripción de los jóvenes en valores latinoamericanos. *Revista ProPulsion*, 1 (3); 117-139. <https://doi.org/10.53645/revprop.v5i2.83>
- Cea D'ancona MA (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33 (2), 340-345.
- Chen, J., Lau, C., Tapanya, S., and Cameron, C. (2012). Identities as protective processes: socio-ecological perspectives on youth resilience [Article]. *Journal of Youth Studies*, 15 (6), 761-779. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.677815>

- Cifuentes-Garzón, J. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (82), 131-150. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10579>
- Collins-Mayo, S. (2012). Youth and religion. An international perspective. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11, 1, 80-94.
- Comas, D. (2003). Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos. Madrid: FAD and INJUVE.
- Crespo, R. (2012). Cambio religioso en España, jóvenes e Iglesia. <https://bit.ly/3Sxu0II>
- Creswell, J.W. (2005). Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Creswell, J.W. and Plano, C. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De la Asociación Mundial de Educadores, E. P. (2012). El trabajo en valores con niños y niñas de 0 a 6 años. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8 (1). <https://bit.ly/3HSoruv>
- De Rada, V. D. (2000). Rojas Tejada, AJ, JS Fernández Prados y C. Pérez Meléndez, Investigar mediante encuestas. Madrid, Síntesis, 1998. *Revista Internacional de Sociología*, 58(25), 218-223.
- Donahue, M., and Benson, P. (1995). Religion and the well-being of adolescents [Article]. *Journal of Social Issues*, 51(2), 145-160. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01328.x>
- European Commission (2018). European Youth. Flash Eurobarometer 455. Luxemburg: Publications Office from the European Union.
- European Research Infrastructure Consortium-ESS ERIC (2021). The European Social Survey. The Human Values Scale. Findings from the European Social Survey. <https://bit.ly/3TvVawA>
- Fresno, C. (2017). La formación en valores: reto del Siglo XXI. La Habana: Editorial Universitaria.
- García Ferrando M, Ibáñez J, Alvira F (comp) (2005). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. 3ª edición. Madrid: Alianza Editorial
- Gärtner, C. (2013). Religious identity and (moral) commitments of youth in Germany [Article]. *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie*, 65, 211-233. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0224-7>

- Genova, C. (2022). Young Activists in Catholic Groups. Meanings of Participation Across the Boundaries of the Religious Field. *Italian Sociological Review*, 12 (2), 501-521.
<http://dx.doi.org/10.13136/isr.v12i2.560>
- Halman, L. (2001). The European Values Study: A Third Wave. 2001. EVS, WORC. Tilburg: University Press.
- Hardy, S., Nelson, J., Moore, J., and King, P. (2019). Processes of Religious and Spiritual Influence in Adolescence: A Systematic Review of 30 Years of Research [Review]. *Journal of Research on Adolescence*, 29 (2), 254-275. <https://doi.org/10.1111/jora.12486>
- Houwelingen, Piedema, J. and Dekker, P. (2019) Convergence on political values? A multi-level analysis of developments in 15 EU countries 2002-2016, *Journal of European Integration*, 41:5, 587-604.
<https://doi.org/10.1080/07036337.2018.1537270>
- INJUVE. Instituto Nacional de la Juventud de España (2014). Young people, values and citizenship. Opinion survey. Informe de resultados.
<https://bit.ly/4c9sEYG>
- Kitzinger J. (1999). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*; 311-299
<https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Korstanje, M. (2011). Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1).
<https://bit.ly/42BVVqw>
- Kotovska, O. (2019). Values changes and "generational gap": their influence on youth participation in public policy. *Збірник наукових праць НАДУ*.
<https://doi.org/10.36.030/2664-3618-2019-1-23-30>
- Kuusisto, E. (2014). Book review: Davis, D.H. & Misroshikova, E. (eds.) (2013), The Routledge International Handbook of Religious Education. *JET. Journal of Empirical Theology*, 27 (2), 296-297.
<https://doi.org/10.1163/15709256-12341285>
- Kuusisto, E., Hirsto, L., & Ubani, M. (2019). Introduction to religions and world views creating purpose and meaning for learning. *Journal of Beliefs & Values*, 40(4), 397-402.
- Levina, J., Martinsone, K., Mihailova, S. and Gintere, I. (2015). Characteristics of personal values meaning of Latvian youth 1998, 2005, 2010 and 2015: a comparative analysis. *Society. Education. Integration*, 3, 577-587.
<https://doi.org/10.17770/sie2015vol3.476>
- Lipovetsky, G. (2000). Era del vacío. Barcelona: Anagrama.

- Madjar, N. and Cohen-Malayer, M. (2013). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research*, 62, 162-174.
- Madureira, S., Duque, E. and Vazquez, D. (2022). Practices, values and attitudes of young people: a case study based on students of the University of Minho. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 17 (3), 2002-2031. <https://doi.org/10.21723/riace.v17i3.17199>
- Meltzer, A., Muir, K., and Craig, L. (2018). The Role of Trusted Adults in Young People's Social and Economic Lives. *Youth & Society*, 50 (5), 575-592. <https://doi.org/10.1177/0044118X16637610>
- Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with qualitative, quantitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mesa, J. A. (2011). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 2(1). <https://bit.ly/4998gVJ>
- Morciano, D., Scardigno, F., and Merico, M. (2015). Introduction. *Italian Journal of Sociology of Education*. 7(1), 1-11.
- Pavić, Ž. (2021). The Impact of Civic and Religious Social Capital on the Antisocial Attitudes of the Youth: A Multi-Level Cross-National Study. *Societies*, 11(3), 110. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/soc11030110>
- Roger, C. (2008). Youth participation in society. *AEJ* 5, 469-477. <https://doi.org/10.1007/s10308-007-0152-0>.
- Rudnev, M., Magun, V., & Schwartz, S. (2018). Relations Among Higher Order Values Around the World. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(8), 1165–1182. <https://doi.org/10.1177/0022022118782644>
- Sârbu, EA., Lazăr, F. and Popovici, AF. (2021). Individual, Familial and Social Environment Factors Associated with Religiosity Among Urban High School Students. *Review of Religious Research*, 63, 489-509. <https://doi.org/10.1007/s13644-021-00466-x>
- Sârbu, E. A., Iovu, M.-B., and Lazăr, F. (2022). Negative life events and internalizing problems among Romanian youth. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(2), 399-411. <https://doi.org/10.1177/13591045211055674>
- Schnell, T and Hoof, M. (2012) Meaningful commitment: finding meaning in volunteer work. *Journal of Beliefs & Values*, 33:1, 35-53, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13617672.2012.650029>

- Scott, M.L. and Cnaan, R.A. (2020). Youth and religion in an age of global citizenship identification. An 18-country study of youth. *Children and Youth Services Review*, 110, 104754. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104754>
- Souto-Otero, M. (2016) Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19:7, 938-956. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2015.1123234>
- Velasco-Santos, L., Pastor, J.L., Blanco-Alcántara, D. and Jiménez, A. (2021). Body values in teenagers. New values or new valorization? *Retos*, 39, 516-524.
- Wagener, L., Furrow, J., King, P., Leffert, N., & Benson, P. (2003). Religious involvement and developmental resources in youth [Article]. *Review of Religious Research*, 44(3), 271-284. <https://doi.org/10.2307/3512387>
- Weckroth, M. and Kemppainen, T. (2016) Human capital, cultural values and economic performance in European regions, *Regional Studies, Regional Science*, 3:1, 239-257. <http://dx.doi.10.1080/21681376.2016.1177467>

¿LAS REDES SOCIALES COMO RECURSO DIDÁCTICO? POSIBILIDADES Y LIMITACIONES ÉTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIORA

MARTA MAURI MEDRANO
Universidad de Zaragoza

RAQUEL CASANOVAS LÓPEZ
Universidad de Zaragoza

CELIA MARCÉN MUÑO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un mundo cambiante donde la generalización del uso de las plataformas digitales permite consolidar el proceso denominado por algunos como “era digital”. Los cambios experimentados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) han incidido en transformaciones profundas en el orden social, económico, político, cultural y educativo, revolucionando hasta la manera de actuar del individuo. Las TICS siguen incorporándose al ámbito educativo, también a las Universidades y al terreno de la Educación Superior, para romper con los esquemas educativos tradicionales a fin de generar nuevos procesos de enseñanza.

En este contexto de cambios digitales constantes, la educación está llamada a hacer frente a los retos que supone esta nueva era digital, asumiendo nuevos métodos de aprendizaje y recursos didácticos. Con los nuevos planteamientos tecnológicos, el aprendizaje se ha vuelto más flexible e inclusivo donde las figuras educativas que participan en el proceso de aprendizaje siguen siendo fundamentales: el docente y el estudiante. Ambos, se colocan en un papel protagonista, para optimizar e innovar en la construcción de conocimiento.

Ya el Informe Horizon (Brown et al., 2020) describe las nuevas tecnologías como prácticas emergentes que están configurando el futuro de la enseñanza y el aprendizaje. La nueva sociedad digital es un hecho y también la extensión global de las Redes Sociales (RRSS), que han tenido un crecimiento constante desde su creación, rompiendo todo tipo de barreras geográficas y generando nuevos paradigmas de comunicación (Maldonado et al., 2019).

Las RRSS pueden constituir una herramienta muy potente para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Superior dada la capacidad de las mismas para comunicar y poner en contacto a múltiples personas, por lo que su inclusión en la educación formal es fundamental (Sánchez-Oliver et al., 2018). Las RRSS pueden considerarse grandes herramientas didácticas para intercambiar y transmitir conocimientos así como para fomentar el trabajo colaborativo; su potencial también radica en su funcionalidad y versatilidad, gracias a la extensión de los dispositivos móviles y las redes inalámbricas en las Universidades, donde la mayoría de alumnos disponen de un *smatphone* desde el que poder conectarse.

Según el Estudio Anual de RRSS (IAB, 2019) el 85,5% de los internautas de entre 16-65 años utiliza RRSS, lo que representa más de 25 millones usuarios en España; unos datos estables respecto a los de años anteriores que reflejan su madurez. El perfil del internauta que utiliza las RRSS es muy similar en ambos sexos (hombres 49% vs mujeres 51%) y promedia una edad de 39 años.

En cuanto al uso de las redes sociales, se utiliza una media de 3,7 redes por usuario de manera declarativa y conocen más de 6 de forma sugerida. Lideran el ranking WhatsApp (88%), Facebook (87%) y YouTube (68%), siendo esta última la que más seguidores jóvenes concentra (el 76% tiene entre 16 y 30 años). Por este motivo, serán estas tres RRSS y su uso didáctico en Educación Superior las que se analizarán en este capítulo.

Las RRSS van cobrando especial relevancia en el terreno educativo y así lo demuestran estudios recientes sobre el uso de Facebook como complemento en la docencia y en aprendizaje (Awidi, et al., 2019) o

Youtube como recurso didáctico (Gallego y Murillo, 2018); también aquellas investigaciones centradas en el uso de Whatsapp para mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes (De Paiva et al., 2016) o trabajos centrados en las limitaciones que ofrece esta aplicación en el ámbito educativo (Vilches y Reche, 2019).

La Universidad está llamada a hacer frente a los nuevos retos tecnológicos que plantea esta “era digital” para mejorar en la producción y difusión de conocimiento. Las Universidades permanecen en la búsqueda de aprendizaje en línea, con proyectos que posibilitan la movilidad virtual y el intercambio constante de conocimiento, a través del trabajo cooperativo entre personas que se encuentran en lugares distintos.

2. REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN SUPERIOR

El uso de las tecnologías en casi todos los ámbitos de nuestra vida ha llegado de manera intempestiva. Concretamente, en el ámbito académico de Educación superior, nos encontramos con jóvenes que trascurren varias horas del día utilizando las RRSS. Los alumnos, en su mayoría, tienen acceso a más de una de esas redes, entre ellas Facebook, con la que se comunican, comparten información personal y de intereses similares, contactan amigos, se unen a grupos y en ocasiones también crean contenidos propios para compartir en la red (Herrera, 2017).

Por ello, ante tal interés por parte de la población joven, Facebook se visualiza como una alternativa innovadora a las prácticas tradicionales para favorecer el intercambio de contenidos académicos, que permitan a profesores y alumnos acceder a una nueva forma de comunicarse (Ainin et al., 2015).

Los grupos de Facebook permiten a los usuarios conectarse con personas que comparten intereses similares en el mismo espacio; las actividades en estos grupos están basadas en el contenido, lo que permite a los miembros publicar y comentar en el muro del grupo, establecer eventos, adjuntar documentos, fotos y vídeos, y crear encuestas de preguntas (Ahad et al., 2014). Los grupos de Facebook podrían ser un recurso didáctico para los estudiantes universitarios, con grandes posibilidades ya que se crearía una identidad conjunta que podría incentivar

la motivación del estudiantado (Shane-Simpson et al., 2018) así como la creación de roles que ayudarían a establecer distintos “papeles” y figuras para la elaboración de materiales académicos (McKnight et al., 2016).

Facebook presenta un gran potencial a pesar de no haber sido creado como recurso educativo, aunque bien es cierto que en su fase embrionaria era utilizado por los estudiantes de la Universidad de Harvard para compartir información académica como exámenes, tutorías o apuntes. Puede usarse para construir y gestionar experiencias de aprendizaje; su implementación favorece el aprendizaje colaborativo e informal y la generación de conocimiento compartido (Pérez, 2015). Davidovitch y Belichenko (2018) en su estudio sobre los grupos de Facebook ya evidenciaron que eran grandes instrumentos para facilitar la comunicación entre grupos de estudiantes creando un clima social positivo donde se los estudiantes compartían materiales de aprendizaje.

YouTube es actualmente la segunda red social online más visitada en España (IAB, 2019). Sus más de 1,000 millones de usuarios, publican 300 horas de vídeos cada minuto que pasa (YouTube, 2019). Son varios los estudios que han corroborado el potencial educativo de esta red social online (Sugimoto et al., 2013; May, Gragg et al., 2013; Jung y Lee, 2015). Incluso la propia red social ha creado una plataforma para que los docentes controlen lo que pueden ver sus alumnos; YouTube for Schools es un servicio de YouTube que permite el filtrado de los vídeos publicados en la red a través de una cuenta de correo creada por un profesor y el acceso a los mismos desde la red del centro.

YouTube es uno de los portales de recursos audiovisuales más visitado en la red en el plano internacional. Se trata de una herramienta con un alto valor en el ámbito educativo dado su carácter motivador (Gallego y Murillo, 2018); es una plataforma con mucha capacidad de interacción ya que posee una gran variedad de contenidos audiovisuales incentivando el llamado “aprendizaje visual” que conlleva la mejora de la memoria operativa, en sus componentes visual y espacial, incrementando su interés y la capacidad de retención de los contenidos visualizados (Posligua y Zambrano, 2020).

A la hora de usar YouTube como un recurso educativo se deben tener en cuenta los estudios que han confirmado la importancia del papel de los expertos a la hora de filtrar y seleccionar los vídeos utilizados (Duncan et al, 2013; Akgun, 2014) ya que pueden generar problemas debido a su fiabilidad de contenido y la información que proporcionan. Según Ramírez (2016) YouTube es un punto de encuentro para quienes quieren exhibir y ver un vídeo; circunstancia favorable para actividades de enseñanza y de aprendizaje, por lo que ofrece una opción potencialmente beneficiosa. Uno de los argumentos que sostienen el potencial y la capacidad de YouTube como herramienta educativa son las continuas innovaciones de YouTube creando un ambiente perfecto en el cual los estudiantes y otros interesados pueden descubrir, observar y compartir materiales de diversa índole y tipología (Maraza-Quispe et al., 2020).

Los estudios educativos sobre YouTube describen su utilidad en la administración de contenidos y la conformación de comunidades de aprendizaje, así como en la formación de habilidades discentes para la búsqueda, selección, almacenamiento y evaluación de contenidos de autoría propia o ajena; la red puede ser muy valiosa siempre que se cuente con la supervisión y la revisión crítica de los contenidos.

Hoy en día, la tecnología móvil educativa se usa con frecuencia en la enseñanza en línea en universidades de todo el mundo, ofreciendo a los estudiantes mayores opciones y oportunidades en el contexto de la formación virtual (Bankole y Verter, 2017). En este contexto, encontramos Whatsapp como una aplicación que cuenta con más de 1.500 millones de usuarios en todo el mundo (IAB, 2020) y que se está implementado en algunos proyectos docentes como herramienta didáctica para mejorar la relación entre estudiantes y profesores.

La literatura científica ha destacado cómo el uso educativo de la aplicación de mensajería mejoraba la relación y la comunicación; como Yeboah y Ewur (2014) que destacan que WhatsApp optimizaba el rendimiento de los estudiantes de Educación Superior cuando se utilizaba positivamente ya que conseguía que la comunicación fuera más fácil y rápida, mejorando así el intercambio de ideas y fomentando el trabajo colaborativo.

También son numerosos los estudios que han utilizado Whatsapp como herramienta para facilitar el feedback en trabajos y orientaciones académicas así como para compartir conocimiento (De Paiva et al, 2016; Avci y Adiguzel, 2017) o como herramienta donde proponer y corregir problemas o tareas relacionadas con los contenidos que hay que aprender (Basal et al., 2016).

En definitiva, todas estas posibilidades convierten a esta aplicación en una potente herramienta educativa con múltiples cualidades para el trabajo en grupo; sin embargo, no está exenta de determinados inconvenientes, como así lo muestran Vilches y Reche (2019) en su estudio sobre las limitaciones de la red social con estudiantes universitarios, aludiendo a la incomodidad de los grandes chats grupales para conversaciones largas y los conflictos al exponer mensajes confusos. Yeboah y Ewur (2014) suman más efectos negativos que puede tener la aplicación y su uso didáctico como la interferencia con el tiempo de estudio, la tendencia a procrastinar, el empeoramiento de la gramática y ortografía y falta de concentración durante las clases.

3. DISCUSIÓN

La inclusión de las TICS en el aula enfrenta diversas posturas de aceptación, existen docentes que admiten e incluso les agrada la integración de las TICS en su quehacer profesional; y otros, en cambio, suponen que es una pérdida de tiempo o que fomentan hábitos negativos entre sus estudiantes cuando se utilizan los recursos virtuales (González y Muñoz, 2016).

A pesar de las diversas posturas y actitudes hacia el *software* social como recurso educativo, parece innegable que las RRSS ofrecen, al menos, nuevas oportunidades de aprendizaje donde el estudiante aparece en el centro del proceso de enseñanza, en lugar de ser el tradicional receptor de conocimiento (Sánchez-Oliver et al., 2018). Las RRSS son uno de los elementos básicos utilizados en la sociedad del conocimiento pero bien es cierto que adolecen de problemas porque, tal y como señalan Cabero y Marín (2019), no tenemos suficientes investigaciones que nos muestren unas “buenas prácticas” para su uso.

Entre los beneficios de las redes sociales en el aula podríamos destacar que fomentan el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades técnicas necesarias en el contexto tecnológico actual, también mejoran las habilidades sociales, la creatividad, el trabajo colaborativo, acercan la distancia entre docente y estudiante y permiten hacer un seguimiento de la clase (Timothy, 2014). Entre otras ventajas (Barhoumi, 2015) también se podría señalar que estimulan el aprendizaje autónomo, la interacción con los demás; incentivan la comunicación y el conocimiento mutuo de los participantes, revalorizan el trabajo en equipo y favorecen el aprendizaje significativo.

Sobre sus aplicaciones educativas, las posibilidades de estas redes son numerosas y dependen de factores muy diferentes como el contenido de la asignatura, las actividades previstas, el nivel tecnológico de los alumnos o la creatividad del profesor. Sin embargo, no debemos olvidar que existen inconvenientes en el uso de las redes sociales en el ámbito educativo como la adicción, la pérdida de tiempo, problemas derivados de la seguridad y privacidad de la información o el fomento de errores gramaticales (Marín-Díaz, et al. 2019).

Existen muchas investigaciones y experiencias que indican la conveniencia de incorporar las redes sociales a la docencia universitaria, apoyando las clases presenciales (Gómez et al., 2015) pero también existe una visión negativa de las mismas debido a su poca seguridad y su escasa privacidad así como problemas derivados de las propias plataformas como el poco control por parte de los jóvenes y su posible adicción o uso nocivo (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019).

6. CONCLUSIONES

Lo cierto es que nos encontramos sumidos en la era o sociedad digital. Vivimos colgados y dependientes de lo digital como demuestra, por ejemplo, el hecho de que, en 2018, cada 60 segundos se vinieron produciendo 3,7 millones de búsquedas en Google, se enviaron 38 millones de WhatsApp, 18 millones de mensajes de texto, 481.000 tweets y 187 millones de email (Desjardins, 2018, citado en García 2019).

En consecuencia, ese docente bien capacitado para estos nuevos tiempos va a ser fundamental dentro del sistema educativo. El docente tendrá la responsabilidad de favorecer la capacidad crítica que estos usos exigen y así fundamentar su toma de decisiones para un uso racional de los dispositivos tecnológicos y el control sobre el poder adictivo que tienen los mismos.

Es cierto que no nos podemos plantear una educación aislada y ajena de lo que sucede en el exterior del aula, no existe otra opción que la de aceptar e integrar la disrupción digital para que la educación camine en la misma dirección y a la misma velocidad que el mundo laboral (Rodríguez et al., 2017) por lo que es necesario incorporar eficientemente estas tecnologías a las prácticas metodológicas y pedagógicas de la Educación Superior y discutir las competencias que le conciernen a estas organizaciones para transformar los esquemas educativos tradicionales y así generar nuevos procesos de enseñanza en los cuales se forme, actualice y especialice a la población adulta activa.

Ya Tierney (2014), en sus planteamientos, introduce el término *disruptive technology* para referirse a la necesaria adaptación del mundo educativo a las tecnologías con el objetivo de progresar y desarrollarse, así como para aumentar y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Es complicado otorgar a las RRSS un calificativo tan potente como el de “educativas” pero lo cierto es que son necesarias en este mundo cambiante sobre el cual recae la responsabilidad de ofrecer un servicio educativo con pertinencia, eficiencia y eficacia, ajustado a las nuevas realidades, para intervenir con éxito en los nuevos escenarios (González, et al., 2016).

Las TICS se han convertido en un medio de participación, provocando la emergencia de un entorno que se modifica y se reconfigura constantemente como consecuencia de la propia participación en el mismo. Las RRSS siguen estando en una encrucijada si hablamos de su uso en el ámbito educativo, ya que nos ofrecen múltiples ventajas como la motivación de los estudiantes y la comunicación inmediata pero aún son necesarias nuevas investigaciones que nos brinden manuales de “buenas prácticas”, tal y como señalaban Cabero y Marín (2019), donde los docentes de Educación Superior sepamos usarlas con cautela en nuestra actividad profesional evitando cualquier atisbo de utilización nociva o adictiva.

8. REFERENCIAS

- Ahad, A. D. y Syamimi A. L. (2014). Convenience or Nuisance?: The 'WhatsApp' Dilemma. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 155, 189-196.
- Ainin, S., Naqshbandi, M., Moghavvemi. S. y Jaafar, N.I. (2015) Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers & Education*, 83, 64–73.
- Akgun, T. (2014). Learning electrocardiogram on YouTube: how useful is it?. *Journal of electrocardiology*, 47(1), 113-117. doi:10.1016/j.jelectrocard.2013.09.004
- Avci, H., y Adiguzel, T. (2017). A case study on mobile-blended collaborative learning in an English as a foreign language (EFL) context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 45-58.
- Awidi, I. T., Paynter, M., y Vujosevic, T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. *Computers & Education*, 129, 106-121. doi:10.1016/j.compedu.2018.10.018
- Bankole, O. O., y Venter, I. M. (2017). Insights into the use and affordances of social and collaborative applications for student. *South African Computer Journal*, 29(2), 1-15. doi:10.18489/sacj.v29i2.470
- Barhoumi, C. (2015). The effectiveness of WhatsApp mobile learning activities guided by activity theory on students' knowledge management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221- 238.
- Basal, A., Yilmaz, S., Tanriverdi, A. y Sari, L. (2016). Effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching. *Contemporary educational technology*, 7(1), 47-59.
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C. y Grajek, S. (2020). 2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Louisville, Estados Unidos: Educause.
- Cabero, J., y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172. doi:10.3916/ C42-2014-16
- Davidovitch, N., y Belichenko, M. (2018). Facebook Tools and Digital Learning Achievements in Higher Education. *Journal of Education And E-Learning Research*, 5(1), 8-14. doi:10.20448/journal.509.2018.51.8.14
- De Paiva, L.F., Ferreira, A.C. y Feitosa, E. (2016). A utilização da WhatsApp como ferramenta para comunicação didáctica pedagógica no ensino superior. Comunicación presentada en el V Congreso Brasileño de Informática en Educación (CBIE, 2016). doi: 10.5753/cbie.wcbie.2016.751

- Desjardins, J. (2018). What Happens in an Internet Minute in 2018? Visual Capitalist. Recuperado de [https:// www.visualcapitalist.com/internet-minute-2018/](https://www.visualcapitalist.com/internet-minute-2018/)
- Duncan, I., Yarwood-Ross, L., y Haigh, C. (2013). YouTube as a source of clinical skills education. *Nurse Education Today*, 33(12), 1576-1580. doi:10.1016/j.nedt.2012.12.013
- Estudio Anual de Redes Sociales, IAB, 2019.
- Gallego, C. y Murillo, M. (2018). La práctica docente mediada con tecnologías. Youtube como herramienta de aprendizaje en Educación Superior. *Foro educacional*, 31, 11-29
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 09-22. doi:10.5944/ried.22.2.23911
- Gómez, M., Ferrer, R. y De la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26 (Número especial), 215-232. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.46330
- González, C., y Muñoz, L. (2016). Redes Sociales su impacto en la Educación Superior: Caso de estudio Universidad Tecnológica de Panamá. *Campus Virtuales*, 5(1), 84-90.
- González, J., Lleixá, M. & Espuny, C. (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 21-38.
- Herrera, M.N. (2017). Facebook, como estrategia didáctica. Una experiencia en la educación media superior. En *La educación mediática en entornos digitales. Retos y oportunidades de aprendizaje* (pp. 73-90). Sevilla: Egregius
- Jung, I., y Lee, Y. (2015). YouTube acceptance by university educators and students: a cross-cultural perspective. *Innovations in education and teaching international*, 52, 243-253. doi:10.1080/14703297.2013.805986
- Maldonado, G., García, J., y Sampedro-Requena, B. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 153-176. doi:10.5944/ried.22.2.23178
- Maraza-Quispe, B., Alejandro-Oviedo, O., Fernández-Gambarini, W., Cisneros-Chavez, B. y Choquehuanca-Quispe, W. (2020). Análisis de YouTube como herramienta de investigación documental en estudiantes de educación superior. *Publicaciones*, 50(2), 133-147. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13949

- Marín-Díaz, V., Vega-Gea, E. y Passey, D. (2019). Determination of problematic use of social networks by university students. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 135-152. doi:10.5944/ried.22.2.23289
- Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. doi:10.5944/ried.22.2.24248
- May, O. W., Gragg, M. y Bigham, A. B. (2013). Technology in Nursing Education: YouTube as a Teaching Strategy. *Journal of Pediatric Nursing*, 28(4), 408-410. doi:10.1016/j.pedn.2013.04.004
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., y Bassett, K. (2016). Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194-211, doi: 10.1080/15391523.2016.1175856.
- Pérez, N. (2015). Facebook como plataforma de aprendizaje. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la sociedad del conocimiento*, 15, vol. II.
- Posligua, R., y Zambrano, L. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *Rehuso*, 5(1), 10-18.
- Ramírez, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, 537-546.
- Rodríguez, M.R., López, A. y Martín, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 77-93. doi:10.12795/pixelbit.2016.i50.05
- Sánchez-Oliver, A., Otero-Saborido y Fuentes-García, I., (2018). Propuesta de innovación docente en la Educación Superior a través del uso de las redes sociales. *Infancia, educación y aprendizaje*, 2 (3), 356-362.
- Shane-Simpson, C., Manago, A., Gaggi, N., y Gillespie-Lynch, K. (2018). Why do college students prefer Facebook, Twitter, or Instagram? Site affordances, tensions between privacy and self-expression, and implications for social capital. *Computer in Human Behaviour*, 86, 276-288. doi:10.1016/j.chb.2018.04.041
- Sugimoto, C. R., Thelwall, M., Larivière, V., Tsou, A., Mongeon, P., y Macaluso, B. (2013). Scientists Popularizing Science: Characteristics and Impact of TED Talk Presenters. *Plos One*, 8(4). doi:10.1371/journal.pone.0062403
- Tierney, W. G. (2014). Academic competencies for the twenty-first century : plus ça change, plus c'est la même chose?. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(4), 687-710. doi:10.1080/02103702.2014.977109

- Timothy, T. (2014). Modelling Facebook usage among university students in Thailand: the role of emotional attachment in an extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*, 24, 745-757. doi: 10.1080/10494820.2014.917110
- Vilches, M. J., y Reche, E. (2019). Limitaciones de WhatsApp para la realización de actividades colaborativas en la universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 57-77. doi:10.5944/ried.22.2.23741
- Yeboah, Johnson y George Dominic Ewur (2014). The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5, 156-164.

PROYECCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA SOLIDARIDAD COMO VALOR DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN: VALORES CONSTITUCIONALIZADOS Y SOLIDARIDAD

La ciudadanía se edifica con nociones transversales que, en última instancia, necesitan juridificarse para construir un acervo de derechos fundamentales y libertades públicas que se predicán individualmente de cada persona a la que se identifica como ciudadano de acuerdo con previsiones de tan alto rango legislativo que están constitucionalizadas. En tal sentido primario el concepto de ciudadanía resulta tributario del reconocimiento de derechos subjetivos en las Normas Fundamentales (de Lucas 2004, 332). Esta es una vía indispensable de construcción del Estado social y democrático de Derecho en España.

La Constitución española de 1978 recoge en su art. 1.1 los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político como superiores para erigir el edificio de la legitimidad democrática del ordenamiento español y, con ella, de la convivencia política de la comunidad cívica. De ahí que desde la promulgación de la Constitución y ante la fórmula literal escogida para la proclamación de sus valores hayan sido plurales las miradas dirigidas a esos valores desde la óptica jurídica, en sus dimensiones constitucional (Cascajo 1997, 128; Rubio Llorente 1999, 136; Baldassarre 1994, 8; Pereira 2004,.) , filosófica (Peces Barba 1984, 37) y administrativista (Parejo 1990, 122 y ss), a la politológica (o a la incidencia en la política Pereira 2004, 204; Cotarelo 1992, 164) pasando por la ética (Aragón 2022, 32 y ss; Luque 2014, 26). Todos y cada uno

de los valores superiores interesan en múltiples dimensiones sociales y, por tanto, se convierten en objeto de estudio para disciplinas diversas.

La fijación de los valores en cada texto constitucional ha sido en todo tiempo fruto de una operacionalización de valores políticos en conjunción con principios jurídicos. Tal procedimiento denota una radical historicidad en la prelación de valores. Y de paso, facilita una hermenéutica completa de valores que impida una aleatoriedad interpretativa a la que inopinadamente pudiera tenderse desde la dimensión exclusivamente ideológica. Se persigue, sin cerrar la comprensión del ordenamiento en compartimentos demasiado estancos, evitar el riesgo de discrecionalidad, especialmente jurídica en la interpretación de todo el ordenamiento a la luz de la orientación por valores del bloque de la constitucionalidad.

A esta operacionalización no es ajeno el discurso político y las peculiaridades conceptuales y terminológicas que se proyectan sobre cada texto constitucional. Así hay que entender la diversidad de otros valores que no se han situado en el frontispicio de la Constitución española, pero a los que no se puede decir que sea indiferente nuestra Carta Magna. Y a este fin obedece también el tránsito de otros textos constitucionales -así en el fallido texto constitucional europeo como conjunción de tradiciones nacionales convergentes (Alvira 2006, 4)- hacia valores como la fraternidad, la dignidad humana, la paz, la solidaridad e incluso la propiedad. Particularmente problemático sería un hipotético valor genérico de la democracia caracterizador de un sistema de gobierno y no de uno de sus valores informadores, tal como aparecía en el nunca aprobado art. 1.2 del Proyecto de Constitución Europea. Lo que pone de relieve la diferencia de orden político y la disimilitud jurídica de valores susceptibles de imputación personal respecto de otros necesariamente proyectados sobre la esfera social.

Tal vez un nexo de unión entre ambos se derive de un valor al que la Constitución española vigente -a diferencia del modelo del art. 2 de la Constitución italiana o de la Declaración del Milenio de la ONU- no menciona entre los valores superiores de su ordenamiento jurídico, pero que innegablemente alumbró algunas soluciones de política económica y de ordenación social agrupadas bajo la protección de un interés

general de difícil aprehensión. Se trata de la solidaridad, a la que para ampliar tácitamente el bloque de la constitucionalidad se hacen constantes apelaciones en nombre de un indefinido poder constituyente implícito al que se pretende dar un contenido muy diferente al tradicional (Díez-Picazo 2020, 30).

El constituyente tuvo presente la conveniencia de incluirla expresamente en el texto constitucional en un lugar destacado, pero parece que por su situación y el tenor literal del art. 2 CE pensaba en una mera modulación de la diversidad territorial y social española y así se desprende de los debates parlamentarios previos a la fijación definitiva de la redacción final al garantizar la solidaridad entre las nacionalidades y regiones que integran la Nación española, que en cuanto patria común e indivisible se basa primariamente en la indisoluble unidad; todo ello tras haber reconocido y garantizado el derecho a la autonomía.

En consecuencia, se habla expresamente de solidaridad como de un principio, tal como hace el art. 138 CE al tratar la vertiente del equilibrio económico de la diversidad al fijar los principios de organización territorial del Estado. En parecido sentido establece el artículo 158.2 CE la creación del Fondo de Compensación para hacer efectivo el principio de solidaridad mediante la corrección de los eventuales desequilibrios económicos interterritoriales. En definitiva, estaríamos en presencia de un principio de Derecho Público y no de un valor informador de todo el ordenamiento, lo que rebaja considerablemente el alcance de la solidaridad en relación con otros valores políticos de mejor jerarquización jurídica, especialmente la igualdad.

Sin embargo, este capítulo se centra en el pensamiento politológico en torno a los valores superiores que definen el marco constitucional de una democracia de calidad avanzada y no sólo en su positivación, por lo que ha de analizar si la existencia de mecanismos efectivos de solidaridad intergeneracional e interpersonal puede reforzar una lectura en clave de solidaridad de los valores constitucionalizados en defecto de una reforma que la incluya expresamente en el art. 1.1. A este fin ha sido preciso incardinar expresamente algunas de las previsiones políticas y constitucionales para instrumentos públicos en relación con el principio jurídico, insertando sus acciones administrativas,

particularmente las prestaciones de servicios, en esta corriente de concreción de la solidaridad. Así se ha puesto reiteradamente de relieve por la doctrina iuspublicista, pero también por la politología, la economía o la educación particularmente en relación con las pensiones (Madrid 2007, 368), las prestaciones por desempleo (Fontela 1988, 12), las ayudas por dependencia y servicios sociales (Alonso Seco 2021, 714); la educación (Brunet y Valero 2000, 53) y la sanidad pública (Campillo e Illán 2005, 240).

La educación en valores ciudadanos, que habría de comenzar en etapas escolares más tempranas para evitar lagunas formativas, es parte de la carga curricular de distintas asignaturas en titulaciones muy diferentes, pero proyecta sobre algunas del ámbito de conocimiento de las Ciencias Sociales una particular relevancia, especialmente en aquellas de contenido politológico y en las titulaciones de educación. Resulta conveniente profundizar en cuál puede ser el rendimiento, amplitud y límites de esos valores enseñados a través de la formación de la ciudadanía lo largo de la vida y si hay un lugar destacado para que la solidaridad se integre en ese corpus a pesar de la ausencia de su mención en el art. 1.1. CE.

¿Qué sugiere afrontar ese espinoso asunto en este volumen en un momento en el que precisamente los debates sobre el despliegue de una ciudadanía activa en una democracia más participativa definen las expectativas de la calidad democrática? En primer lugar, no hay que perder de vista que este capítulo sobre valores y ética en una ciudadanía crítica se inscribe en un libro que se centra en el desarrollo de competencias socioemocionales. La Ciencia Política ha desarrollado una noción para dar cabida a decisiones, comportamientos y convicciones que no se relacionan directamente con la ideología, en cuanto que esta se construye con ideas y creencias más elaboradas, sino con otros elementos menos intelectivos y más emocionales, e incluso viscerales, que definen el concepto de cultura política. Es harto conocida su conceptualización como la predisposición psicológica hacia determinados objetos políticos (Almond y Verba 1963, 10; Ortiz 2008,40), que en este caso se circunscriben la orientación a través de valores concretos de la amplia y desigual participación consciente de los ciudadanos en el sistema democrático y en la vida política activa.

El ciclo electoral actual en muchas democracias avanzadas ha llevado desde la dimensión académica hasta el primer plano de atención social y mediática lo que parece ser una evidencia empírica incontestable de esta tendencia actual. Lo que constituye, por añadidura, una fuente de preocupación en relación con la laxa admisión de esos factores no meramente ideológicos. Principalmente porque en este acervo disforme se conjuntan aspectos asumidos, que pasan de creencia a convicción, como ocurre con las herencias paraideológicas familiares o intelectuales, y eventualmente con su rechazo consciente o con una reacción de resistencia frente a las posiciones familiares, pero también como pasa con gustos estéticos y adhesiones gregarias poco explicadas conscientemente. Este conjunto heterogéneo, pero enormemente eficaz, ampara esa polarización afectiva, que va más allá de la polarización ideológica de los partidos y los líderes políticos para involucrar la polarización psicológica de todos los actores políticos, incluidos los ciudadanos, sobre la que se proyecta, la polarización mediática y el uso de las redes sociales.

Teniendo por tanto una relevancia incremental estos factores psicológicos, hay una parte socioemocional en el comportamiento político actual y debe trabajarse sobre esta evidencia, cualquiera que sea la valoración crítica que de ella se haga, para definir el rendimiento y límites de una participación democrática más satisfactoria, que en el actual momento se debate entre la democracia deliberativa y la democracia digital. Particularmente porque esa forma de aproximación al fenómeno político tiene grandes dosis de relación con la dimensión individual de la solidaridad.

En consecuencia, existen tres razones contextuales para abordar esta cuestión. Una, que las expectativas frente a la desafección en una sociedad abierta, globalizada e hiperconectada que provee mecanismos de deliberación más activos mediante la ciberdemocracia deben pasar de afirmarse a explicarse, o al menos, a definirse en relación con la solidaridad (Rivera 2012, 364). Dos, que la constatación de anhelos participativos de una ciudadanía activa para la que la calidad democrática significa algo muy distinto de mera evitación de la apatía o de la desmovilización deben llevar a crear procedimientos participativos para no generar aún mayor frustración. Y tres, que también existen

razones académicas que tienen que ver con la aceptación creciente del mayor rendimiento de la interdisciplinariedad para aprehender los matices variadísimos de esta cuestión desde distintas ciencias sociales y humanísticas simultáneamente. Se trata de facilitar una colaboración no excluyente que evite una compartimentación de un objeto de estudio ampliamente compartido y que reside en eso que es fácil denominar, pero menos describir, que es una democracia de calidad.

2. OBJETIVOS: LAS DIMENSIONES DE LA SOLIDARIDAD

Son dos los ejes fundamentales explicativos de este capítulo. El primero de ellos se centra en la dificultad para convenir académicamente, al menos en el cruce entre la Filosofía Política, la Ciencia Política y el Derecho Constitucional, en que consista una ciudadanía verdaderamente crítica a partir de cuáles han de ser los valores para su formación.

El segundo se centrará en proponer perspectivas de análisis de los valores ciudadanos desde una interdisciplinariedad imprescindible teniendo en cuenta que se aúnan fundamentos éticos, contenidos políticos y ropajes jurídicos con la necesidad de una utilidad pedagógica para atender sustantivamente a la naturaleza que pueda atribuirse a la solidaridad como valor.

Por tanto, son objetivos de este capítulo dos complementarios. De un lado, persigue deslindar los aspectos pedagógicos, jurídicos y politológicos en la formación en valores, no para establecer compartimentos estancos, sino, por el contrario, para facilitar sinergias interdisciplinares que mejoren los contenidos curriculares con el menor sesgo ideológico posible. En este sentido se constata la plena validez de los denominados desde el punto de vista jurídico-constitucional valores superiores fijados en el frontispicio de la Norma Fundamental en el art. 1.1 CE: la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo.

De otro, postular que la necesidad de juridificar los valores superiores debe complementarse con una puesta al día de aquellos valores sociales mayoritarios que no fueron incorporados al texto constitucional, y que como sucede fundamentalmente con la solidaridad, caracterizan en buena medida la sociedad española e iluminan las políticas públicas

sociales. En este sentido resulta crucial atender a las dimensiones relacionadas -ni solapadas ni entrecruzadas- que presenta la solidaridad para la Ciencia Política, siempre con la necesaria apoyatura de un Derecho Constitucional que, si no constriñe la noción que pueda manejarse de la solidaridad desde el plano conceptual, en cambio sí limita su despliegue efectivo en la adopción de políticas públicas que permitan hablar de una praxis solidaria no desvinculada de una aplicación realista de los objetivos de desarrollo de una democracia de calidad.

En buena medida se sigue observando un generalizado despiste social sobre el contenido, extensión y protección jurídica de la solidaridad, que paradójicamente coexiste con una intensificación de sus usos discursivos en la cultura política actual. El vocablo es tanto más utilizado cuanto más amplias son sus connotaciones en una semántica política ampliada, más laxos sus matices en la comunicación política y más concentradas las regulaciones normativas positivas sobre sus instrumentos prácticos. Inmediatamente se percibe la interacción, por no decir la abierta contaminación recíproca, cuando se pregunta por el contenido de la solidaridad en la encrucijada entre la ética y el derecho (Garcés 2028, 1524).

3. METODOLOGÍA

Y lo hace sobre la base de las tres siguientes hipótesis de investigación.

La primera hipótesis es que el consenso social básico debe girar necesariamente en torno a los valores superiores ya constitucionalizados, fundamentalmente la libertad y la igualdad.

La segunda es que la juridificación operada en el bloque de la constitucionalidad es insuficiente para el enfoque educativo de los valores, más omnicomprendivo para una ciudadanía inclusiva que requiere una visión complementaria pedagógica y social. Por simplificar la cuestión, el enfoque jurídico resulta indispensable, pero no agota la complejidad politológica, siendo, en consecuencia, necesario, pero nunca suficiente.

La tercera hipótesis se centra en que los retos actuales en la educación en valores, desde el punto de vista académico, o su correlato que es la

formación ciudadana cuando se contempla desde la esfera social, plantean por añadidura una dimensión ética imprescindible para el pensamiento crítico de una ciudadanía activa. Y lo hace desde para evitar lo que recientemente ha dado en llamarse fatiga democrática hasta para articular territorial e institucionalmente todos esos valores en las políticas locales, y especialmente en un Estado compuesto como el Estado autonómico español, para armonizar -con las dificultades que tiene este concepto- el desarrollo práctico social y no sólo teórico jurídico de derechos fundamentales y libertades públicas.

Respecto a la metodología se ha acudido, con fundamento epistémico interdisciplinar, a una metodología cualitativa mixta. El recurso al método de exégesis jurídica solamente tiene carácter propedéutico y priman el enfoque politológico para destacar los valores socialmente imperantes, que son dinámicos y cambiantes en la sociedad, y el enfoque pedagógico puesto que se trata de unos contenidos que ofrecen una cierta dificultad comprensiva para ser asumidos e interiorizados para una ciudadanía verdaderamente crítica.

4. RESULTADOS: ASIMETRÍA ENTRE SOLIDARIDAD Y LA TRIADA LIBERTAD-IGUALDAD-JUSTICIA

Algunas investigaciones recientes han tratado de subrayar la correlación entre el iter constructivo europeísta y la solidaridad, como criterio de adecuación de la praxis política en las propuestas de renacionalización o de segmentación territorial de las cotizaciones y pensiones, la diferenciación de prestaciones de la sanidad pública y las reformas tributarias en Estados compuestos. Máxime cuando a la vez se invoca el manto protector de la legislación y la política comunitarias, que operarían justamente en contra de estas reformas debilitadoras de la solidaridad, en oposición a la tradición integradora comunitaria que pone en paralelo integración y solidaridad para corregir desequilibrios crecientes y tensiones por la diversidad de intereses (Serrano 2022, 314; Martínez Alarcón 2022, 344).

En atención a los datos que provee la estadística nacional y los informes demoscópicos del último año relativos a la participación ciudadana,

continúan siendo esenciales en una democracia de calidad los denominados valores superiores constitucionales, la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo, pero se propone la incorporación con el mismo nivel de protección jurídica, de consideración social y de explicación educativa el valor de la solidaridad, lo que exige pasar del discurso jurídico-político a una narrativa diferente de la democracia más participativa.

El problema surge de inmediato en cuanto que, a diferencia del ámbito jurídico constitucionalista, la perspectiva politológica no se siente férrea y formalistamente constreñida por el tenor literal de la Constitución a la hora de proclamar cuáles hayan de ser los valores esenciales para el desarrollo de una democracia de calidad en España. Especialmente cuando se quiere insertar la evolución práctica que ensancha esos criterios crecientes de calidad democrática en una dinámica de ampliación del Estado social al modo en que se hace en otros países comunitarios, dado que en algunos de estos la solidaridad sí ha sido expresamente recogida más con el contenido de valor político-constitucional que como mero principio jurídico de normativación del resto del ordenamiento (Torres del Moral 32). Particularmente cuando más allá de los ropajes jurídicos se pretende atender a la finalidad social de la solidaridad para aunar redistribución y equidad, que en el caso español se ampararía a su vez bajo el valor de la justicia (De Cabo 1986, 37). En estos casos, junto con los tradicionales criterios y marcadores de los índices al uso de calidad democrática que se refieren al pluralismo, la transparencia, la separación efectiva de poderes y la rendición de cuentas se asociarían otros más relativos a la dotación de autonomía personal de los ciudadanos y alineados con manifestaciones solidarias concretas como los índices de alfabetización, de acceso a la educación superior, el paso de las prestaciones a los subsidios por desempleo, la universalización de la sanidad pública o la implantación de programas sociales inclusivos, aspectos todos ellos que no sólo permiten afirmar una actitud más responsiva de los gobiernos para con la sociedad civil, sino que afianzan los lazos solidarios entre grupos sociales con distinta capacidad económica, de influencia y cultural.

Sin embargo, además de algunos otros datos relativos a la dificultad de concreción del valor de la igualdad en derechos subjetivos que vayan

más allá de la igualdad de género, los resultados de las investigaciones empíricas ponen de relieve un notorio desacoplamiento entre la visión de ciudadanía activa y crítica, y las implicaciones prácticas que exige su materialización en la vida política ordinaria. Dicho de otro modo, a diferencia de los restantes valores, las dimensiones jurídica, política, económica y social de la solidaridad no han progresado parejamente.

Y lo que es peor, parece estarse rehuyendo un debate intenso pero sosegado sobre esta regresión. En tal sentido, se aprecia el riesgo de debilitamiento de la calidad democrática de transparencia y participación que ampara una parte de la justificación del síndrome de fatiga democrática, sobre la base del cansancio explicable por la sobreexposición al debate político, mucho más allá de las campañas electorales y las precampañas, extraordinariamente prolongadas. Este procedimiento, algunas veces inducido desde las estructuras partidistas que dan soporte a los gobiernos, suscita opinión sin contraste de pareceres, de tal modo que se busca más la adhesión de los correligionarios que la convicción no ya de los contrarios, sino de quienes se sitúan en un espacio intermedio.

Mientras que en el lustro anterior las reclamaciones de una mayor capacidad deliberativa a través de herramientas de democracia digital parecían imponer un nuevo escenario, la persistencia de las brechas de distinta naturaleza (tecnológica, económica, formativa y de pereza digital) y la constatación de que una democracia inclusiva no puede ganar las cohortes de menor edad, que son nativas digitales, en detrimento de las más participativas de la tercera edad, menos avezadas en el recurso a herramientas telemáticas de expresión de opinión y emisión de voto, han matizado notablemente la generalización que se preveía absoluta de tales demandas. Aquí se evidencia que el sistema en su conjunto y no solo dimensiones parciales del ordenamiento jurídico y de los programas políticos gubernamentales debe pensar en la solidaridad, lo que equivale a proveer un conjunto suficientemente amplio de soluciones para grupos sociales con características económicas y culturales muy diversas, aun dentro de la igualitaria previsión jurídica.

Las crisis ponen de manifiesto las fortalezas de las previsiones sistémicas a la vez que las debilidades originadas por las circunstancias de la práctica política. El sistema jurídico político se asienta en la producción

teórica de un contexto de mayor justicia -tal vez fuese mejor hablar de equidad prestacional de los servicios públicos- mientras que la realidad se encarga de matizar, e incluso algunas fuerzas políticas alegan que de desmentir enteramente que el escenario sociopolítico sea de libertad e igualdad; pero en etapas críticas se acredita el menor peso del reclamo abstracto de la solidaridad frente a los instrumentos administrativos de la igualdad, como se percibió en la crisis económica entre 2008 y 2014 o en la crisis pandémica.

Los resultados de la investigación permiten afirmar que la solidaridad frecuentemente se circunscribe al nivel nacional, y dentro de éste específicamente a la dimensión intergeneracional, en cuanto que las soluciones adoptadas en el terreno macroeconómico en el momento de la crisis proyectarán sus efectos, como la obligación de reintegro de la deuda soberana para las generaciones futuras. A nivel internacional cabe destacar el conjunto de mecanismos supranacionales de la UE como experiencia única en el mundo cuando se contempla en paralelo a las soluciones coetáneas de la ONU, la OCDE o el FMI.

La solidaridad se erige en estos casos como sustento de las llamadas sociedades de expectativas (Sartori 1994, 118) en cuanto que los ciudadanos a la vez son receptores como usuarios de los servicios públicos provistos por el Estado y contribuyentes que los sufragan, por lo que perciben la tensión entre demandas absolutamente elásticas y soporte financiero relativamente inelástico dentro del incremento exponencial de demandas de políticas públicas solidarias.

5. DISCUSIÓN: ALCANCE POSIBLE DE LA SOLIDARIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS Y TENSIONES TERRITORIALES

La discusión académica no puede ser ajena al debate reciente sobre la fatiga democrática de una ciudadanía profundamente crítica con el poder y frecuentemente afectada tanto por la desafección política como por la polarización afectiva. Porque resulta en la práctica enormemente condicionante de la comprensión de todos los valores a la luz del principio de solidaridad o de la consideración de la solidaridad misma como un valor esencial de la convivencia democrática. Este no es únicamente

un problema político imputable a unas élites desincentivadoras, sino que responde a transformaciones más profundas de un cuerpo social aparentemente menos preocupado por el avance global en condiciones igualitarias de derechos humanos y de condiciones mejores de vida. Curiosamente el materialismo, tantas veces calificado como de hedonista, de la sociedad globalizada ha provocado un mayor individualismo (Marcos 2022, 12; Leturia 2003, 260) que detectan los instrumentos demoscópicos en la consecución de mejoras materiales de bienestar.

Para percibir la posible inflexión en esta apreciación limitada y subjetiva de los valores hace tiempo que los debates en torno a los contenidos de la ciudadanía crítica han enlazado formación, información y reflexión autónoma. Frente a esa triada de exigencias la polarización impone afirmaciones exentas de reflexión y ampara enunciados programáticos más sentimentales que intelectuales.

Particularmente descriptivo en cuanto que ayuda a percibir la desactivación de la relevancia pasada de la solidaridad aparecida en la contienda política partidista resulta a estos efectos, el concepto de turbo política acuñado hace tres lustros por el profesor Novelli (2006, 21) y adaptado hace cinco años por el profesor Vallespín para indicar este estado de precipitación en la opinión pública en la valoración política que antepone lo urgente a lo importante, lo epidérmico a lo profundo, la interacción en las redes sociales frente a la confrontación de ideas institucional y en el que las convicciones usurpan buena parte del espacio ideológico, arrinconando a las reflexiones. Difícilmente en la turbopolítica queda espacio para la solidaridad.

En este escenario el pluralismo, que supone una pre-exigencia básica de una democracia avanzada para permitir la alternancia en el poder, lejos de convertirse en el baluarte de la libertad de pensamiento ha ido evolucionando en los países europeos para facilitar una diferenciación partidista por los extremos dentro de los espectros tradicionales del subsistema de partidos políticos, de manera que hay espacios mucho más amplios para el populismo actual que para la demagogia de hace apenas una década, minando directamente la valoración en algunas capas sociales del valor de la solidaridad.

En este contexto, cobra especial significación en las sociedades abiertas y multiculturales la demanda de elevar a primer plano de atención el

valor de la solidaridad desde el punto de vista político y social, sin tener que implicar la enojosa exigencia jurídica de modificación del tenor literal del artículo 1 con todos los requerimientos que demanda una constitución de reforma rígida como lo española. En este contexto cobra significación conceputar la solidaridad como valor-comprensión (Espíldora 2001, 185), especialmente en cuanto que coloca el debate sobre los valores en un nivel institucionalizado público susceptible de incorporarse a políticas públicas de una práctica democrática, a diferencia de una comprensión ética que reserva la solidaridad para el ámbito de la política moralizada desde el ejercicio personal (Vidal 1993, 94).

Pero en este momento la discusión parece centrarse en aspectos mucho más prácticos e inmediatos de la contienda política, afectados no por un alto grado de ideologización en los propios términos del debate sobre el alcance de la solidaridad como valor, sino por la incidencia indirecta de su relajación como consecuencia de los inconciliables proyectos territoriales. Se evidencia en este punto una diferente viabilidad de las resistencias jurídicas y políticas al mantenimiento de cauces solidarios institucionalizados en diversos mecanismos administrativos y fiscales.

Mientras que jurídicamente las tensiones territoriales aludidas se centran en el caso español en las derivadas de los desafíos del hipotético desfase del modelo de igualación competencial en las Comunidades Autónomas manifestado en forma de insatisfacción en relación con el funcionamiento real de gobiernos y administraciones autonómicas, politológicamente afectan también a proyectos ideológicos de ruptura del marco nacional establecido en el art. 2 CE y su nítida interpretación en la STC 31/2010 de 28 de junio al respecto de que “la nación que aquí importa es única y exclusivamente la nación en sentido jurídico-constitucional. Y en ese específico sentido la Constitución no conoce otra que la Nación española”, a la luz también de la STC 259/2015 de 2 de diciembre: “la soberanía de la nación, residenciada en el pueblo español, conlleva necesariamente su unidad y así lo proclama, como es notorio, el artículo 2 CE”. Naturalmente el ordenamiento constitucional no se ha sacralizado definitivamente sin posibilidad de reforma, pero con la misma claridad que hay que aceptar politológicamente la existencia de ideologías que quieran cambiar esa idea de nación única española hay que recordar que jurídicamente *rebus sic stantibus*, la solidaridad ha de

predicarse del conjunto del pueblo español y no de los territorios que integran geográficamente el componente espacial del Estado.

A ello hay que añadir las tensiones de otro tipo de nacionalismo, el que desde los dos extremos del espectro parlamentario claman contra el europeísmo (Olivas 2021, 150), en pretendida busca de mayor igualdad o mayor españolidad, según los casos, y que son manifestación de una deriva anti comunitaria europea más amplia en los partidos y movimientos de derecha (Llamazares y Gómez Reino 2009) e izquierda radical (Cordero et. al. 2018, 124) que, con fundamentos ideológicos y justificaciones discursivas diferentes, sin embargo, comparten idéntico objetivo de debilitamiento de los mecanismos de integración, lo que necesariamente afecta también subsidiariamente a sus instrumentos de solidaridad, en este caso íntimamente asociados a los fondos comunitarios, como los de cohesión (Sanz Gómez y Martínez Alarcón 2022, 363).

Se percibe una deliberada ocultación de la colisión que contra dicho concepto supone la aceptación de repartos diferenciados por territorios, cuando se proponen desligados de las tasas de desarrollo y riqueza y centrados exclusivamente en las necesidades coyunturales de la aritmética parlamentaria. En la práctica, esta situación incide en cómo se recupera la solidaridad, cuando en España se debaten propuestas que pueden afectar bien al statu quo actual bien a su modificación sobre la base de parámetros técnicos y propuestas académicas fruto de la experiencia comparada, como sucede en relación con la eventual eliminación de la caja única de la Seguridad Social (Ojeda 2020, 212; Rojo 2020, 227), la disminución del efecto motor redistribuidor de los presupuestos estatales (Sanz Arcega 2020, 96) en atención a compromisos partidistas, el desequilibrio de la relación entre transferencias y tributos en la financiación de los servicios públicos esenciales (Sáenz 2022, 152) o se plantea que los tributos de los territorios con mayor riqueza en renta se queden en ellos sin un impacto redistribuidor asociado tradicionalmente a los impuestos directos progresivos (Arrieta 2016, 189) sobre la renta y los beneficios de las sociedades mercantiles.

En este contexto cobran particular significación las reiteradas propuestas para reorientar la educación de una ciudadanía crítica hacia la educación *en y para* la solidaridad (García Maestro 2010, 22).

6. CONCLUSIONES: SOLIDARIDAD COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA CRÍTICA

Entre las conclusiones preliminares destaca que la sociedad española actual tiene descontadas las implicaciones jurídicas de los valores superiores, los derechos constitucionales y las libertades fundamentales, sin la misma extensión en conocimiento y valoración de los correlativos deberes, pero las investigaciones educativas y sociológicas ponen de relieve una brecha creciente entre ciudadanía participativa y ciudadanía pasiva que ha de afrontarse a través de una educación en valores más proactiva.

Una exigencia al alcance de todo el cuerpo cívico, como debería ser la información previa a la educación política aplicada que supone la formación de opinión reflexiva autónoma, queda crecientemente en manos de las redes sociales, que no parecen el mejor escenario para las propuestas solidarias, pero sirven para entrever las diferencias entre el tipo de solidaridad en que puede consistir un valor constitucional, y que se residencia en la esfera pública atinente a los poderes estatales, y la mera filantropía o altruismo, que encuentra en el sector privado un campo de desarrollo mayor, pero que no puede fundamentar una exigencia para los poderes públicos ni orientar la acción pública con un afán democratizador en refuerzo del desarrollo de la igualdad.

La polarización afectiva afecta también a los canales de comunicación mediáticos, de tal forma que el consumo de información política está previamente orientado con la búsqueda a través de los medios de comunicación que transmiten una ideología similar a la propia.

Las dos anteriores tendencias dificultan la posibilidad debatida en las dos décadas anteriores de considerar la solidaridad más un valor superior que un principio jurídico de la conformación constitucional de la convivencia. La vía más directa para recuperar el impulso perdido para restituir la relevancia que como amalgama social tiene la solidaridad es intensificar más sus manifestaciones concretas que su caracterización genérica. En tal sentido, los instrumentos económicos relativos a las políticas públicas de pensiones, dependencia y desempleo son cruciales para seguir percibiendo el papel democratizador de la solidaridad en ausencia de una inclusión expresa entre los valores superiores.

7. REFERENCIAS

- Almond, G. y Verba, S. (1963). *The civic culture*. Princeton University Press.
- Alonso Seco, J.M. (2021). Derecho a la asistencia social y principio de solidaridad: evolución histórica. En R. Junquera de Estéfani, A.M. Marcos del Cano, M.E Gayo Santa Cecilia y J. Ayllón Díaz (coord.) *Nuevos caminos del Derecho: del pensamiento jurídico, de los derechos humanos; de la ética, bioética y deontología; algunas propuestas de las ciencias sociales* Vol. 1, (pp. 713-734). Universitas.
- Alvira Domínguez, R. (2006). Los valores de la Constitución Europea. *Nuevas tendencias* 64, 3-10.
- Aragón Reyes, M. (2022). Los valores de la Constitución. En E. García-Cuevas Roque(coord.) *Estudios de ética pública* (pp. 31-47). Thomson Reuters Aranzadi.
- Arrieta Martínez de Pisón, J. (2016). Fiscalidad, equidad y redistribución. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid* 20, 185-211.
- Brunet Icart, I. y Valero Iglesias, L.F. (2000). Educación y solidaridad: una nueva relación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* 15, 45-53.
- Cordero García, G.; Orriols, L y Teperoglou, E. (2018). SYRIZA, M5S and Podemos: the three champions of the angry southern european voter. *Revista jurídica Universidad Autónoma de Madrid Extra* 37, 105-131.
- De Cabo Martín, C. (1986). *La crisis del estado social*. PPU
- De Lucas Martín, J. (2004). Constitución y ciudadanía. En M.A. Ramiro Avilés y G. Peces-Barba Martínez (coord.) *La Constitución a examen: un estudio académico 25 años después* (pp. 331-366). Marcial Pons.
- Campillo Martínez, C. e Illán Monreal, J.A. (2005). El nuevo modelo de financiación autonómica: sus efectos sobre la solidaridad interregional y sobre la financiación de la sanidad pública. *Asociación Murciana de Ciencia Regional*.
- Cascajo Castro, J.L. (1997). Los valores y la constitución. En *Estudios de derecho constitucional y de ciencia política: homenaje al profesor Rodrigo Fernández-Carvajal* (pp. 127-144). Universidad de Murcia.
- Cotarelo García, J. (1992). Valores y principios de la Constitución de 1978. En R. del Águila Tejerina y R. Cotarelo (coord.) *Transición política y consolidación democrática, España (1975-1986)* (pp. 163-200). CIS.
- Díez Picazo, L.M. (2020). *Ordenamiento constitucional español*. Tirant lo Blanch.

- Espíldora García, A. (2002). *Las dimensiones de la solidaridad: presupuestos axiológicos y filosófico-jurídicos en una praxis democrática*. Universidad de Sevilla.
- Fontela Montes, E. (1988). *Solidaridad frente al paro y la precariedad en el empleo*. Caja de Ahorros de Madrid.
- Garcés Sanagustín, M. (2018). ¿A qué llamamos solidaridad?: el valor ético y jurídico del principio de solidaridad. En E. González Hernández, R. Rubio Núñez (coord.) y B. Pendás García (dir.) *España constitucional (1978-2018): trayectorias y perspectivas Vol. 2* (pp. 1523-1536). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- García Maestro, J.P. (2010). De la Educación para la Ciudadanía a la Educación para la Solidaridad. En J.L. Corzo Toral, E. Torrubia Balagué, B. Díaz Rincón Y J.M. Alfonso Sánchez (dirs.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones* (pp. 21-38). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Leturia Ibarrodo, F. (2003). Desigualdad o diferencia: el virus del individualismo metodológico. En E. López-Barajas Zayas y M. Ruiz Corbella (coord.) *La educación ante el desafío de la globalización* (pp. 259-266). UNED.
- Llamazares Valdivieco, I y Gómez-Reino Cachafeiro, M. (2009). La nueva derecha radical y la politización de la integración europea. En J.L. Paniagua Soto (dir.) *Repensar la democracia: inclusión y diversidad*. Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración.
- Madrid Yagüe, P. (2007). Los principios de contributividad y de solidaridad en la organización de las pensiones de jubilación. En L. López Cumbre (coord.) *Tratado de jubilación: Homenaje al profesor Luis Enrique de la Villa Gil con motivo de su jubilación* (pp. 367-386). Iustel.
- Marcos Dipaola, M. (2022). Individualismo contactless: la constitución de las formaciones sociales individualistas. *Revista de la Carrera de Sociología Entramados y Perspectivas* 12 (12), 6-32.
- Martínez Alarcón, M.L. (2022). Solidaridad y política de cohesión en la Unidad económica y monetaria supraestatal Unión Europea. En J.L. García Guerrero y M.L. Martínez Alarcón (coord.) *La solidaridad: estudio constitucional comparado* (pp. 343-398). Tirant Lo Blanch.
- Novelli, E. (2006). *La turbopolitica: sessant'anni di comunicazione politica e di scena pubblica in Italia, 1945-2005*. RCS
- Ojeda Avilés, A. (2020). Caja única, federalismo de ejecución y déficit de la Seguridad Social. *Revista de Trabajo y Seguridad Social* 445, 209-218.
- Olivas Osuna, J.J. (2021). Euroescepticismo y populismo: el caso del Brexit. En S. Gratius y Á. Rivero Rodríguez (coord.) *Populismo y política exterior en Europa y América* (pp. 149-166). Tecnos.

- Ortiz Jiménez, W. (2008). El estudio de la cultura política: elementos para un marco teórico. *Ratio Juris* 3 (6), 39–52.
- Parejo Alfonso, L. (1990). *Constitución y valores del ordenamiento*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Peces Barba, G. (1984). *Los valores superiores*. Tecnos.
- Rivera, C. (2012). De la insolidaridad social, hacia la necesidad de globalizar la solidaridad. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 133, 355-368.
- Rojó Torrecilla, E. (2020). ¿Es transferible la gestión económica de la Seguridad Social? Federalismo versus caja única. *Revista de Trabajo y Seguridad Social* 445, 219-227.
- Rubio Llorente, F. (1999). Constitución: valores, principios, derechos. En A. Ollero Tassara (coord.) *Valores en una sociedad plural* (135-148). FAES.
- Sáenz Royo, E. (2022). La financiación de la sanidad y de la educación en el Estado autonómico. Reformas necesarias a la luz de la experiencia comparada. Marcial Pons.
- Sanz Arcega, E. (2020). Los rostros constitucionales de la redistribución: la vertiente económica del principio constitucional de solidaridad y sus posibilidades financieras. Universidad de Zaragoza.
- Sanz Gómez, M.M. y Martínez Alarcón, M.L. (2022). La política de cohesión y la gestión de los fondos europeos en el periodo de programación 2021-2027: ¿continuidad, inflexión o disrupción? *Revista de estudios políticos* 197, 359-384.
- Sartori, G. (1994). *La democracia después del comunismo*. Alianza.
- Serrano Pérez, M.M. (2022). La solidaridad en la Unión aduanera europea y su tránsito hacia el Mercado común. En J.L. García Guerrero y M.L. Martínez Alarcón (coord.) *La solidaridad: estudio constitucional comparado* (pp. 281-316). Tirant Lo Blanch.
- Torres del Moral, A. (2010). Realización del Estado social y constitución económica. En M.J. Terol Becerra (dir.) *El Estado social y sus exigencias constitucionales* (pp. 19-124). Tirant lo Blanch.
- Vidal Gil, E.J. (1993). Sobre los derechos de solidaridad. *Del Estado liberal al Estado social y democrático de Derecho*. *Anuario de Filosofía del Derecho* X, 89-110.

MEDIA LITERACY IN SPAIN: POLICY AND EDUCATIONAL INITIATIVES TO ENHANCE YOUTH DIGITAL PROTECTION

ADRIANA MUTU
ESIC Business & Marketing School

1. INTRODUCTION

In the past decade, audiovisual media consumption on video sharing platforms and social media networks has drastically changed the patterns of young users' interaction, engagement, and content creation (Mutu, 2021). Digital platforms facilitate access to news, providing means to engage in the news process through commenting, sharing, posting online. What users are exposed to, thus, depends to a great extent on the interest and behavior of those with whom they connect via this medium (Bergström and Belfrage, 2018, p. 584). This implies that youth are exposed to a wide variety of discourses and practices promoted by social media influencers, Tiktokers, YouTubers, and video bloggers that increasingly act as 'interpreters' or 'guides' for younger people. However, these actors are also frequently the main distributors of misinformation and worrisome harmful material that may contain, for instance, pornographic scenes, sexualization of minors, gender stereotypes in children's toys advertising, etc.

Mutu (2021) summarizes the research reports published by the Catalan Audiovisual Media Regulator (CAC) on how platforms and youth-based networks interact with the development of children, minors, and adolescents. These reports show that more than 93,8% of the video content generated by Tiktokers do not clearly indicate or disclose that they advertise or promote certain brands. In addition, the representation of gender stereotypes in kids' toys advertising is concerning; three out of four Youtuber videos (77.2%) build advertising stories loaded with

gender stereotypes (Catalan Audiovisual Media Regulator Report, 2020). Other findings show that minors are exposed to pornographic content in audiovisual broadcast and on the internet (Catalan Audiovisual Media Regulator Report, 2019a) and that children are exposed to very frequent commercials and subliminal advertising content in child and teen youtuber channels (Catalan Audiovisual Media Regulator Report, 2019b). This form of commercial communication lacks a clear identification of products/brands, which generates confusion among the unexperienced consumers of the media products. Minors are also exposed to digital content displaying elements of hatred and violence against women (Catalan Audiovisual Media Regulator Report, 2018). These practices call for stronger regulation and protection of children and minors, including regulation of online advertising, product placements, branded content and covert advertising. These issues are of interest for a number of organizations, including the Spanish National Commission of Markets and Competition (CMNC), the Audiovisual Council of Catalonia, the Audiovisual Council of Andalusia, and various domestic stakeholders (civil society organizations, NGOs, academia, industry associations, and other public or private interest groups) and international organizations (the European Regulators Group for Audiovisual Media Services, the European Platform of Regulatory Authorities, and the European Audiovisual Observatory).

This paper examines the role played by the various domestic stakeholders in the transposition process of the Audiovisual Media Services Directive (AVMSD) into Spanish national legislation (2018-2022), analyzing the initiatives aiming at strengthening digital literacy skills and the protection of minors and viewers from potentially harmful and prejudicial content on linear audiovisual programs, video-sharing platforms, and social networks. The transposition process was coordinated by the Secretary of State for Digital Advancement (SEAD) under the Spanish Ministry of Economy and Business (MEB). Other institutional actors involved in the process were the National Authority for Markets and Competition (CNMC), the Audiovisual Council of Catalonia (CAC), and the Audiovisual Council of Andalusia. This article makes

a theoretical contribution to the existing literature on regulation and governance, and compliance with European legislation.

2. LITERATURE REVIEW

The revised Audiovisual Media Services Directive (AVMSD) was adopted on 28 November 2018 and published in the Official Journal of the European Union. On 19 December, the consolidated text came into force, and National Member States had 21 months to transpose the new provisions into national law. The revised legislation applies to broadcasters, video-on-demand and video-sharing platforms and aims to ensure enhanced protection of minors, redefining the limits of commercial communications, the promotion of European works, accessibility for persons with disabilities, self-regulatory initiatives and practices, strengthening the independence of regulatory authorities, consolidating the cooperation amongst national regulatory authorities and formalizing the role played by the European Regulators Group for Audiovisual Media Services (ERGA).

In Spain, various entities are responsible for sharing regulatory responsibilities of the audiovisual media sector. The central authority for the regulation of the audiovisual media sector is the National Authority for Markets and Competition (Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia, CNMC) which became operational in October 2013 as the new independent authority in charge of both competition and regulatory matters. The regulator merges the horizontal antitrust authority with the independent sector-specific NRAs of electronic communications, audiovisual, energy, postal and transport (railway and airport) sectors. The Telecommunications and Audiovisual Sector Directorate oversees the control of content, promotion of European works, ensuring the public service mission, producing reports on draft regulations and queries, resolving disputes, sanctioning cases and promoting cooperation with authorities responsible for the governance of audiovisual communications in Spain. Additionally, two audiovisual media councils exist in Catalonia (Consell Audiovisual de Catalunya, CAC, regulated by

Law 2/2000¹) and Andalusia (Consejo Audiovisual de Andalucía, regulated by Law 1/2004²), operating as autonomous and fully independent agencies. Self-regulatory authorities are complementing the work done by the main national and regional regulatory bodies. These agencies are working in the areas of advertising practices, cultural diversity, protection of children, child programming, minorities' rights and copyright issues, and include the Association for the Self-regulation of Commercial Communication, the Federation of Journalists Ethics Complaints Commission, and the Information Council in Catalonia.

Regarding the issue of youth, relevant for the discussion are the amendments of the AVMSD aiming at strengthening the protection of minors and viewers in general from potentially harmful and prejudicial content on linear audiovisual programs, video-sharing platforms, and social networks. Of particular interest are few Titles introduced in the Bill (the Legislative Impact Analysis Report for the LGCA 2020: 12-14). Title IV, Provision of on-demand radio and sound audiovisual media services, sets out regulations and imposes limitation of the broadcasting of content harmful to the physical, mental or moral development of minors between 1:00 and 5:00am. Title V, Provision of video-sharing platform services, introduces a minimum regulation for video-sharing platform services aiming to increase the protection of users in general and minors in particular, ensuring that they are not exposed to content that incites hatred, violence, discrimination or constitutes incitement to commit terrorist acts. The following obligations are established for Member States (the Legislative Impact Analysis Report for the LGCA 2020: 12):

¹ Law 2/2000 of May 4 of the Audiovisual Media Council of Catalonia. It is also regulated by Agreement 3/2001 of 28 February, establishing the organic and functions statutes of the Audiovisual Council of Catalonia (Acord 3/2001, de 28 de febrer, pel qual s'aprova l'Estatut orgànic I de funcionament del Consell Audiovisual de Catalunya); and Law 22/2005 of 29 December of audiovisual communication in Catalonia (Llei 22/2005 de la Comunicació Audiovisual de Catalunya).

² Law 1/2004 of the Audiovisual Media Council of Andalusia (Ley 1/2004, de 17 de diciembre, de creación del Consejo Audiovisual de Andalucía). It is also regulated by Decree 219/2006, approving the Organic and Functioning Regulation of the Andalusian Audiovisual Council (DECRETO 219/2006, de 19 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y de Funcionamiento del Consejo Audiovisual de Andalucía).

Establishing and keeping up to date a list of such providers established in the territory of each Member State. Ensuring that providers under their jurisdiction take appropriate measures to protect minors and the general public, including: establishing and operating age verification systems for users for content that may impair the physical, mental or moral development of minors; establishing and implementing systems that allow users to indicate and rate, according to age, content that may be harmful to minors or the general public; facilitating parental control systems; facilitating effective media literacy measures and tools and making users aware of the existence of such measures and tools; ensuring users who upload videos declare whether said videos contain audiovisual commercial communications. Fostering self-regulation through codes of conduct. Ensuring that there are out-of-court redress mechanisms to resolve disputes between users and video-sharing platform service providers.

Title VI, Obligations for television audiovisual media service providers, includes one chapter setting out the obligations imposed on audiovisual media service providers aimed at providing greater protection of minors from potentially harmful and prejudicial content, and has done so by introducing Article 6a and Article 28b into the AVMSD, through the following provisions:

Measures for the protection of minors shall apply both to providers of free view linear audiovisual media services and conditional access services and to providers of on-demand services.

Video-sharing platform service providers and social networks must protect minors from content that could harm their development, and the general public from content that incites hatred or violence, or contains a provocation to commit a terrorist, child pornography or racist or xenophobic crime.

Member States are encouraged to promote self-regulation.

Audiovisual commercial communications for alcoholic beverages must not be aimed specifically at minors or encourage immoderate consumption of such beverages, nor may they cause physical, mental or moral harm to minors.

In addition, Chapter II requires Member States to ensure that services offered by television audiovisual media service providers under their jurisdiction continuously and progressively improve the accessibility of their services to persons with disabilities.

3. METHODOLOGY

This investigation introduces a longitudinal case study focused on initiatives aiming at enhancing the protection of minors and children undertaken by various stakeholders during the transposition of the AVMSD into Spanish domestic legislation. The analysis covered the initiatives undertaken by various public authorities and other stakeholders during the transposition process. Data were collected between 19 December 2018 and 19 September 2022 from multiple publicly available national sources, including government information and ministerial data, national and regional media regulatory authorities, as well as the published positions, statements, opinions and recommendations undertaken by various stakeholders.

4. RESULTS

During the transposition process of the revised Audiovisual Media Services Directive into national law, Spanish authorities and various public and private stakeholders took a series of actions. *T*

he first initiative undertaken by The Secretary of State for Digital Advancement (SEAD) under the Spanish Ministry of Economy and Business (MEB) was to open a public consultation between 21 January and 22 February 2019³, to gather the opinions of stakeholders and interested parties on the implementation of the AVMSD. The consultation raised 25 specific questions on the AVMSD amendments, including the protection of minors, the harmonization of rules applicable to linear services and on-demand services, the promotion of European audiovisual works, the advertising regime, and the role of video-sharing platform services in the scope of regulation, as follows:

Do you consider that the current framework is useful and effective for guaranteeing the protection of minors and the general public?

Do you consider that the current framework is useful and effective for guaranteeing non-discriminatory and diverse audiovisual mass communication, and promoting equality?

³ See <http://bit.ly/48WmYyy>

Regarding the level of media and information literacy, are they adequately promoted and coordinated by the different providers of audio-visual communication services and video exchange services through platforms? Are current measures effective for promoting media literacy among minors, adult population and among the elderly?

A total of 60 stakeholders' contributions were received during the public consultation prior to the preparation of the Draft Law organized by MEB. The input received from associations or organizations of companies or users (39 contributions), providers or associations of audio-visual media service providers (fourteen contributions) and one regional audio-visual regulator (CAA) was classified into ten thematic areas (see Legislative Impact Analysis Report for the LGCA 2020: 44). Among these areas, those that received the most responses were 'accessibility' and 'competition and market entry of new players' (38 responses), followed by 'commercial communications' and 'video-sharing platform services' (37), and 'protection of minors and the general public' (36).

The CNMC opened a public consultation on the application of audio-visual regulation to media service providers supported on video-sharing-platforms targeting tech companies, social organizations, advertisers, advertising agencies and public entities. Based on the input collected, the Draft Law contained measures that guarantee the rights of users to receive pluralistic audiovisual communications, enhances the protection of minors and viewers in general, protects the rights to cultural and linguistic diversity and the rights to transparent audiovisual communication, and provides a minimum regulation for video-sharing platform services. On the other hand, various domestic public and private entities took action and claimed a stronger protection of minors and people with disabilities against hate crimes and hate speech, audiovisual media coverage of social groups with disabilities, accessibility measures to audiovisual media content, guaranteed independence of media regulators and the prioritization of media literacy programs.

In relation to the amendments to the AVMSD regarding the regulation of audio-visual commercial communications, in March 2020, the Catalan Government announced its intention to modify the Consumer Code to improve the protection of children and youth exposed to online gambling and subliminal advertising. In March 2020, the CAC and the

Association for Self-Regulation of Commercial Communication (AUTOCENTRAL) have signed an addendum to the 2011 agreement by which both entities exchange information to guarantee the rights of users and targeted audiences in the field of advertising. The Inspection Service of the Catalan Consumer Agency (ACC) committed to analysing the practices contained in the CAC reports regarding subliminal advertising, to assess the possibility of carrying out disciplinary actions. The ACC, with the support of the CAC and the Catalan Department of Health, is working on a decree law to regulate gambling and subliminal advertising on social networks.

The Catalan media authority opened a public consultation process between July 24 and September 6, 2019, to gather the opinions of interested parties over the required modifications to be made to the Law on audiovisual communication in Catalonia. The consultation raised six specific questions on the amendments that the AVMS Directive incorporates that are most relevant to the Catalan audiovisual regulatory framework. Specific aims were outlined⁴:

To develop self-regulation practices in the field of audiovisual communication services, video platform services associated with digital media, social media platforms and services.

To improve the effectiveness of monitoring, sanction and control procedures established by law to know in which cases the conventional termination may be more effective.

To implement the Directive on audiovisual communication services in relation to content (protection against content that incites hatred and terrorism, protection of minors, guaranteeing the integrity of audiovisual programs and services, guaranteeing access for people with disabilities).

Apart from the public consultation procedure, several other initiatives were taken by the Catalan media regulator. As an example, on 12 June 2019, the authority presented the results of the survey⁵ on the audiovisual media consumption patterns undertaken by the Center for Opinion Studies (CEO) and commissioned by the CAC. The aim of the survey

⁴ See <https://bit.ly/3TDiTL6>

⁵ The survey results are available at <https://bit.ly/48Xp9BK>

was to identify habits of audiovisual media consumption and citizens' perceptions of audiovisual media content and productions. Younger audiences prefer to use the Internet for information and entertainment, while respondents over 50 years of age prefer television as their main source of information. Half of the sample surveyed consider that the CAC should have more regulatory powers over the Internet. Respondents consider that certain audiovisual content is not appropriate for minors: 66.3% signal issues such as violence, sexual and sexist content. There is an increased concern over information manipulation in news programs (53.2%), followed by the excessive presence of political content (10.7%). Gender equality and fair treatment are also grounds for concern, given that almost half (49.4%) of the Catalan population consider that gender equality is not promoted in media programs. Six out of ten people consider that advertising is sexist and damages the image of women. 83.9% of Catalans would prohibit or limit gambling advertising and sports betting. Regarding minors' Internet use habits, the main concerns are that children and adolescents can contact strangers, watch inappropriate content or spend too much time online. 36.9% of parents have installed parental control filters and 15.6% use systems to limit the time spent by children surfing the Internet.

Another initiative undertaken by the Audiovisual Council of Catalonia was to approve the creation (June 19, 2019) and launch of the Platform for Media Education (July 2, 2019), aiming at supporting young people and adults in adopting a critical vision towards the contents disseminated by the media. The Platform for Media Education brings together 47 people and entities from various universities, research groups, companies and professional associations.

The agreement signed⁶ with the Council of Medical Associations of Catalonia (CCMC), the Medical Association of Barcelona (CoMB), the Medical Association of Girona (COMG), the College of Physicians Tarragona (COMT) and the College of Physicians of Lleida (COMLL) to combat fake news related to health issues represents another example of the initiatives undertaken by the Audiovisual Council of Catalonia.

⁶ See <https://bit.ly/48Y0b5v>

The agreement is aimed at promoting research into the effects of online gambling and gambling advertisements, as well as developing educational materials to prevent addiction to gambling and video games.

On May 28, 2019, the Audiovisual Council of Catalonia (CAC), the Catalan Broadcasting Corporation (CCMA) and 'la Caixa' Social Welfare Center launched the '#AMiNoMenganyen' (#theycantfoolme) campaign to promote critical thinking towards audiovisual content, targeting adolescents in particular, and to encourage a responsible usage of technology, news information and social networks. The goal of the campaign, which is part of the eduCAC program, is to empower young people and warn about the dangers of cyberbullying, fake news, threats to digital privacy and addiction to gambling and online gambling.

It is important to note that on, 7 May 2019, the Audiovisual Council of Catalonia⁷ asked for the withdrawal of 12 videos from YouTube that featured cybercontrol in teen dating. YouTube responded to the request and withdrew 11 of the 12 videos. In addition, on 17 July 2019, the CAC asked YouTube to remove several erotic and/or sexual playlists, as they included videos featuring minors. The videos mainly featured girls, often very young, in everyday situations. Videos of girls dancing, working out or playing in a swimming pool were listed and offered alongside videos of an erotic or sexual nature featuring adult women or fictional content that recreates or suggests pedophile situations or relationships. The CAC believed that sharing a video recorded in an intimate or family environment in a playlist of a sexual nature aimed at an adult audience entails a change of context that violates YouTube's safety policy under 'The importance of context'. Furthermore, the 'Child Safety on YouTube' policy explicitly states that videos featuring minors that are disseminated with the intention of providing sexual pleasure are prohibited.

On September 2019, the CAC has publicly called on internet platforms to establish effective measures to verify the age of users accessing pornographic online content and demands a regulatory framework

⁷ The press releases are available at <https://bit.ly/3x6jLiv>

similarly to the one approved in the United Kingdom. This came following the presentation of the Annual Report by the State Attorney General's Office, which highlights the increase in sex crimes among young people. According to the Prosecutor's Office, this increase is related to the viewing of pornography online.

On February 2020, the CAC published a report alerting that children and adolescents are very exposed to gambling and gambling advertising, both in the online media (and especially during the protected hours) and on the Internet, where channels and videos are of free access. In the case of radio and television, the data indicates that there has been a significant increase in the exposure of minors to this type of advertising. Specifically, 55.4% of gaming and online gambling ads are broadcasted during the protected hours. The CAC head has called for stricter regulation and specifically called for bans on games and sports betting from 5am to 1am, as well as banning the presence of celebrities and game bonuses.

Other initiatives include: the Spanish Committee of Representatives of Persons with Disabilities (CERMI, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) issued a position paper⁸ on 20 February 2019, raising key points related to the quality of audiovisual media content (guaranteeing coverage of various social groups with disabilities, and in particular women), promoting measures of accessibility to audiovisual media content, monitoring of accessibility obligations, generation of information and sanctioning of non-compliance, and enforcing the representation of social groups in the governance of the audiovisual media sector. Another association that contributed to the drafting of the position paper was the Spanish Centre for Subtitling and *Audio Description* (*Centro Español del Subtitulado y la Audiodescripción*, CESyA). On 7 May 2019, the Federation of Associations of Journalists of Spain (FAPE) published the results of a monitoring report on the protection of minors⁹ and criticized the lack of effectiveness and transparency in the decision-making process of the available self-regulatory

⁸ The position paper is available at <https://bit.ly/4cfLhKL>

⁹ The statement is available at <https://bit.ly/43hEoVb>, while the report is available at <https://bit.ly/43j6PSE>

frameworks in Spain regarding the protection of minors (including the Code of Self-regulation for Television Content and Children, an agreement signed in 2004 between the Spanish Government and the main television channels). The Federation argued that the new AVMSD represents an opportunity to provide for the adequate protection of minors, not only limited to the content broadcast on free-to-air television, but also incorporating new operators and digital platforms.

On May 17, 2019, the ANAR Foundation (Aid to Children and Adolescents at Risk), a non-profit organization dedicated to the promotion and defense of the rights of children and adolescents at risk, issued an open letter titled Digital Rights of Children, Girls and Adolescents, containing advices, principles and rights to protecting minors in their usage/relationship with technologies. Among other things, the letter calls for the urgent transposition of the AVMSD in order to fully guarantee these rights and the fight against the violence against children.

It is also worth mentioning the initiative undertaken by the Spanish Association for Self-Regulation of Commercial Communications (Auto-control), which launched a revised Code of Advertising Conduct¹⁰ on June 4, 2019. The Association brings together representatives from 555 industry players (including advertisers, advertising agencies, media professionals, and other professional associations). The new provisions were designed to help industry representatives to adapt and respond to the new challenges of digital advertising and included new guidelines for commercial advertising practices aiming at protecting minors. Commercial communications directed at children should not contain visual representations or descriptions that are potentially dangerous or discriminatory. The products or items considered inappropriate or illegal for children or adolescents should not be advertised in media.

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This paper investigates the role of public and private stakeholders in the transposition stages of the Audiovisual Media Services Directive into

¹⁰ See <https://bit.ly/3TniLOu>

Spanish national policy. The role played by the National Authority for Markets and Competition (CNMC), the Audiovisual Council of Catalonia (CAC), the Audiovisual Council of Andalusia, and other institutional actors was analyzed in relation to various initiatives on strengthening the protection of minors that have emerged during the various transposition stages of the Directive between the dates of its entering into force on December 19, 2018, up to September 2022. The analysis revealed that various initiatives have been launched in relation to the transposition process, including public consultations with stakeholders in the industry opened by the Spanish Ministry of Economy and Business (MEB) and the Catalan Media Regulatory Authority (CAC) to gather input from all interested parties; developments in relation to the adoption of self-regulatory codes in relation to commercial communications; and public calls for greater adaptation of such codes to the new digital systems. Some initiatives concerned the transposition were also launched by stakeholders during this period, including inputs via regular consultations procedure, views in relation to the accessibility of content for persons with disabilities, media literacy programs and the development of tools for younger generations. Departing from this study, future studies could advance cross-country comparative analyses on the transposition of AVMS Directive, discussing the role played by the EU institutions and national authorities from the Member States during the legal procedures leading to adoption of European legislation.

6. REFERENCES

- Bergström, A. and Belfrage, M. J. (2018). News in social media. *Digital Journalism*, 6(5), 583-598.
- Catalan Audiovisual Council (2020). Informe 5/2020, La representació dels estereotips de gènere en la publicitat de joguines (televisió lineal i plataformes d'intercanvi de vídeos) durant la campanya de Nadal 2019-2020. <https://bit.ly/4clBQcw>
- Catalan Audiovisual Council (2019a). Anàlisi de la recontextualització, amb voluntat sexualitzadora, de continguts protagonitzats per persones menors d'edat a internet. <https://bit.ly/3vaOrif>
- Catalan Audiovisual Council (2019b). Presència de continguts publicitaris en canals de youtubers infantils i adolescents. <https://bit.ly/4cfMiCz>
- Catalan Audiovisual Council (2018). Anàlisi de la presència a internet de continguts en relació amb la violència masclista. <https://shorturl.at/CLNX4>
- Directive (EU) 2018/1808 of the European Parliament and of the Council of 14 November 2018 amending Directive 2010/13/EU on the coordination of certain provisions laid down by law, regulation or administrative action in Member States concerning the provision of audiovisual media services (Audiovisual Media Services Directive) in view of changing market realities, OJ L 303, 28.11.2018, p. 69–92, available at <https://shorturl.at/eikTX>
- Mutu, A. (2021). Digital media ecosystems and the youth market segment: a national perspective. *Via Empresa*. Accessed on January 10, 2024. <https://shorturl.at/jJK25>
- Spanish Ministry of Economic Affairs and Digital Transformation and State Secretariat for Telecommunications and Digital Infrastructure (2020). Legislative Impact Analysis Report for the Draft General Law on Audiovisual Media, Madrid: Ministry of Economic Affairs and Digital Transformation. State Secretariat for Telecommunications and Digital Infrastructure

ARTE Y POLÉMICA
EN LA SEMANA SANTA DE SEVILLA:
EL IMPACTO DEL CARTEL DE SALUSTIANO

F. J. CRISTÒFOL

Universidad Loyola Andalucía

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN

Universidad de Málaga

JUAN ANTONIO ROMERA FADÓN

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La Semana Santa de Sevilla es un evento que trasciende lo religioso para convertirse en una manifestación cultural y artística de gran relevancia en España y más allá de sus fronteras. En este contexto, el cartel que anuncia y representa la Semana Santa se convierte en un elemento de suma importancia, siendo objeto de expectación y, en ocasiones, de controversia. La polémica generada en torno al cartel de Salustiano García para la Semana Santa de Sevilla es un claro ejemplo de cómo el arte y la tradición pueden chocar, generando un amplio debate en la sociedad.

Salustiano García es un artista plástico español de renombre internacional, conocido por su capacidad para fusionar la estética del Renacimiento con elementos contemporáneos, creando obras que dialogan con el espectador moderno y que son apreciadas tanto por su valor estético como por su profundidad conceptual. Su enfoque artístico, que busca emular la belleza y la técnica de la época dorada del Renacimiento y adaptarlas a un contexto contemporáneo, lo ha establecido como una figura destacada en el arte contemporáneo.

El cartel de la Semana Santa, en general, es una pieza gráfica que encapsula la esencia de esta celebración religiosa y cultural, reflejando la devoción, las tradiciones y el patrimonio artístico y cultural de la comunidad. La creación de un cartel de Semana Santa es un proceso que implica una cuidadosa selección de elementos visuales y retóricos para asegurar que el mensaje sea eficiente y resuene con el público.

La controversia suscitada por el cartel de Salustiano García ha generado un amplio eco en los medios de comunicación, tanto a nivel local como internacional. La cobertura mediática ha sido un indicador del impacto y la relevancia de la polémica, con un notable incremento en la cantidad de publicaciones entre los años 2023 y 2024. Este aumento en la atención mediática refleja el cambio drástico en la percepción y la importancia otorgada al cartel y a la polémica que lo rodea.

Los términos "polémico" y "polémica" han sido prominentes en los titulares de las noticias, lo que indica la naturaleza del debate generado. Además, la presencia de palabras como "Semana Santa" y "Sevilla" en los titulares subraya la conexión del cartel con la identidad cultural de la región y la relevancia del evento. La mención del nombre del artista, Salustiano, en una proporción significativa de los titulares, pone de manifiesto la asociación entre la obra y su creador, así como el interés que suscita su figura en el contexto de la polémica.

La polémica no solo ha servido para cuestionar los límites entre la tradición y la innovación en el arte religioso y cultural, sino que también ha abierto un espacio para el diálogo sobre la función del arte en la sociedad contemporánea y su capacidad para provocar reflexión y debate. La respuesta del público y la crítica ante el cartel de Salustiano García para la Semana Santa de Sevilla es un claro reflejo de cómo el arte puede convertirse en un espejo de las tensiones y las dinámicas culturales de una época.

El cartel de Salustiano García para la Semana Santa de Sevilla ha trascendido su función inicial de anunciar un evento para convertirse en un punto de inflexión en la discusión sobre el papel del arte en la tradición y la identidad cultural. La polémica generada ha revelado la complejidad de las expectativas y las reacciones del público ante la representación

gráfica de una festividad tan arraigada y emblemática como la Semana Santa, y ha puesto de manifiesto la relevancia del diálogo entre el pasado y el presente en la creación artística contemporánea.

1.1. EL CARTEL

Un cartel es una pieza gráfica diseñada para ser exhibida en un espacio público con el objetivo de comunicar un mensaje específico a un amplio público. Su función puede ser informativa, publicitaria, política o artística, y su diseño suele combinar elementos visuales y textuales para captar la atención y transmitir su mensaje de manera efectiva.

Así, el cartel puede entenderse de diferentes formas. A continuación, se presentarán tres definiciones de tipo de cartel: el publicitario, el político y el artístico, que por su estilo pueden entenderse como relacionados con el cartel cofrade.

Según Quintanar Cabello (2023), el cartel publicitario surgió a finales del siglo XIX en Europa como un medio para anunciar productos y servicios, pero también para difundir ideas sociales y políticas, así como estereotipos sobre determinados grupos. Este tipo de cartel busca influir en el comportamiento del consumidor, promoviendo la compra o el uso de un producto o servicio. A lo largo del tiempo, el cartel publicitario ha evolucionado, adaptándose a las tendencias estéticas y tecnológicas, y ha sido reconocido como una forma de expresión artística, como señala Lozano Bartolozzi (2015).

En cuanto al cartel político, Pérez Segura (2015) considera que es una herramienta de comunicación y propaganda utilizada por partidos políticos, movimientos sociales y gobiernos para difundir sus ideologías, promover candidatos o informar sobre políticas y eventos (Vico Sánchez & Lepe, 2019). Estos carteles son especialmente relevantes en periodos de campañas electorales o durante eventos políticos significativos, como fue el caso de la Guerra Civil Española (Pérez Segura, 2015).

Por último, el cartel artístico combina la función comunicativa con la expresión estética, siendo un medio para la difusión de eventos culturales como exposiciones, obras de teatro y conciertos (Arias de Cossío, 1998). Estos carteles son apreciados no solo por su contenido

informativo sino también por su valor artístico, y en algunos casos, se convierten en objetos de colección (Bueno Doral, 2012).

1.2. EL CARTEL DE SEMANA SANTA

El cartel de Semana Santa es una expresión gráfica que encapsula la esencia de esta celebración religiosa y cultural, particularmente en regiones donde la Semana Santa forma parte integral de la identidad local, como es el caso de Andalucía (Sánchez López, 2018). Estos carteles no solo anuncian la llegada de las festividades sino que también reflejan la devoción, las tradiciones y el patrimonio artístico y cultural de la comunidad (Vargas Delgado, 2015).

Según Vargas Delgado (2015), la creación de un cartel de Semana Santa es un proceso que implica una cuidadosa consideración de elementos visuales y retóricos para asegurar que el mensaje sea eficiente y resuene con el público. La eficiencia de la comunicación publicitaria gráfica en este contexto se mide por la capacidad del cartel para captar la atención, ser recordado, y ser comprendido por la audiencia, utilizando la retórica visual como un eje central para la persuasión, indica este mismo autor.

Los carteles suelen presentar imágenes icónicas relacionadas con la Semana Santa, como puede ser la figura de Cristo o de la Virgen, y en algunos casos, imágenes de pasos o elementos que son emblemáticos de la celebración en una localidad específica.

1.2. SALUSTIANO GARCÍA

Salustiano es un artista plástico español de renombre internacional, conocido por su habilidad para fusionar la estética del Renacimiento con elementos contemporáneos en su obra. En Sánchez Morillas (2011), Salustiano comparte detalles sobre su proceso creativo, sus técnicas, influencias y la manera en que sus cuadros capturan la magia del Renacimiento, evocando la maestría de los Grandes Maestros. Esta publicación de Sánchez Morillas (2011) revela aspectos íntimos de su enfoque artístico, incluyendo su relación con los modelos, sus inicios en el arte y un viaje crucial a Italia en 1992 que marcó un punto de inflexión en su producción artística.

Salustiano describe cómo su obra es el resultado de una profunda inmersión en las técnicas y la filosofía artística del Renacimiento, adaptadas a un contexto contemporáneo. Su arte no solo busca emular la belleza y la técnica de esa época dorada sino también dialogar con el espectador moderno, creando puentes entre el pasado y el presente. La entrevista destaca la importancia de la experimentación y la innovación en su trabajo, así como su compromiso con la expresión personal y la búsqueda constante de la perfección estética (Sánchez Morillas, 2011).

A través de sus palabras, Salustiano nos permite entender mejor la complejidad y la riqueza de su obra, así como su posición única en el panorama artístico actual. Su capacidad para reinterpretar y revitalizar la tradición renacentista dentro de un marco contemporáneo lo establece como una figura destacada en el arte contemporáneo, cuya obra continúa inspirando y desafiando a audiencias en todo el mundo (Sánchez Morillas, 2011).

1.3. LA POLÉMICA EN EL ARTE RELIGIOSO

La interpretación del arte religioso ha sido un tema de debate y controversia a lo largo de la historia, especialmente en las tradiciones cristiana e islámica, donde el arte no solo sirve como expresión estética sino también como vehículo de enseñanza y transmisión de valores y creencias. Este ensayo explora las complejidades inherentes a la interpretación del arte religioso en estas dos tradiciones, destacando cómo las diferencias en la doctrina, la teología y la práctica religiosa influyen en la creación y recepción del arte.

En el cristianismo, el arte ha jugado un papel central desde los primeros días de la Iglesia, sirviendo como medio para enseñar las historias y principios de la fe a una población en gran parte analfabeta. Los íconos, por ejemplo, no son meras representaciones artísticas; son considerados ventanas al reino divino, ofreciendo una conexión visual y espiritual con lo sagrado (Hidalgo Varela, 2022).

Sin embargo, la interpretación de estos íconos y otras formas de arte religioso cristiano ha sido objeto de debate. Por un lado, algunos ven en ellos una profunda expresión de fe y devoción, mientras que otros

los han criticado por temor a la idolatría, lo que llevó a conflictos como la controversia iconoclasta en el siglo VIII. Además, la Reforma protestante del siglo XVI provocó un cambio radical en la interpretación del arte religioso, con algunas denominaciones rechazando el uso de imágenes en la adoración y otras adoptando enfoques más moderados (Hidalgo Varela, 2022).

En contraste, el islam, desde sus inicios, ha mantenido una postura generalmente anicónica en su arte religioso, debido a su énfasis en la unicidad de Dios (tawhid) y el temor a la idolatría (shirk). Esta postura se refleja en la rica tradición de la caligrafía árabe y la ornamentación geométrica, que -como señala Elassal (2017) se consideran formas de arte que honran a Dios sin representarlo directamente. Sin embargo, la interpretación del aniconismo islámico no es uniforme. Por ejemplo, el estudio del códice Haydr Nameh muestra cómo, incluso dentro de las restricciones del aniconismo, los artistas islámicos han encontrado maneras de explorar temas religiosos, como la vida del imán Ali, a través de la miniatura, demostrando la complejidad y la diversidad de interpretaciones dentro del arte islámico (Elassal, 2017).

La interacción entre el arte religioso y la doctrina puede ser compleja y a menudo refleja tensiones más amplias dentro de las comunidades de fe. En el cristianismo, la variación en la aceptación y el uso del arte religioso entre diferentes denominaciones destaca cómo las interpretaciones teológicas pueden influir en la percepción del arte. En el islam, aunque el aniconismo es una característica distintiva, la existencia de miniaturas y otras formas de arte que exploran temas religiosos sugiere una interpretación más matizada de estas prohibiciones, como señala el antedicho autor.

Además, el arte religioso puede actuar como un sitio de encuentro interreligioso, donde las tradiciones compartidas y las diferencias doctrinales se encuentran y dialogan. Por ejemplo, el estudio de la "Palabra de Dios" en el contexto del diálogo islámico-cristiano destaca cómo el arte puede servir como un puente entre estas dos tradiciones, ofreciendo un espacio para la reflexión y el entendimiento mutuo, como señala el jesuita Tobias Specker (2020).

En cuanto a la polémica en torno al cartel cofrade, Zamora Meca (2001), ya destacó la polémica sobre la obra de Rolando Campos para la Semana Santa de Sevilla de 1984. Entonces, se criticaba, como ahora en 2024, que rompía con la tradición sevillana y que, al ser una obra de vanguardia, no seguía las directrices de un cartel clásico.

Por tanto, la interpretación del arte religioso en el cristianismo y el islam es un campo rico y complejo, que refleja las tensiones entre la doctrina, la práctica religiosa y la expresión artística. A través del arte, estas tradiciones no solo transmiten sus enseñanzas y valores, sino que también ofrecen un espacio para el diálogo, la reflexión y, a veces, el conflicto sobre lo que significa representar lo divino. La continua evolución del arte religioso y su interpretación demuestra la vitalidad y la dinámica cambiante de la fe en el mundo contemporáneo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es comparar la presencia en los medios escritos de información en torno al cartel debido a la polémica suscitada. Para ello, se presentan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la presencia de noticias en 2023 y 2024 para cuantificar el alcance de la polémica.
- Estudiar la presencia de términos relacionados con la polémica en el titular en las noticias de 2024.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de comparar la presencia en los medios escritos de información en torno al cartel debido a su polémica, se ha empleado una metodología de análisis de contenido. Este enfoque metodológico permite la interpretación objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones (Sarmiento-Medina, et al., 2019).

El análisis de contenido se aplicó para examinar las noticias publicadas en prensa española, tanto impresa como digital, a través de la base de

datos MyNews, que cuenta con más de 1.400 fuentes y más de 400.000 artículos en los diferentes idiomas de España (español, catalán, euskera y gallego). Los términos de búsqueda fueron:

“Cartel AND Semana AND Santa AND Daniel AND Franca” para la búsqueda relacionada con las noticias del cartel de 2023, obra realizada por el artista Daniel Franca.

“Cartel AND Semana AND Santa AND Salustiano”, para la búsqueda relacionadas con las noticias del cartel de 2023, obra realizada por Salustiano García. En este caso se ha obviado el apellido dado que el nombre artístico del autor no incluye su apellido, uno de los más repetidos en España.

La búsqueda se acotó a partir de la variable de relevancia, un concepto que incluye el propio buscado de MyNews. La relevancia se calcula automáticamente a partir de la frecuencia de aparición de los términos, su situación dentro de la noticia porque si aparece en el título, subtítulo, cuerpo del texto es más relevante y la singularidad dentro del conjunto de la base de datos.

Así, se realizaron sendas búsquedas con una acotación temporal específica para cada uno de los carteles:

- En el caso de 2023, el cartel de Daniel Franca se presentó el 23 de febrero y se realizó la búsqueda entre ese día y los días siguientes hasta completar una semana.
- En el caso de 2024, el cartel de Salustiano se presentó el 27 de enero y se realizó la búsqueda entre ese día y los días siguientes hasta completar una semana.

Los resultados, en ambos casos, se extraen en formato Excel y se incluyen columnas con los siguientes ítems:

- Publicación: medio de comunicación en el que se ha publicado el contenido.
- Edición: si se trata de la edición digital, o de las diferentes ediciones impresas de los medios incluidos, como ediciones locales o regionales.

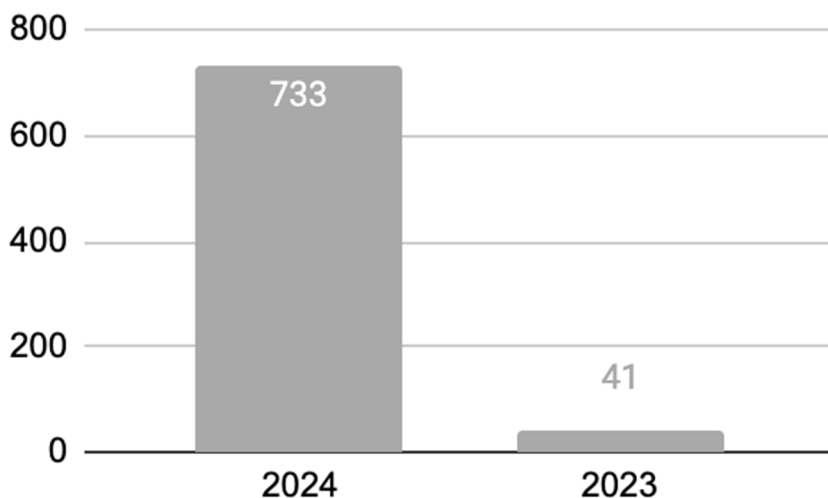
- Página: en este apartado se incluye, en su caso, la URL si es una publicación digital o el número de página en el medio impreso.
- Fecha: la fecha de publicación en formato DD/MM/AAAA
- Titular: texto literal del titular publicado.
- Autor: nombre del autor. Aquí se incluye el nombre del periodista o si el texto proviene de una agencia de noticias. Queda en blanco si no está firmado el contenido.
- Imagen: texto del pie de foto.
- IdDocument: codificación de MyNews para su identificación con formato 00000000-00000000-000000.
- Género publicación: clasificación del tipo de medio de comunicación. Si es de información general, deportivo, gratuito, económico...
- Cobertura: qué espacio cubre la información publicada. Nacional, internacional, regional, local...
- Territorio: lugar concreto de la aparición de la información en el medio. En este punto se reseña el nombre de la comunidad autónoma, en su caso.
- País: país de la publicación.
- Tipo de medio: si se trata de un medio digital, prensa impresa, suplemento, revista o agencia de noticia.
- Contenido: contenido literal publicado.
- Caracteres: número de caracteres publicados.

4. RESULTADOS

A partir del análisis de presencia en publicaciones digitales e impresas, los resultados muestran que en 2024 se multiplicaron las publicaciones debido a la controversia por el estilo del cartel. Si en 2023 MyNews

arrojó 41 resultados con los términos de búsqueda “Cartel AND Semana AND Santa AND Daniel AND Franca”, la búsqueda “Cartel AND Semana AND Santa AND Salustiano” devolvió 733 noticias, como se muestra en el gráfico 1. Además, se utilizó un nivel de relevancia de un 50%.

GRÁFICO 1. Total de publicaciones relacionadas con los términos de búsqueda.



Fuente: MyNews. Elaboración propia

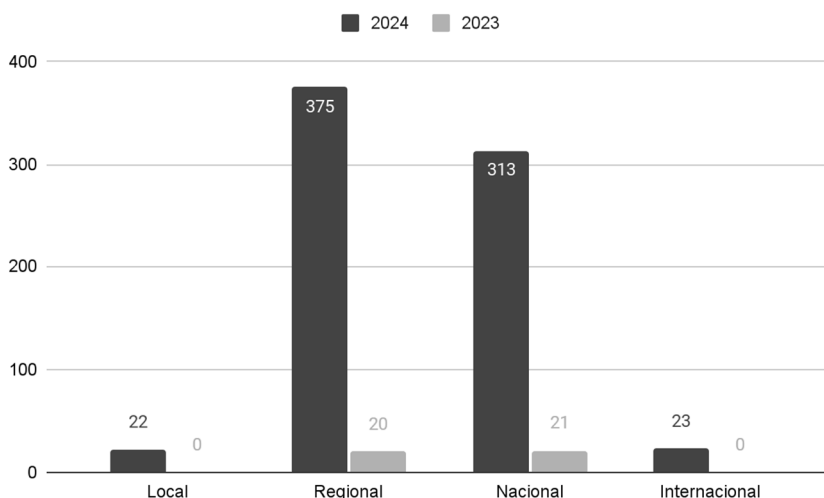
En cuanto a la cobertura, se observa un incremento notable entre los años 2023 y 2024, distribuidos en cuatro categorías: local, regional, nacional e internacional. En 2023, la cobertura local e internacional fue inexistente, con 0 publicaciones reportados en ambas categorías. La cobertura internacional incluye noticias en Argentina (16), Colombia (3), México (3) y Chile.

Sin embargo, en 2024, la cobertura local experimentó un aumento significativo, registrando 22 noticias, mientras que la internacional reportó 23 publicaciones, indicando un cambio drástico en la atención a estos ámbitos. Por otro lado, la cobertura regional y nacional también mostró un crecimiento considerable, pasando de 20 a 375 publicaciones en el

ámbito regional, y de 21 a 313 noticias en el nacional, una tendencia que se puede comprobar en el gráfico 2.

Cabe destacar que las 41 noticias relacionadas con el cartel de Daniel Franca en 2023 se publicaron a nivel regional y nacional, según la muestra recogida por MyNews. Esto se explica porque la mayor parte de los medios de Sevilla, como capital de Andalucía, se enmarcan en el ámbito regional y no local. En el caso de las noticias de 2024 sí aparecen 22 publicaciones en local, pero no se trata de publicaciones de Sevilla, sino de localidades como Huelva o Arousa (Galicia).

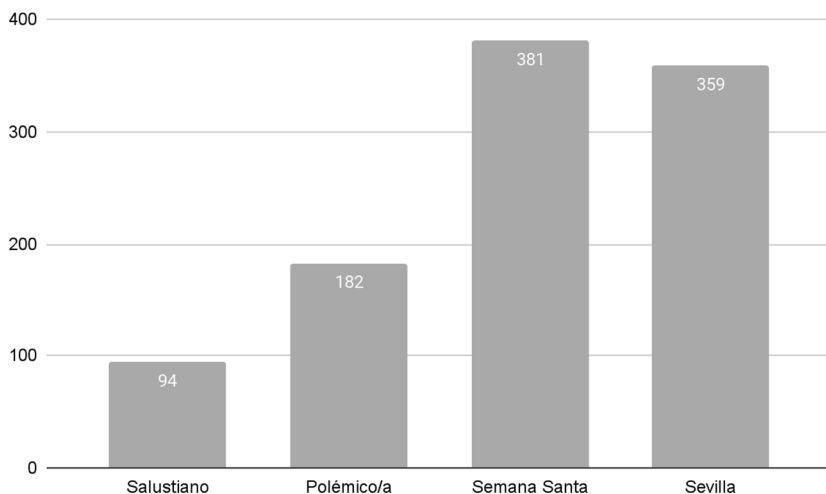
GRÁFICO 2. Comparativa de publicaciones según cobertura



Fuente: MyNews. Elaboración propia

Por último, respecto de los términos más utilizados en los titulares de las noticias publicadas, se destaca la presencia de las palabras “polémico” y “polémica”, que suman un total de 182 publicaciones en el título de las noticias. Por otro lado, palabras como Semana Santa (381, un 52% del total) y Sevilla (359, un 48,9% del total) son las más repetidas. El nombre del autor, Salustiano, aparece en 94 de los 733 titulares. Así se refleja en el gráfico 3.

GRÁFICO 3. Iteración de términos en titulares de 2024



Fuente: MyNews. Elaboración propia

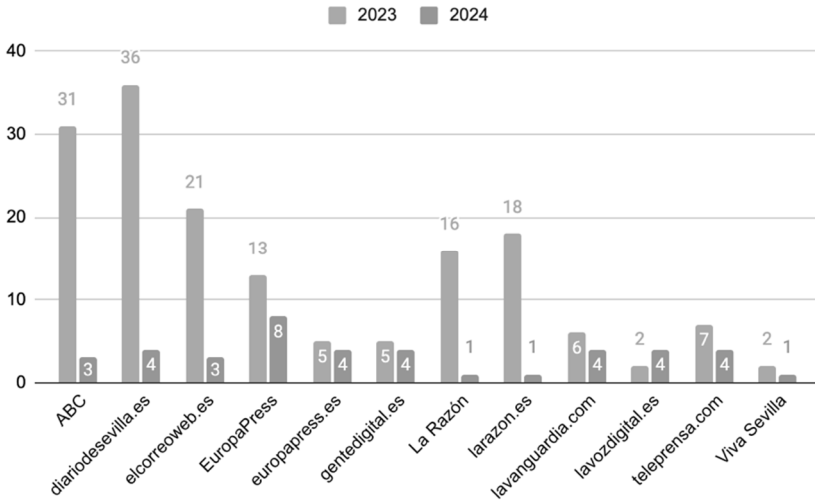
En el caso de la presencia del nombre del autor, en 2023 el nombre de Daniel Franca (en sus diferentes variantes: nombre, nombre apocopado -Dani- o sólo el apellido) no aparece en ninguno de los 41 titulares de noticias publicadas.

Por último, se recuentan las apariciones en los diferentes medios. En 2023 las noticias aparecieron en 12 medios (digitales e impresos), mientras que en 2024 han aparecido en 174 medios. Los 12 medios que publicaron noticias en 2023 aumentaron, en general, su cobertura el año siguiente. Por ejemplo, ABC multiplicó por 10 sus publicaciones, de 3 a 31; diariodesevilla.es pasó de 4 a 36; La Razón de 1 a 16 y larazon.es de 1 a 18. Sólo lavozdigital.es pasó de 4 en 2023 a 2 en 2024. En el Gráfico 4 se compara la presencia en medios entre 2023 y 2024.

En 2024 18 medios publicaron 10 o más contenidos relacionados con el cartel de Salustiano. Estos medios son: diariodesevilla.es (36 contenidos), El País (34) ABC (31), elcorreoweb.es (21) La Nueva España (21), Diario de Sevilla (19), larazon.es (18), La Razón (16), elespanol.com (15), La Voz de Galicia (14), <http://telecinco.es/informativos/> (14), elplural.com (13), Europa Press (13), Faro de Vigo (11),

20minutos.es (10), El Mundo (10), infobae.com (10) y malagahoy.es (10). Esos 18 medios suman un total de 316, lo que supone un 43,11% de las 733 publicaciones totales.

GRÁFICO 4. Comparativa de publicaciones 2023 y 2024.



Fuente: MyNews. Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La polémica suscitada por el cartel de Salustiano García para la Semana Santa de Sevilla ilustra la tensión entre tradición e innovación en el arte religioso, algo que destaca Tobias Specker (2020). El arte religioso, en su esencia, busca comunicar y evocar lo sagrado, pero cuando se fusiona con elementos contemporáneos, como en el caso de García, puede desencadenar un debate sobre la autenticidad y la reverencia debida a las tradiciones y símbolos religiosos (Zamora Meca, 2001). En este caso, 40 años más tarde, la opinión cofrade se vuelve a enfascar en una discusión en torno a los cánones, como ocurrió con el cartel de Rolando Campos en 1984.

El arte religioso no es estático; ha evolucionado a lo largo de la historia, adaptándose a los cambios culturales y tecnológicos. Sin embargo, la aceptación de estas adaptaciones varía según la comunidad y el

contexto. En Sevilla, donde la Semana Santa es una parte integral de la identidad cultural, cualquier representación artística asociada con ella lleva un peso significativo y está sujeta a un escrutinio intenso, insistiendo en Zamora Campos, 2001.

La controversia también refleja la importancia del arte como espejo social y documento histórico. Los carteles de cada época proporcionan información sobre los límites de permisividad, los criterios estéticos y los valores de una comunidad en un momento dado.

En este sentido, el cartel de García puede verse como un reflejo de las tensiones contemporáneas entre la preservación de la tradición y la apertura a la innovación. La cobertura mediática de la polémica indica que el arte religioso sigue siendo un tema de interés público y debate. La presencia de términos como "polémico" y "polémica" en los titulares y la amplia distribución de la cobertura, tanto a nivel local como internacional, demuestran que el arte religioso y su interpretación son cuestiones vivas y relevantes en la sociedad actual.

6. CONCLUSIONES

La polémica en torno al cartel de Salustiano García para la Semana Santa de Sevilla destaca la complejidad de la relación entre arte, religión y sociedad. El arte religioso, especialmente cuando se presenta en un contexto culturalmente significativo como la Semana Santa, no es solo una cuestión de estética sino también de identidad, tradición y valores comunitarios.

El caso de Salustiano muestra que, aunque el arte tiene el poder de unir a las personas a través de experiencias compartidas, también tiene el potencial de provocar un debate significativo cuando desafía las expectativas tradicionales. La respuesta del público y la cobertura mediática de la polémica subrayan la necesidad de un diálogo continuo sobre el papel del arte en la representación de lo sagrado y la expresión de la fe.

También es de destacar la gran diferencia en la cobertura entre la publicación de un cartel más clásico -el caso de Daniel Franca en 2023- y una obra rompedora y sin elementos reconocibles para que el gran público pueda relacionar con las tradiciones de la Semana Santa sevillana, como el Cristo moderno de Salustiano.

En última instancia, la polémica del cartel de la Semana Santa de Sevilla es un recordatorio de que el arte religioso es un campo dinámico que refleja y a veces cuestiona las creencias y prácticas de una comunidad. A medida que las sociedades cambian y evolucionan, también lo hace su arte, y con él, las conversaciones sobre lo que significa y cómo debe ser interpretado. El arte religioso, por lo tanto, no solo es un medio de expresión sino también un catalizador para la reflexión y el crecimiento cultural y espiritual.

A modo de recomendaciones, se incluyen las siguientes:

- Es imperativo reconocer la importancia de mantener un diálogo abierto y constructivo sobre la función del arte en la sociedad, especialmente cuando este interactúa con símbolos religiosos y culturales profundamente arraigados. Las instituciones culturales y religiosas deberían fomentar foros de discusión que permitan la participación activa de la comunidad para expresar sus perspectivas.
- Los artistas que trabajan con iconografía cultural y religiosa podrían beneficiarse de la colaboración y el asesoramiento de historiadores del arte, líderes comunitarios y cofrades para asegurar que su trabajo resuene tanto a nivel estético como cultural.
- Los medios de comunicación juegan un papel crucial en la presentación y discusión de obras de arte controvertidas. Se recomienda una cobertura equilibrada que presente múltiples perspectivas, fomentando así una comprensión más matizada entre el público.

7. REFERENCIAS

- Arias de Cossío, A. M. (1998). *El cartel ilustrado de teatro en España como modo de expresión artística (1875-1939)*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=162395>
- Bueno Doral, T. R. (2012). *Esteriotipos de género en los orígenes de la publicidad: la imagen femenina en el cartel artístico*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=303527>
- Elassal, I. (2017). La interpretación del aniconismo en la miniatura islámica a través del códice Haydr Nameh de la Biblioteca Nacional de El Cairo. Recuperado 5 de marzo de 2024, de <http://hdl.handle.net/10396/15383>

- Hidalgo Varela, L. (2022). El Ícono frente al arte: sus particularidades, diferencias e implicancias. *Inmanere*, 7-17. <https://doi.org/10.21703/2735-797x.2022.01.01>
- Lozano Bartolozzi, M. M. (2015). El cartel publicitario, instrumento de creatividad artística (algunos trazos entre la Belle époque y los años 60 del siglo XX). *Artigrama*, 30, 57-78. https://doi.org/10.26754/ojs_artigrama/artigrama.2015308095
- Pérez Segura, J. (2015). Imágenes en guerra. Las muchas vidas del cartel político republicano español de 1936 a 1939. *Artigrama*, 30, 79-97. https://doi.org/10.26754/ojs_artigrama/artigrama.2015308096
- Quintanar Cabello, V. (2023). “Los niños infieles esperan vuestra ayuda”. La imagen del otro colonizado en el cartel publicitario español. *Hispania Nova*, 22, 397-421. <https://doi.org/10.20318/hn.2023.8045>
- Sánchez López, J. A. (2018). Torres Aguilar, Francisca: El cartel de la Semana Santa de Málaga (1980-2008). *Boletín de Arte*, 30-31, 663-666. <https://doi.org/10.24310/bolarte.2010.v0i30-31.4405>
- Sánchez Morillas, B. (2011, 15 septiembre). Salustiano: Renacimiento y contemporaneidad. Entrevista al artista. *ASRI - Arte y Sociedad, Revista de Investigación En Artes y Humanidades*. Recuperado 5 de marzo de 2024, de <https://www.eumed.net/rev/ayis/0/bsm.pdf>
- Sarmiento-Medina, P., García-Medina, D. P., Garzón-González, C. J., Castillo-Merchán, L. J., Correal-Neira, K., & Celis-Pedraza, D. A. (2019). Medios de comunicación y eutanasia en Colombia. Análisis de contenido y categorización argumentativa. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(2), 209-215. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n2.68645>
- Specker, T. (2020). Un lenguaje para la palabra de Dios. Reflexiones sobre la «Palabra de Dios» en el contexto del diálogo islámico-cristiano. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7458746>
- Vargas Delgado, J. J. (2015). Deconstrucción del concepto teórico de eficiencia en comunicación publicitaria gráfica, aplicado al ámbito semántico del cartel de Semana Santa. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5551255>
- Vico Sánchez, M. E., & Lepe, J. C. (2019). El género del cartel político: sus principales características | The genre of the political poster: its main characteristics. *InfoDesign*, 16(2), 296-308. <https://doi.org/10.51358/id.v16i2.720>
- Zamora Meca, C. J. (2001). Una obra polémica: el cartel de Semana Santa de Rolando Campos. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=631019>

VALORACIÓN DE LA ÉTICA
Y EL COMPROMISO EN UNIVERSITARIOS DE PRIMER
CURSO DE GRADO DE PRIMARIA.
UN ESTUDIO CUALITATIVO

PILAR PLAZA DE LA HOZ
Universidad Internacional de La Rioja

INTRODUCCIÓN

El primer contacto que los niños tienen para ser formados en una ciudadanía democrática y crítica (después de la familia) es la escuela, en concreto en las etapas de infantil y primaria. Es esencial que los docentes sean muy conscientes de su relevancia a la hora de educar en libertad, responsabilidad y valores éticos en estos momentos de vida social escolar.

Antes de plantear el caso y, a modo de introducción, daremos algunas nociones sobre lo que es de fondo la educación y la profesión del maestro tal y como la han visto algunos estudiosos del tema a lo largo de los siglos XX y XXI; así como algunas nociones acerca de las características de la juventud ya que la investigación se realizó con una población joven de la universidad.

Según García Hoz (1987):

Comprender el sentido de la realidad –de lo que nos rodea y de nosotros mismos – es tanto como descubrir las razones para vivir y tener una orientación para obrar. Comprender, obrar, vivir, consigo mismo y con los otros, descubrir la alegría en el bien que tenemos o que podemos esperar son objetivos y medios, metas y carriles de un mismo camino. Si hubiéramos de caracterizar a esta nueva educación, diríamos que habrá de ser necesariamente abierta, reflexiva y crítica, operante y creadora, convivencial, alegre y sobria. (p. 35)

Para este autor, iniciador de la educación personalizada en España, educar es dar por supuesto que todos son admirables en una o varias

cuestiones y que la misión del profesional es descubrirlas y hacerlas descubrir. Es saber que todos son válidos, por el hecho de ser personas. Intentar ser interlocutores relevantes, como diría G. H. Mead. Es saber que eso exige del maestro una personalización de su enseñanza. El buen maestro debe aspirar a llegar a todos, llegando a cada uno. Uno de sus retos debería ser ayudar a salir de ese egocentrismo en el que se nace para abrirse a los semejantes, que no por distintos, dejan de ser valiosos.

Todo profesional de la educación sabe que “los humanos nacemos siéndolo ya pero no lo somos del todo hasta *después*” (Savater, 1997, p. 22). Desde esa convicción ha de colaborar en ese *hacerse* sabiendo que quizá no se vea el *después* y confiar que, con eso, se construye un mundo más humano. El buen maestro no se da por satisfecho como los buenos artistas, que, ante la admiración de los profanos ante su obra, piensan << no era esto, yo aún querría más>>; porque no cabe duda: “llegar a ser humano del todo es siempre un arte” (Savater, 1997, p. 22) y, por tanto, el artífice, el maestro, no sólo es un buen técnico que “emplea su tecnología (...) en relación con su objeto de trabajo, los alumnos, para obtener un resultado, la socialización y la instrucción” (Tardiff, 2004, p. 86). Es, sobre todo, un artista; nunca satisfecho, siempre en búsqueda, para llegar a una meta, que no por elevada, deja de ser un reto asumido a diario. Es en esa “combinación de amor y pedagogía” (Savater, 1997, p. 28) donde, a través del aprendizaje “se fraguará su identidad personal irrepetible” (Savater, 1997, p.29), que “posibilita precisamente la eclosión eficaz de lo que humanamente llamamos libertad” (Savater, 1997, p.29).

La verdadera educación según señala Savater (1997, p. 32), “no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa”, es decir, enseñar a reflexionar. Y dice Savater “no sólo”. Ahí están los dos polos insustituibles de toda buena educación:

- El enseñar a pensar, dando datos, mostrando experiencias, motivando para que los alumnos se “encuentren” con los grandes personajes de la historia y de la literatura, a través de la lectura y del análisis, que midan los valores que han engendrado, lo positivo de nuestro acervo cultural y contrasten con las grandes tragedias humanas derivadas de la libertad personal: la venganza, el odio, la intolerancia...

- El enseñar a reflexionar sobre ello, y, a través de esa reflexión, adquirir unos valores que les harán más solidarios, tolerantes y democráticos, más humanos.

Por eso, el maestro ha de tener una especial madurez reflexiva para poder integrar los datos que los alumnos no sólo dicen, sino que transmiten, sus actitudes, sus situaciones personales. Con ello y con la técnica pedagógica que debe dominar, ser un verdadero “maestro de humanidad” de esos “proyectos de hombre” que momentáneamente están en sus manos. Esta es, según Morín (2001, p. 114) “la misión espiritual de la educación: enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.”

Otro punto esencial en la preparación de las futuras generaciones de maestros es incidir en la relevancia de una verdadera educación democrática. En este sentido, según Sánchez Torrado (2004)¹¹ es importante lo emotivo, lo racional y crítico, la solidaridad, la ética del cuidado, la disciplina de la voluntad, la tenacidad, el esfuerzo y “la formación de los “hábitos del corazón”, que son, en definitiva, los más determinantes.

El planteamiento que se tuvo al hacer esta experiencia es valorar hasta qué punto los alumnos de primer curso del grado de Primaria asumen estos valores como propios dando por supuesto que para educar en ellos es necesario vivirlos personalmente. Esto requiere un compromiso

¹¹ La educación democrática debe ocuparse del mundo emocional y afectivo de nuestros educandos, cultivando con asiduidad sistemática los sentimientos positivos, la empatía profunda con la realidad, la confianza en la vida y en las personas, el respeto y la aceptación de las diferencias, el entusiasmo por las cosas y tareas y la autoestima hacia uno mismo (...) el pensamiento racional y del análisis crítico. Los ciudadanos que queremos formar son aquellos que poseen un criterio para la acción basado en un conocimiento informado y crítico de la realidad (...) que le permite cuestionar la realidad, establecer valoraciones y plantear alternativas (...) la apertura a la solidaridad, partiendo del mundo afectivo personal y ensanchándolo en redes concretas de mayor a menor cercanía y de envergadura y amplitud crecientes (familia, grupo de amigos, clase, centro escolar, barrio, asociaciones de menor a mayor radio, incluyendo la cooperación solidaria con el tercer y cuarto mundos...), (...) procurando traducir a la vida cotidiana la “ética del cuidado”, la dedicación a los demás, de tantas y tan sugerentes aplicaciones (...). Es importante asimismo cuidar la disciplina de la voluntad, la virtud de la tenacidad y del esfuerzo (sin exagerarlas unilateralmente ni equivocando su verdadero sentido), la formación de los “hábitos del corazón”, que son, en definitiva, los más determinantes.

personal del que parece que ellos carecían, al menos desde el punto de vista de la idea que se tiene del universitario español.

En este sentido, Aparicio (2020) afirma que “vivimos en una sociedad que cada día es más egoísta y donde los valores se han difuminado” (p. 75). Los jóvenes no son inmunes a este estado de la cuestión. Los jóvenes actuales no son distintos de los de otras épocas. Ya en el siglo V a. de C. Sócrates afirmaba:

Los jóvenes de hoy aman el lujo, están mal educados, desdeñan la autoridad, no tienen ningún respeto por sus mayores y charlan en vez de trabajar. Ya no se ponen en pie cuando un adulto entra en la habitación en donde se encuentran. Contradicen a sus padres, en la mesa se apresuran a engullir los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros.

No parece que esa percepción haya variado sustancialmente en la actualidad, es más, hoy en día los jóvenes no tienen interés alguno en llegar a la madurez. De esta manera, “la juventud pasó de ser un estado transitorio biológico entre la adolescencia y la adultez a un valor en sí mismo que había que eternizar de todas formas” (Piscitelli 2020: 328). Este porcentaje de jóvenes es tan alto en la actualidad que algunos sociólogos contemporáneos han llegado a acuñar el término de los “adultescentes” (Fabbri 2008: 22), personas que han llegado a ser adultas sin dejar de ser adolescentes.

Si nos centramos en las generaciones de universitarios que pueblan las aulas podemos corroborar con Aznar (2021): “Nunca antes una generación recibió cambios tan acelerados y profundos como la actual. A su vez, nunca antes una generación había tenido acceso a una formación como la actual y, a la vez, se había sentido tan insegura en todos los planos. (Aznar, p.24)

La reflexión de estos temas nos llevó a trazar una pequeña investigación cualitativa en un aula de primer curso de Grado de Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. Las preguntas que nos planteamos fueron:

- ¿Son conscientes los actuales estudiantes de Grado de magisterio de los valores que deberán transmitir en su práctica docente?

- ¿Qué valores son especialmente apreciados por ellos, la generación de la inteligencia artificial, de las redes sociales, de la comunicación y de la tecnología casi sin límites?
- ¿Son capaces de asumir que, para que esos valores lleguen a sus alumnos, deberán dar un paso adelante en liderazgo?

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio (llevado a cabo durante el primer semestre del curso 2023-2024 en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid) fueron:

2.1. REPENSAR LOS VALORES QUE TIENEN LOS ALUMNOS DE PRIMER CURSO DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

2.2. APRECIAR EL NIVEL DE COMPROMISO Y LA IMPORTANCIA QUE DAN A ESTOS VALORES Y SU ENGARCE EN SU FUTURO PROFESIONAL.

3. METODOLOGÍA

Para ello, se eligió un grupo de alumnos de la asignatura de Teoría de la Educación, impartida en la universidad durante el primer semestre del curso 2023-2024. Al mismo tiempo que se transmitían los contenidos teóricos de las bases de una educación de excelencia y sus relaciones con la antropología, la filosofía, la sociología y la psicología, se les pidió que visualizaran y reflexionaran acerca de pequeños videos referidos a dichos contenidos. Finalmente, debían escoger el video que les pareciera esencial para su práctica educativa y comentarlo en un foro abierto.

Se trataba de analizar cuántos estudiantes habían elegido qué videos, teniendo en cuenta sus perfiles personales, lo cual podría dar una buena información acerca de sus intereses y sus valoraciones. Por otro lado, se les animaba a que comentaran sus reflexiones personales en un foro abierto para poder analizar hasta qué punto estaban dispuestos a tener un compromiso real en su práctica a futuro con esos valores que ellos consideraban imprescindibles.

Se eligió el primer curso de Grado pensando en que habitualmente los alumnos universitarios de primero siguen teniendo un pensamiento ilusionado sobre la profesión que quieren ejercer en el futuro. De una clase de 48 alumnos, participaron 33 de los cuales 16 eran mujeres y 17 hombres. Una de las reflexiones no se pudo estudiar por problemas técnicos. Se hizo la experiencia en la clase de Teoría de la educación puesto que la asignatura estaba diseñada para poder reflexionar acerca de los fundamentos y la praxis educativa. Se informó a los participantes de la existencia de este foro y de la posibilidad de realizar sus reflexiones desde el primer momento.

Los videos que se propusieron fueron:

Rita Pierson: Todo niño necesita un campeón (tpo. 7,36 min.)

<https://is.gd/4nYjAj>



Se trata de una conferencia TED impartida por Rita Pierson en el año 2013. Es una maestra con una experiencia de 40 años en barrios desfavorecidos de Estados Unidos. Con sus palabras intenta transmitir la idea de que las cualidades de un buen maestro deben estar enfocadas a la confianza, el respeto y el cariño por sus alumnos.

Acertar en la acción educativa. Escena de la sociedad de los poetas muertos (tpo. 2,52)

<https://is.gd/40nEB9>



Se trata de una de las escenas de la película “El club de los poetas muertos” del año 1989 protagoniza por Robin Williams en el papel del profesor Keating. Con su peculiar manera de enseñar trata de acertar en las acciones educativas personalizando para cada uno de sus alumnos,

partiendo siempre del conocimiento que tiene de cada uno que le lleva a exigir a cada uno todo lo que puede dar.

El elemento. Ken Robinson (tpo: 3,35 min.)

<https://is.gd/Ddya2g>



En este video el profesor Ken Robinson expone su idea de búsqueda del propio elemento como punto esencial para la vida de cada uno. Este famoso pedagogo y conferenciante defiende la propuesta de que cada persona debe descubrir su “elemento”, su ambiente profesional y personal en el que pueda desarrollar de manera óptima sus potencialidades. El maestro debe ayudar a cada alumno a que consiga este objetivo.

Querido Señor Germain. A los maestros que nos inspiraron (tpo. 2,28 min.).

<https://is.gd/3r56nP>



Cuando Albert Camus ganó el Premio Nobel de Literatura en 1957 se sintió en la obligación de escribir una carta de agradecimiento al Señor Germain, su maestro de primaria. En este corto, varios profesores releen sus palabras como un homenaje a los maestros.

Thomas Edison. El hijo de Nancy/Canal Historia (tpo. 2,30 min.)

<https://is.gd/wWvPwm>



En estos breves minutos se condensa la historia verídica de la madre de Thomas Alba Edison que no perdió la confianza en las posibilidades de su hijo a pesar de los inconvenientes y dificultades que desde la escuela le habían transmitido.

Un buen maestro sabe que en todo ser humano hay grandeza.
Mario Alonso Puig (tpo. 6,16). Min.)

<https://is.gd/ifwGDa>



El profesor Mario Alonso Puig desarrolla en estos minutos una idea muy inspiradora que en todo ser humano hay grandeza y el deber de cada maestro y educador es descubrirlo, respetarlo y ayudar a que se desarrolle. Nunca hay que dar a nadie por perdido.

Por trece razones. La importancia de las palabras (tpo. 3,37 min.)

<https://is.gd/hFWW2Y>



Se visualiza aquí un experimento social que se hizo en una clase de alumnos de secundaria. El objetivo era hacerles reflexionar sobre la importancia de tratar a los demás de forma adecuada, respetuosa y cordial, fomentando las cosas positivas y el trato amable.

Invictus (tpo. 2,18 min.)

<https://is.gd/Qqmm6c>



En estos minutos se visualiza el tráiler de la película Invictus (2009) protagonizada por Morgan Freeman (Nelson Mandela) y Matt Damon (Francois Pienaar) basada en hechos reales recogidos en el libro “El factor humano” de John Carling (2009) acerca de la especial relación entre sus dos protagonistas antes y durante la copa mundial de rugby de 1995 que se jugó en Sudáfrica. Es un canto al liderazgo virtuoso y a la motivación y gestión de equipos humanos.

El poder de la bondad (tpo. 3,05 min.)

<https://is.gd/AcMOUh>



Se trata de un video motivacional acerca del poder de la bondad y de la amabilidad, un poder que no solo se manifiesta en la mejora personal de quien lo ejercita sino en el cambio profundo en los que le rodean.

¿Qué es ser una persona vitamina? Dra. Marian Rojas Estapé (tpo. 1,34 min.)

<https://is.gd/dDkbS1>



En estos minutos la doctora Marian Rojas Estapé describe lo que es ser una persona vitamina: aquella que con su actitud y estilo de vida es capaz de generar a su alrededor un ambiente positivo de crecimiento personal y de desarrollo de la mejor versión de cada uno.

Plasticidad cerebral (tpo. 27,07 min.)

<https://is.gd/JtHMoE>



En este video Eduard Punset dialoga de forma distendida con la neuropsicóloga doctora Sarah- Jayne Blakemore acerca de los últimos avances de la neuropsicología en el estudio de la plasticidad cerebral. Una de las consecuencias de estos estudios es que el profesional de la educación debe poner todos los medios para que cada alumno llegue a desarrollar al máximo sus potencialidades.

El altruismo. Boris Cyrulnik, neuropsiquiatra (tpo. 6,35 min.)

<https://is.gd/dBhcn7>



Boris Cyrulnik (Burdeos, 26 de julio de 1937) es un neurólogo, psiquiatra, psicoanalista y etólogo francés estudioso de la importancia de la resiliencia. En estos minutos comenta la idea del afrontamiento de las dificultades, también en la época escolar, desde la valentía, el altruismo como medio para la superación de los problemas y como mejora personal.

Los alumnos enviaron sus reflexiones durante todo el semestre, así como los comentarios acerca de los escritos de sus compañeros. De este modo se pudo ir monitorizando y accediendo a los datos de estudio. Esta información también nos ayudó a enfocar la asignatura de un modo más realista teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones.

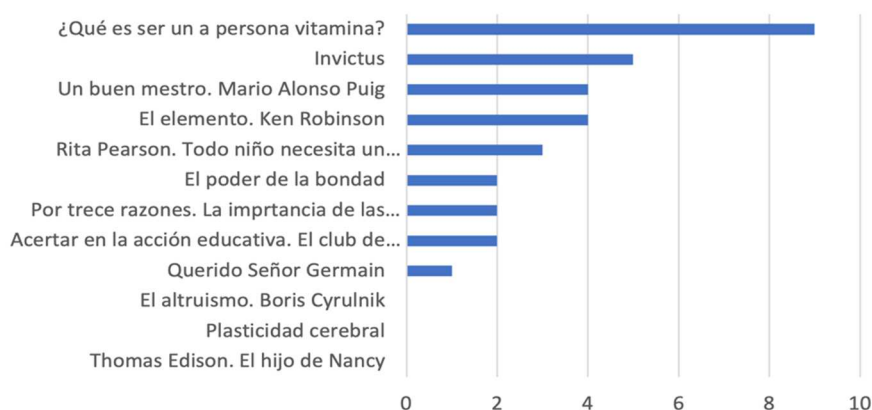
Una vez recogidos los resultados se analizaron de forma cualitativa viendo las posibles interrelaciones de los valores elegidos. También se estudiaron sus escritos con el fin de establecer las motivaciones y los valores que ellos consideraban esenciales para su práctica docente del futuro.

4. RESULTADOS

En la investigación participaron 32 alumnos de los cuales 9 eligieron un corto relacionado con las competencias socioemocionales que el maestro debería tener; 15 eligieron videos que hacían hincapié en cuestiones de liderazgo educativo y las virtudes asociadas como fundamento de posibles cambios sociales; 4 escogieron uno en el que se

desarrollaban valores de autoestima y conocimiento propio como base para la educación en la diversidad; 4 optaron por videos en los que se desarrollaba la idea del poder de la bondad, del respeto y el amor a los semejantes como único modo de llegar a tener una vida plena y ayudar a otros a conseguirlo. Los videos seleccionados por los estudiantes se recogen en el gráfico 1:

GRÁFICO 1. Videos elegidos por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Además de estos datos, se examinaron las reflexiones e ideas que ellos aportaban a partir de la visualización de los videos. Se utilizó el programa MAXQDA24 para el análisis de datos cualitativos desprendidos de estas reflexiones. Se analizaron los escritos de los 32 participantes y se filtró por medio de códigos y subcódigos según la tabla 1.

En esta tabla Código hace referencia a un ámbito general de valores. Estos códigos se han establecido después de revisar la bibliografía pertinente en este campo: García Hoz (1987), Savater (1997), Morín (2001), Isaacs (2008), Mañú y Goyarrola (2011), Calderero (2014), Bernardo (2017), Cantón y Tardiff (2018) y Day (2020). El Subcódigo es la manifestación concreta de esos valores. Memo es la idea a la que se refiere el valor según la bibliografía revisada.

TABLA 1. Relación de códigos y subcódigos de análisis

Código\Subcódigo	Memo
Conocimiento propio- Autoestima	El educador tiene un buen conocimiento propio que le ayuda a tener una correcta autoestima.
Motivación\Son catalizadores para el cambio	La motivación es imprescindible para un formador.
Motivación\Son inspiración para los demás	La motivación es imprescindible para un formador.
Habilidades socioemocionales\Capacidad para escuchar	Las habilidades sociales han de estar bien desarrolladas en un maestro si aspira a la excelencia.
Habilidades socioemocionales\Creatividad	Las habilidades sociales han de estar bien desarrolladas en un maestro si aspira a la excelencia.
Habilidades socioemocionales\Sentimiento de seguridad	Las habilidades sociales han de estar bien desarrolladas en un maestro si aspira a la excelencia.
Motivación\Contagia su alegría y energía	La motivación es imprescindible para un formador.
Liderazgo\Actitud resolutive	El maestro ha de ser líder.
Habilidades socioemocionales\Empatía	Las habilidades sociales han de estar bien desarrolladas en un maestro si aspira a la excelencia.
Liderazgo\Nos apoyan y nos inspiran a crecer	El maestro ha de ser líder.
Liderazgo\Son catalizadores para el cambio	El maestro ha de ser líder.

Fuente: Elaboración propia

A lo largo del estudio se han ido añadiendo subcódigos a partir de las ideas que se reflejaban en las reflexiones. Se han reagrupado algunos de ellos que hacían referencia a valores idénticos. Finalmente, los códigos y subcódigos definitivos son los que se muestran en la tabla 2.

Los resultados que arroja el estudio están recogidos en las tablas 1,2 y 3 y en los diagramas de porcentajes asociados.

Segmentos son las frases recuperadas de las reflexiones que hacen referencia al subcódigo. El porcentaje es el tanto por ciento que supone en el total de ese valor. Analizando estos datos se puede llegar a conclusiones interesantes sobre la estimación que los estudiantes hacen de cada valor y en que creen que se deben manifestar en una docencia de excelencia.

TABLA 2. Códigos y subcódigos definitivos

Códigos	Subcódigos
Motivación	Son inspiración para los demás
	Son catalizadores para el cambio
	Contagian su alegría y energía
	Mejorar uno mismo para ayudar a mejorar a los demás
	Bondad y benevolencia
Habilidades socioemocionales	Crean clima de confianza
	Empatía- Paciencia
	Conocimiento propio-Autoestima
	Transmiten seguridad
	Buena comunicación- Relaciones humanas
	Pensamiento crítico- Resolución de problemas
	Capacidad para escuchar
Liderazgo	Nos apoyan y nos inspiran a crecer
	Responsabilidad
	Actitud resolutiva
	Resiliencia

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Estadística de códigos: Valores en el docente

	Segmentos	Porcentaje
Motivación	92	40
Habilidades socioemocionales	91	40
Liderazgo	46	20
TOTAL	229	100

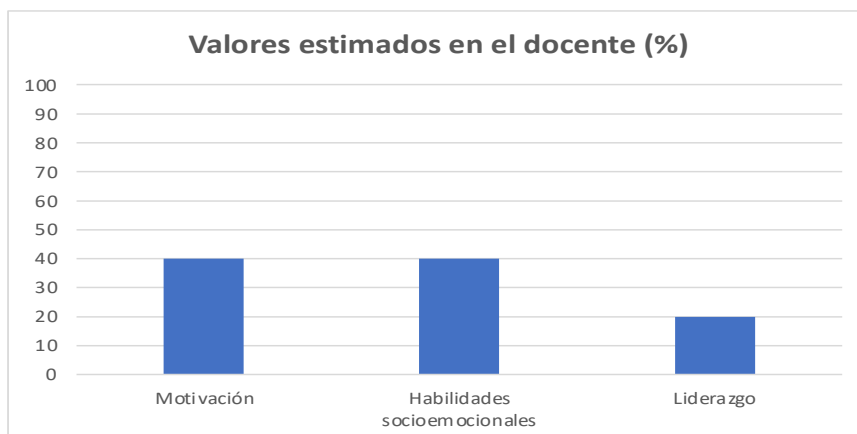
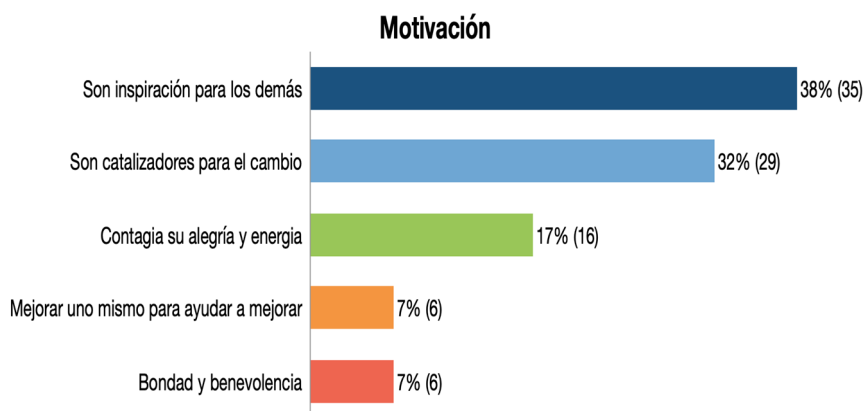


TABLA 4. Estadística de subcódigos: Motivación

	Segmentos	Porcentaje
Son inspiración para los demás	35	38,0
Son catalizadores para el ...	29	31,5
Contagia su alegría y energía	16	17,4
Mejorar uno mismo para ...	6	6,5
Bondad y benevolencia	6	6,5
TOTAL	92	100,0

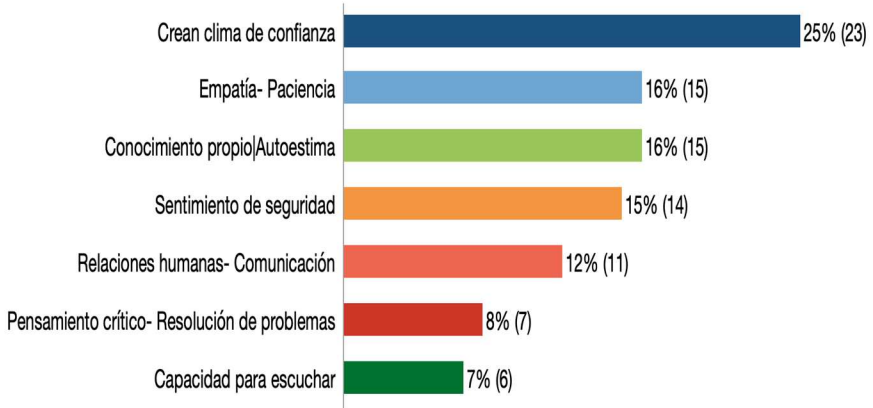


Fuente: elaboración propia

TABLA 5. Estadística de subcódigos: Habilidades socioemocionales

	Segmentos	Porcentaje
Crean clima de confianza	23	25,3
Empatía- Paciencia	15	16,5
Conocimiento propio ...	15	16,5
Sentimiento de seguridad	14	15,4
Relaciones humanas- ...	11	12,1
Pensamiento crítico- ...	7	7,7
Capacidad para escuchar	6	6,6
TOTAL	91	100,0

Habilidades socioemocionales

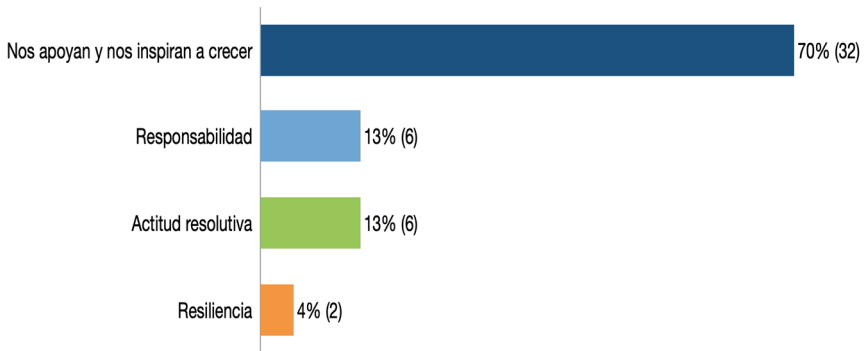


Fuente: elaboración propia

TABLA 6. Estadística de subcódigos: Liderazgo

	Segmentos	Porcentaje
Nos apoyan y nos inspiran a ...	32	69,6
Responsabilidad	6	13,0
Actitud resolutiva	6	13,0
Resiliencia	2	4,3
TOTAL	46	100,0

Liderazgo



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Atendiendo a la idea extendida de que el universitario medio tiene poca capacidad de reflexión y que tiende a la superficialidad, el estudio arrojó unos resultados sorprendentes si se tiene en cuenta que son estudiantes que acaban de llegar a la universidad y, sin embargo, son muy conscientes de los valores que quieren tener y transmitir a sus futuros alumnos.

Por un lado, los videos que eligen todos, tienen que ver con valores que según ellos debe tener un buen maestro. “¿Qué es ser una persona vitamina?” fue elegido por 9 alumnos (25 %) lo que lleva a la consideración de cómo estos estudiantes valoran las virtudes que se desprenden de personas optimistas, empáticas, cercanas, comprensivas. “Invictus” fue la opción de 5 de ellos (14 %). Este video muestra valores asociados al liderazgo como la comprensión, las habilidades socioemocionales, la prudencia, el ser fuente de inspiración para otros. El resto de los alumnos escogió videos relacionados con la adquisición de virtudes humanas para ayudar a los demás, exigiéndose personalmente para dar lo mejor de uno mismo. De los videos que no fueron elegidos por ningún estudiante no se puede concluir que no suscitaron interés puesto que el número de estudiantes fue muy limitado y el objetivo no era hacer un estudio de investigación sino visualizar algunos valores de la práctica docente, especialmente valorados por los universitarios de primer curso.

Una vez analizadas las reflexiones aportadas por los estudiantes los resultados proyectan datos interesantes: el 80 % de los segmentos desprendidos de esas reflexiones indican la especial valoración de los estudiantes respecto a la motivación y a las habilidades socioemocionales. Tan solo el 20 por ciento de ellos tienen que ver con el liderazgo.

En cuanto a motivación el 38 % considera que es muy positivo que el maestro sea inspiración para los demás, el 32% piensa que el buen maestro puede ser un catalizador para el cambio y el resto de los segmentos se distribuyen entre “contagia alegría y energía”; “mejorar uno mismo para ayudar a mejorar” y “bondad y benevolencia”. Parece que estos estudiantes piensan sinceramente que deben ser una inspiración para sus alumnos y que en el futuro serán claves para la mejora de la sociedad que les rodea.

En cuanto a habilidades sociales el 25% de los segmentos manifiestan que crear un clima de confianza es esencial en la labor docente; con un mismo porcentaje (15-16 %) se distribuyen entre “Empatía y paciencia”, “Conocimiento propio y autoestima” y “Sentimiento de seguridad”. Es de notar que también hay un buen número de segmentos que hacen referencia a las “Relaciones humanas y la comunicación”, el “Pensamiento crítico y la resolución de problemas” y la “Capacidad para escuchar”. Esto nos lleva a pensar que los valores socioemocionales que son más valorados por los estudiantes tienen que ver con que el profesor deba tener unas habilidades que no se improvisan y que serán claves para que pueda educar en profundidad a sus alumnos respetando la diversidad y educando en libertad. Así pues, los resultados colocan al profesor que ha cultivado esas habilidades socioemocionales en el centro de una educación en libertad como inspirador para que sus alumnos lleguen a tener una vida lograda.

Finalmente, en el valor del liderazgo es interesante observar como el 70% de los segmentos de este valor tienen que ver con entender que son buenos profesores los que “Nos apoyan y nos inspiran a crecer”. Sabiendo que solo se puede inspirar desde el ejemplo hecho vida se incide en la idea de ayudar a ser mejor persona empezando por ser mejor uno mismo como idea central para las buenas prácticas educativas.

6. CONCLUSIONES

Veamos ahora en qué modo se han llevado a cabo los objetivos que nos proponíamos en este estudio. En un segundo momento analizaremos y daremos respuesta a las preguntas planteadas previamente al estudio.

El primer objetivo planteado: repensar los valores que tienen los alumnos de primer curso de Grado de Educación primaria, pensamos que se ha cumplido. Las reflexiones y las consideraciones que han hecho en el foro han tenido un matiz bastante personal por lo que podemos deducir que les ha ayudado a repensar ellos mismos los valores principales respecto a su profesión. A nosotros nos han servido para replantearnos hasta qué punto los prejuicios respecto a la juventud nos puede llevar a juzgarlos de forma equivocada.

El segundo objetivo: apreciar el nivel de compromiso y la importancia que dan a estos valores y su engarce en su futuro profesional, en el mismo sentido que lo anterior, nos lleva a visualizar que efectivamente, al menos como objetivo tendencia, los estudiantes de primeros cursos de la universidad, al menos los que se dedicarán a la educación en el futuro, son personas que quieren adquirir ese compromiso y se sienten responsables de ser buenos mediadores para sus futuros alumnos para ayudarles a tener una vida plena y lograda.

Respecto a las preguntas hemos de concluir que los estudiantes de primer curso de Grado de primaria son conscientes de los valores que deberán transmitir en su práctica docente. No solo son conscientes, sino que, de sus reflexiones, se puede inferir que se sienten interpelados desde estos primeros cursos, con vistas a conseguir una serie de virtudes que les ayuden a conseguir ese objetivo.

En otro orden de cosas podemos concluir también que los valores especialmente apreciados por ellos (la generación de la inteligencia artificial, de las redes sociales, de la comunicación y de la tecnología casi sin límites), paradójicamente siguen siendo los vinculados con el interés por las personas, por la comunicación, por la ayuda al otro; aquellos valores que inspiran a otros a ser mejores.

De este modo, se ve como estos estudiantes se sienten capaces de asumir que, para que esos valores lleguen a sus alumnos, deberán dar un paso adelante en liderazgo, deberán ir por delante educando no con lo que dicen, ni siquiera con lo que enseñan, sino más bien con lo que son. Y esto deberá ir unido a un grado generoso de compromiso.

Lógicamente, las conclusiones de este estudio son muy limitadas debido a los pocos alumnos que han participado en el estudio. No obstante, es un primer paso para poder profundizar en los planteamientos curriculares universitarios pensando cómo estos alumnos demandan formación en ámbitos socioemocionales que consideran imprescindibles para su futuro profesional docente.

Finalmente, las motivaciones y las esperanzas que albergan estos alumnos respecto a su futuro profesional llevan a pensar que los estudiantes que se preparan con el fin de ser docentes están muy motivados para

adquirir una serie de competencias que ven esenciales (y que efectivamente lo son) para que se produzca una mejora de la sociedad desde la escuela, mejora que lleva aneja la formación en libertad de una ciudadanía que, en el siglo XXI, deberá ser crítica y no manipulable.

7. 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 Rancière. *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

DISABILITY REPRESENTATION IN THE EFL SECONDARY CLASSROOM

*A small-scale study through the analysis of materials
and teachers' perceptions and preconceptions*

AMARANTA CANTERO MORA
Universidad de Zaragoza

MARTA MAURI MEDRANO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCTION

Nowadays, English has become a key part of academic and work success, placing a huge importance on its teaching and learning from a very early age. In contrast with previous approaches, the new tendencies, as well as educational laws, urge us to consider it as not only a vehicle for communication but as a tool to analyse and interpret reality around us, redefining the concept of language proficiency to include social aspects and democratic values. In addition, the recent rise of certain social movements has opened the door to review, criticise, and redefine social constructs to create a more inclusive, egalitarian society. As educational laws place greater stress on the inclusion of individuals no matter their abilities, it becomes urgent to ask ourselves how disability is portrayed within classroom environments.

1.1. THEORETICAL FRAMEWORK

Disability studies agree in defining disability “as a social construct used to define and describe those who do not meet the criteria of body and mind that are used to construct a 'normal' human being” (Ndlovu, 2021, p. 65). Critical disability studies identify disability as a social construct based on how we interpret physical and cognitive differences, and the role representations of disabilities and impairments in popular

culture play in creating it, while also recognising the importance of impairments, their complexity, and how they mark those living with them (Goodley, 2017).

Representation should be understood as how disability is culturally portrayed through images and narratives and its impact on the collective mind. According to Garland-Thompson (2005), “representation structures rather than reflects reality. The way we imagine disability through images and narratives determines the shape of the material world, the distribution of resources, our relationships with one another, and our sense of ourselves” (p. 523). The current mainstream representation of disability is dominated by an ableist view since, as Goodley (2018) points out ‘ableism’ imposes a broad cultural logic of autonomy, self-sufficiency, and independence linked to the achievement of individual happiness where ‘normalcy’ is celebrated and craved, in which all citizens “contribute to, reproduce, and uphold the logics of ableism” (p. 6). As Davis (2017) puts it, disabilities are often presented in cultural manifestations as challenges and tragedies designed for the audience to produce a limited range of responses such as sympathy, pity, compassion, or even some kind of beneficent granting to such characters. The ultimate goal of this representation is not to portray an accurate depiction of people with disabilities, but to make ‘able’ citizens feel good about their privileged position and ‘normalcy’ (p. 39). Contemporary representations of disability characterise it as something that can and must be overcome by individuals and their choices. This could either happen explicitly, through medical and personal efforts, or metaphorically in a journey of self-discovery that will eventually lead the person with a disability to ‘triumph’ over it (Davis, 2017). This particular type of representation is popularly referred to as ‘inspiration porn’, a term coined by Australian disability advocate Stella Young in her 2012 TED Talk. She argued that this representation turns people with disabilities into objects to look at to reassure citizens of their ‘normalcy’ and to ‘inspire’ them to put their problems into perspective by viewing disability as a terrible fate and managing to live with it as an extraordinary accomplishment (qtd. in Henningham, 2014). This view not only impacts individuals’ perception of themselves since social stigma and the sense

of somehow having failed to ‘overcome’ or ‘beat’ life’s inevitable limitations pressure them not to identify themselves as persons with disabilities (Garland-Thompson, 2005, p. 524), but it also affects collective perception as “seldom do we imagine disability as an aspect of all lives that our society, government, and community should accommodate and include”(p. 525). Thus, it could be said that the more disability is portrayed under this optic, the more it restricts the lives of people labelled as such and also the imagination of those who fall within the normative standards towards creating a more inclusive world (p. 527).

To summarise, challenging disability representations, reimagining and symbolising them is a matter of social justice that not only helps us to reconcile and equalise world-building positions, but will hopefully bring us closer to an egalitarian society.

1.2. CURRICULAR FRAMEWORK

This curricular framework will focus on the Aragonese ordinance

Orden ECD/1171/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón,

which.contains several references to people with disabilities in its enacting part, which could be organised into three main axes.

The first and most explicit one could be considered as the inclusive one, which guarantees access, accommodations, and success to those students labelled as ‘with specific needs of educational support’, or as the law calls them ‘ACNEAES’, and the subgroups of those ‘with special educational needs’ or ‘ACNEE’. Several chapters of the enacting part, such as Capítulo IV Atención a las diferencias individuales, orientación y acción tutorial, lead us to think that LOMLOE is willing to accommodate people with disabilities and attend to their needs. Nevertheless, as Timberlake (2020) indicates in her research about hidden ableism in educational activities, “Policy has been a tool for both moving the quest for equity forward, as well as keeping disabled students largely on the margins of schools and classrooms” (p. 85).

Another axe would be the one referring to general goals and pedagogical principles, with several chapters making references to cultivating an inclusive view of society, respecting human rights, and rejecting prejudices of any kind, citing Universal Learning Design (UDL) as a guide in the design of learning situations, implying that catering to diversity should be present even before actual teaching starts. But, according to Timberlake (2020), instruments and methodologies by themselves should not be viewed as an instant solution to ableism or to the lack of inclusion as their efficacy depends partially on professionals maintaining a critical perspective when applying them.

The third axe would be that of the teacher's role and the principle of autonomy. *Artículo 10 Principios metodológicos generales* cites that the teacher should be a role model due to his/her important influence on the students' development, their values, and behaviours. Byram et al. (2002) agree with this view in their guidelines for developing an intercultural dimension in the English classroom, as they view teachers as human beings with particular experiences and prejudices that have a powerful influence on learners. *Artículo 65 Materiales curriculares* recognises the autonomy of departments, didactic teams, and didactic coordination organs to choose the textbooks and curricular materials to be used each academic year, providing that they are submitted to the curriculum established by the present ordinance. While practising this autonomy, it is essential to be aware of the comments of Hodkinson et al. (2016) about the cultural representation of disability in school textbooks, in which they concluded that textbooks and materials are based on a dominant worldview, so they can and do reproduce stereotypes and inequalities that validate the current social order.

1.2.1. Exit profile

LOMLOE establishes an exit profile for students, common to all Spanish regions, which results from all the objectives, key competences and specific competences acquired by students at the end of secondary education. Whilst all key competences contribute to the exit profile, when it comes to this research about disability representation and EFL textbooks, specific attention ought to be drawn to three of them. Literacy

competence (CL) is an essential part of any language teaching environment and, in this law development, literacy is viewed as a pillar to build one's knowledge and thought. The most positive aspect of the development of this competence is the value placed on multimodal communication. By introducing multimodality in the classroom, this competence would allow us to tackle complex issues and would become a powerful ally in challenging disability representation and reimagining it. For example, using multimodal ensembles, such as social media products in the classroom, would allow us to introduce the voices of people with disabilities in a central role since, as Jewitt points out, the term multimodal ensembles "draws attention to the agency of the sign-maker, who pulls together the ensemble within the social and material constraints of a specific context of meaning making" (2015, p. 72-73).

Personal, social and learning to learn competence (CPSAA) is another key competence relevant for this study as it stresses the importance of reflecting about oneself in order to foster self-knowledge, acceptance and promote personal growth. Its operational descriptor CPSAA1 cites "to strengthen one's resiliency, self-efficacy and the search of purpose and motivation towards learning" as one of the goals (Aragonese curriculum, 2022). In the specific case of learning a second language, research has shown that motivation is a key factor in the process of second language acquisition. Dörnyei (2010) proposed three components in his L2 Motivational Self System that influence learners' motivation in achieving L2 proficiency: the Ideal L2 Self, or having an image of one's future in which we speak the L2; the Ought-to L2 Self, concerned with the attributes one believes has to achieve in order to meet expectations and avoid negative results; and the L2 Learning Experience which refers to the immediate components of the learning environment and experience. It could be argued that disability representation as part of the L2 learning experience could have a great impact, as it would influence whether or not students with disabilities develop an L2 Ideal Self that becomes a proficient user of English.

1.2.2. English Curriculum

The LOMLOE English Curriculum fully aligns with the CEFR in considering “language as a vehicle for opportunity and success in social, educational and professional domains. This key feature contributes to the Council of Europe’s goal of quality inclusive education as a right of all citizens” (Council of Europe, 2020, p. 25). The CEFR adopts a new approach to language teaching and evaluation, that is, the action-oriented approach. This approach recognises language teaching and learning as more than dealing with a set of forms, notions and features of the L2, recognising that conveying meaning in messages in a social context is more complex than just communicating information (Piccardo, 2014). The action-oriented approach considers the student or learner as a social agent that proactively interacts with the social world and demonstrates agency around his or her learning process (Council of Europe, 2020). One of the ideas behind this approach “is to design curricula and courses based on real-world communicative needs, organised around real-life tasks and accompanied by ‘Can do’ descriptors” (Council of Europe, 2020, p. 26). These views on language learning and teaching open the door to using language as a vehicle to explore and develop a critical position towards social stereotypes and attitudes, such as the ones around disability. This is in tune with Byram et al. (2002) who suggest that teachers should aim to help students understand, develop, and engage with the social and cultural complexity of the world, as well as consider the idea of multiple identities to avoid stereotyping.

From a pedagogical perspective, both the LOMLOE English curriculum and the CEFR recommend using real-world content and a task-based learning approach to teaching English for the learners to successfully develop the necessary skills to achieve proficiency. As Ellis (2003) points out, a task is a plan for a learning activity, primarily focused on meaning that seeks to engage learners to use the L2 to develop proficiency by communicating to achieve a goal. A task is not designed with any specific linguistic form in mind, but rather with a specific communicative need and a communicative outcome. In the process of the task, learners will engage in different cognitive processes that will influence their linguistic choices. Although, in terms of disability

representation, it could seem irrelevant to speak about how the content is organised or what didactic sequences to use, the task-based focus on meaning and framing of language within real-life communication could also highly contribute to integrating disability by implicitly presenting it as part of the world we inhabit and in which we interact. At the same time, it allows us to have tasks focused on challenging disability views and misconceptions using the above-mentioned cognitive processes such as reasoning or evaluation, thus turning language into a vehicle for inclusion.

2. PURPOSE AND AIMS

2.1. PURPOSE

The purpose of this small-scale research is to determine what is the approach to the topic of disability in Spain's secondary education EFL materials and its relationship with the EFL learning process.

2.2. AIMS

Taking into account the purpose of the research, its context and object of study, and all the previous work about disability and ableism in education, the specific aims established for this research were:

- To determine if and how people with disabilities are represented in EFL secondary education materials
- To determine the relationship between this representation and the EFL learning process they are contextualised in;
- To consider the effects and impact of these representations in the EFL learning process and, more specifically, in the acquisition of proficiency and competences according to both LOMLOE curriculum and CEFR action-oriented approach;
- To identify possible prejudices and preconceptions about disability in English teachers that may impact the exploitation of classroom materials.

3. METHODOLOGY

This research used a mixed method that collected both qualitative and quantitative data to obtain an accurate view of the representation of people with disabilities in secondary English textbooks and its potential impact on the English learning process, as well as the English teachers' perceptions and preconceptions about disability that could potentially impact the exploitation of those materials.

The data were collected by two different means. One was the analysis of seven textbooks that are currently used in Spain's secondary education system. These textbooks belong to three different publishing houses and cover all the different programmes available in secondary education in Aragón such as the regular English subject, bilingual BRIT programme, and *diversificación* programme—used with students with learning difficulties that covers the essential content of the English curriculum. All of them follow a synthetic syllabus, including topics and annexes such as literary content or grammar summaries, and have a range of pages between 88 and 141.

English teachers' perceptions and preconceptions about how people with disabilities are portrayed in their classroom materials were collected through a survey. This survey follows a quantitative-qualitative approach with questions that could be divided into three sections: demographic questions such as gender or occupation; multiple choice and Likert scales to measure their agreement level with stereotypes about disability representation; a close question about whether or not they have heard about 'ableism' and an open question for those who answered 'yes' asking them to provide a definition for it.

4. RESULTS

4.1 TEXTBOOKS RESULTS

Only five out of the seven books showed representation of people with impairments or disabilities. This lack of representation conditions both the possibilities of students with disabilities to see themselves as proficient language speakers in the future and the collective development of

the specific social competences of the standing LOMLOE Curriculum when it comes to promoting an inclusive world view since it becomes impossible for both the learners and the teacher to work on issues that are simply not there. In addition to it, the didactic sequence followed by all of these textbooks—which is a Presentation, Practice, Production (PPP) model—and the type of syllabus used to design it—which was a synthetic one—also conditions the way meaning and, in a certain way, reality is presented to the learners. Although both meaning and form are indeed essential for second language instruction, this kind of syllabus and didactic sequence mostly focus on practising linguistic features and forms, selecting material to fit with them, and neglecting meaning by providing a simplified, decontextualised version of language which does not provide many alternatives in its exploitation, besides its intended purpose. Surely, teachers can improve or change this when using the material in their lessons by creating moments that focus more on the meaning content of, for example, readings. However, this exploitation will be limited by the characteristics upon which the material was created. Besides that, if we take into account that disability representation should present people as complex individuals beyond stereotypes, contextualised as part of the ordinary world, it could be affirmed that a PPP sequence and synthetic syllabus would be inadequate both for disability representation and for the relationship it holds with the development of certain language competences.

Overall, the book *for Diversificación* Programme contained the most examples of representation of people with disabilities, which were three. Although a very limited number, having more than one representation of disability could allow the teacher to exploit the materials towards the development of the intercultural competence specifically oriented to tackle the social construct of disability. The rest of the textbooks analysed contained either one or none examples,

All of the examples in the textbooks analysed are presented as real-world content to the learners, which positively contributes to the idea of including disability as a normal part of the human experience and to framing English in a communicative context. However, the lack of specific details makes it impossible to trace whether or not the people

presented in the examples actually exist. In addition to it, both the synthetic syllabus and the PPP didactic sequence of the book create an unbalanced scenario that decontextualises the communicative purpose of language by its exclusive focus on form, creating a sense of unreality in any topic portrayed in the textbook. This fact would automatically rule out the possibility of the materials contributing to normalising disability as part of the human experience. The only two examples whose veracity can be tracked are those referring to Derek Paravicini and Stephen Wiltshire, who are real artists with social media profiles and easy to find in online simple research. The problem lies when, in doing that simple online search, one realises that their portrait made by the textbooks heavily diverts from reality. Derek Paravicini is a blind autistic man whose ability to reproduce melodies is a savant trait of this autism, while in the textbook he is just a man who has an extraordinary ability for music despite his blindness. Stephen Wiltshire is a celebrated artist with his own website, and books and counts millions of followers on social media platforms, where he expresses himself in full agency about his work and life while the textbooks give more credit to his family and teachers and portray him as someone who was set up for failure in life due to his disability. It could be argued that, due to the learners' level of language proficiency, real-world content needs to be adapted but this concept refers to linguistic form adaptations. These divergences could hardly be related to form and are more aligned with an ableist view that heavily manipulates reality and, therefore, the meaning of the text. As it is known that, in order to be effective, one of the principles to teach a second language is that instruction should be focused on both meaning and form, one might wonder how having a distorted meaning may impact English learning and proficiency acquisition. It is also fair to ask what impact this distortion can have on the possible exploitation of the material to develop the students' intercultural competence related to disability representation.

When it comes to multimodality, only three of the examples found could be considered multimodal ensembles. Only one of those examples could be considered to place people with disabilities at the centre of the narrative endowing them with agency. This example matches

what was previously stated about multimodal ensembles in terms of giving the sign-maker—in this case teenager Finn speaking about his service dog Nala—full agency over the message, resulting in a naturalistic representation of disability that slightly diverts from the usual deficit-based representation, even when speaking about adaptations. This fact is also enhanced by the contextualisation of this example in a daily life topic such as friendship, that highly contributes to normalising disability as part of the human experience. However, the other two multimodal examples are plagued with ableist tropes, with one of them placing an abled person that organises summer camps for blind people as the sign-maker, displacing thus people with disabilities from the centre of the narrative and taking away their agency, creating a representation that is considerably based on a deficit model and objectification. The last example are the pages of reading and listening about the above-mentioned Stephen Whiltshire, whose agency is divested by, the narrative third person voice. The narrative voice deploys a view of Stephen completely based on a deficit model, using sentences that generalise the struggles of people with autism such as “People who are born with autism may be very intelligent, but they have difficulty communicating with others and some never learn to talk at all”, or characterises it as a negative trait stating that Stephen future did not always look bright because of his diagnosis, ending the text with the sentence “All in all, for someone who couldn’t speak until he was five, Stephen Wiltshire has not done too badly for himself”. At the end, the text implies that Stephen was set to fail in life because of being autistic and late to develop oral communication skills. This last view could be labelled problematic not only from an ableist perspective but also in terms of how it presents communication as a mere oral delivery, thus denying the different dimensions of it stated in the action-oriented approach of the CEFR. It may also have a negative impact on students with disabilities, particularly those with autism or other cognitive conditions, as it is only fair to ask how an individual is supposed to see himself or herself as capable of achieving proficiency in English when the textbook is stating that people like them have problems with communication. At this point it must be said that these remarks bring nothing but ableism and limited perceptions on communication, hijacking the achievement of the

action-oriented approach competences and students developing inclusive views or social awareness towards disability.

The rest of the examples found are small references to disability in fill-in-the-gap exercises. Those exercises do not place disability at the centre of its narrative but rather use it as a casualty to develop another topic where the focus is purely on lexico-grammatical features. Besides that, they offer very little to the development of EFL specific competences or meaningful content that could be exploited in the classroom beyond its intended focus on form. In these cases language is completely de-contextualised, creating an unbalanced scenario with very little meaning, making the achievement of proficiency very difficult—or at least not the kind of proficiency that both the CEFR and LOMLOE aims to foster in students. At the same time, as previously stated, it creates a sensation of artificiality in all the topics presented, including disability.

4.2. SURVEY RESULTS

As previously stated, the present survey intended to provide a small overview on teachers' perceptions and preconceptions on disability. It was distributed between secondary school teachers of English and the students of the *Master de profesorado de secundaria* doing the English specialty during the academic year 2022-2023, collecting 25 valid answers. From a demographic perspective, 48% of the participants were between 23-30 years old, with the rest of the participants moving between 35 to over 55 years of age. When it comes to their occupation, answers were even with 52% of the subjects being Master students and 48% being active teachers. The answers showed a correlation between the age of the subjects and their occupation, as all subjects from the 23-30 years old group were Master students. Thus, the present analysis will take the participants' occupation as a variable, comparing the answers of both the master students and the teachers in active. Since only 3 out of the 15 answers came from male subjects, gender was dropped as a possible variable.

As for what they considered more important when selecting content for the English classroom, percentages show that teachers in active found actuality of the topic and lexico-grammar features to be the most

important aspects, with a percentage of 31,03% of the answers, closely followed by opportunities for critical discussion with a 27,59% percentage. When it comes to Master students, actuality of the topic was considered with a 26,47%, opportunities for critical discussion with a 23,53%, and representation of minorities with another 23,53 %, being thus the most important aspect when selecting content for the English classroom. As can be seen, both groups were aware of the importance of developing critical thinking in students and the need for real world content, although actual teachers seemed more aware of the importance of also keeping a focus on form in order to achieve a successful instruction. However, the fact that they do not consider representation of minorities as important when selecting content leads us to wonder where or how critical discussion of disability will be addressed in the English classroom, or if it will be addressed at all.

When asked whether or not they agree with the statement “English textbooks contain enough depictions of people with disabilities/health conditions”, half of the teachers declared to be neutral, 41,67% disagree and 8,33% agree with it. Students massively expressed their rejection to the statement, with 84,61% of them answering either strongly disagree or disagree, and a 15,38% of them answering neutral/never thought about it before. These results show that both groups are generally aware of the lack of inclusive representations of disability in English textbooks, but the students are more prone to criticise the materials’ approach to the topic than active teachers. Perhaps the reason for this difference could lie in the students’ lack of exposure to the materials leading them to be more critical, while active teachers had a more pragmatic acceptance of them.

When it comes to the statements based on disability tropes, when asked whether or not they agreed with the statement “I think people with long term diseases are fighters”, most teachers answered either strongly agree (66,67%) or agree (25%), whereas Master students’ answers were more diverse, with only a 15,38% of them strongly agreeing, a majority of them answering neutral (46,15%) and an 15,38% either agreeing or disagreeing. This tendency repeated in the statement about people with disabilities being an inspiration, with most of the teachers answering

either strongly agree (25%) or agree (58,33%), while Master students' answers showed parity between the agree and disagree percentages (30,77%) and the neutral and strongly disagree percentages (15,38%). The statement about people with autism collected a mixed range of answers from both groups with similar percentages, although Master students' rejection numbers were still higher than the teachers' ones (61,53% of disagreement versus 41,66%). Finally, the statement about people with Down syndrome showed similar results, with 33,33% of the teachers rejecting it versus 61,54% of the Master students. All of this could indicate that Master students had a more diverse view of the matter and were prone to reject or doubt the tropes presented to them.

In terms of the participants' awareness of the concept of ableism, only six of them had and were able to provide a definition and, out of those six, five were Master students. Most of those definitions identified ableism as a form of discrimination against people with disabilities, as well as the misconceptions, prejudices or stereotypes that surround them. This reduced number proves that, even if the Master students' group were prone to question stereotypes, there is a lack of actual knowledge about the specific practice of ableism and how it operates in both active teachers and Master students, which could condition the possibility to address disability representation and stereotypes in an effective way in the EFL classroom.

5. DISCUSSION

As stated above, disability representation examples in EFL secondary textbooks are scarce and offer either very limited or ableist views on disability, sometimes even both. Most of the portraits of individuals with disability depict them as beings with limited agency, falling into stereotypes and mostly serving a lexico-grammatical purpose dictated by a PPP didactic sequence and a synthetic syllabus, thus contributing to cast a sense of unreality over them. Even when those depictions come from real-world examples, they are heavily manipulated beyond the expected form, fitting into an ableist reinterpretation and increasing the already stereotyped representation of disability in society. In addition, the examples offer very few opportunities to develop the specific

competences required by the EFL LOMLOE curriculum. This results in almost non-existent, decontextualised, and ableist representations with very limited possibilities of exploitation in the classroom.

To begin with, it is necessary to acknowledge that the most basic and essential action to improve the current situation would be to actively include individuals with disabilities in different parts and topics of the textbook. As mentioned before, it is impossible to address, normalise or work on disability if it is just a glimpse through the pages. In addition, it would be advisable to place those representations in topics dealing with daily issues rather than presenting them as extraordinary, so as to avoid falling into the inspirational objectification trope. Although these extraordinary stories are believed to provide a positive representation of disability but, since cultural constructs cannot be avoided, as long as these representations constitute the only presence of disability within the textbook, they will keep feeding a very limited, comfortable, ableist view on it. In other words, EFL materials need more people with disabilities, limitations, and/or explicit health conditions in different circumstances and assuming different roles. Another necessary change would be to endow individuals with a disability with agency within the narrative to provide a more naturalistic representation of disability and far from stereotypes, providing a richer and more authentic meaning to exploit in the EFL classroom. Both these changes would be especially relevant to increase disabled learners' motivation, as it would contribute to creating a sense of belonging that would positively impact the development of an ideal L2 self-proficient in English.

It would be simplistic, however, to assume that including a couple more people with disabilities speaking about themselves will constitute the whole solution. The implementation of the above-mentioned measures would constitute an improvement from the current situation, but they would only address the matter of representation from a general point of view that, given the structuralist nature of ableism in society, would still be very limited. From an EFL learning and teaching perspective, a significant part of the limitations that arose from the analysis of books were related to disability being framed in PPP sequences and synthetic syllabuses. Although the importance of form instruction to achieve proficiency in a foreign language is undisputed, having

sequences and syllabi that submit everything to it only results in the neglect of meaning that limits both the learning and the instruction. First, even if attention were paid to the topic selection, the amount of adaptation required to fit the desired form would result in a diluted version of both language and reality that cast a false shadow over both the use of English and any issue portrayed on it. This falsity only worsens the situation of disability representation, which is already limited by stereotypes and denied as part of the human experience. Finally, having materials designed with such a specific and narrow purpose severely limits their exploitation to the purpose they were created.

As stated above, complex topics such as disability, or any other social construct, require extra attention to the meaning conveyed in its portrait, as they cannot afford to be more limited than what they already are. In addition to it, both the LOMLOE competences and the action-oriented approach call for materials that are rich enough to provide opportunities to work towards them. In terms of addressing the topic of disability and its representation in the EFL classroom, this translates first in the use of real-world multimodal material, since it would not only provide the desired agency to its disabled protagonist but would also affirm its existence as part of society and provide the opportunity to work on different skills and multiliteracies. Lastly, this real-world content, even if not multimodal, should be framed within a task-based sequence, or at least be rich and complex enough to allow an open, flexible approach to it.

6. CONCLUSIONS

To begin with, it is safe to affirm that disability is underrepresented in Spain's EFL secondary education materials and its scarce representation often displays an ableist and stereotyped view that either objectifies individuals with disabilities as inspirational or pitiful objects or pushes them to a marginal appearance while dealing with other topics. Although some of the representations analysed in this research placed individuals with disabilities at centre of their narratives, they were never given agency to represent themselves, but rather submitting them to a narrative voice that intensified the ableist gaze upon them.

When it comes to the relationship of this portrait with the EFL learning process, the contextualisation of these already narrow views on disability in synthetic syllabuses and PPP didactic sequences that focus EFL instruction mostly on form and neglect meaning contributed to limit disability representation even more in two different ways. Firstly, it failed to normalise disability as a part of the human experience by casting an artificial light in any issue framed within it. Secondly, the simplification of the content and an extremely specific design severely limits the possibilities to explore the topic beyond its intended form focused purpose.

These two points hold an impact on the EFL learning process and the acquisition of English proficiency as aimed in the LOMLOE curriculum and the CEFR action-oriented approach since the failure to provide rich and meaningful content conditions both the possibility to foster learners' social awareness regarding disability and to work on the development of the different necessary competences recognised by the EFL curriculum. Given this situation, it is almost impossible to imagine that students will become the social agents that critically use English as a vehicle to communicate and interpret reality around them, as the CEFR aims them to be—at least when it comes to the social construct of disability. Besides that, it is the opinion of the author of this research that stereotyped and narrow representations of disability may have a negative impact on disabled students' motivation towards the EFL subject, since they fail to provide them with models they can identify with in order to create Dörnyei's Ideal L2 self.

As for the survey results, they showed that active teachers lack awareness about the situation of disability in their textbooks and are prone to believe ableist stereotypes, while future teachers are more aware of the lack of disability representation and are prone to either doubt or disagree with the stereotypes presented. However, since very few of the participants in the survey knew and could provide a definition for ableism, it seems unlikely that neither active nor future teachers have the skills or resources to exploit any material containing disability representation without falling in the ableist construct that surrounds it.

8. REFERENCES

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Strasbourg.
- Dörnyei, Z. (2009). Researching Motivation: from Integrativeness to the Ideal L2 Self. In S. Hunston & D. Oahey, *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills* (pp. 74-83). London and New York: Routledge.
- Davis, L. J. (2017). The Ghettoization of Disability: Paradoxes of Visibility and Invisibility in Cinema. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen, *Culture - Theory - Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (pp. 39- 49). Bielefeld, Germany: [Transcript] Disability Studies.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Garland-Thompson, R. (2005, March). Disability and Representation. *PMLA*, 120(2), pp. 522-527.
- Goodley, D. (2017). Dis/entangling Critical Disability Studies. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen, *Culture - Theory - Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (pp. 81- 97). Bielefeld: [Transcript] Disability Studies.
- Goodley, D. (2018). The Dis/ability Complex. *DiGest. Journal of Diversity and Gender Studies*, 5(1), pp.5-22.
- Henningham, N. (2014). 'Part of the Human Condition': Women in the Australian Disability Rights Movement. In K. R. Joy Damousi, *Diversity in Leadership. Australian Women, Past and Present* (pp. 149-166). Canberra, Australia: ANU Press.
- Jewitt, C. (2016). Multimodal Analysis. In A. A. Georgakopoulou, *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 69-84). London: Routledge.
- Ndlovu, S. (2021). Humaness and Ableism: Construction and Deconstruction of Disability. In M. Steyn, & W. Mpfu, *Decolonising the Human. Reflections from Africa on Difference and Oppression*, (pp.65-85) Johannesburg: Wits University Press.
- Orden ECD/1171/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. 156. 11 August 2022. 27832-29022.

Piccardo, E. (2014, August). From Communicative to Action-Oriented: A RESEARCH PATHWAY. Ontario Ministry of Education & Department of Canadian Heritage, Ontario. Available at <https://shorturl.at/oqFQ7> (Accessed 8th of May 2023).

Timberlake, M. (2020, June). Recognizing Ableism in Educational Initiatives: Reading Between the Lines. *Research in Educational Policy and Management*, 2(1), pp.84-100.

LA EDUCACIÓN EN PLATÓN

MARCO BRESCIA LÓPEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el periodo presocrático el foco de estudio era la naturaleza (*physis*) reflexionándose en torno al primer principio que constituye la realidad. El rasgo novedoso era que a los fenómenos que acontecen en la naturaleza ya no se le ofrecen explicaciones apelando a entidades divinas, sino que se recurre a la razón. La razón será el medio explicativo de todo cuanto suceda, buscando e indagando en torno al primer principio. En cambio, tras la aparición de los sofistas y Sócrates en el escenario filosófico, se produce un giro antropológico donde el objeto principal de estudio ya no son las entidades naturales, sino que volvemos la mirada hacia la *pólis*. La preocupación principal recae sobre el ser humano y su comportamiento con el resto. En este sentido, Sócrates estaba preocupado por cómo mejorar la sociedad, es decir, buscaba una fórmula que permitiera en los ciudadanos el cultivo de determinadas virtudes, las cuales redundarían en el bienestar de la comunidad. Por este motivo la educación de los ciudadanos iba adquirir una importancia fundamental, porque proporcionar una correcta educación iba garantizar una convivencia armónica.

En la obra la *República* Platón expone de manera desarrollada la generación de un Estado perfecto, ideal. De hecho, esta obra nace como producto de la disconformidad y discordancia de Platón respecto a los sistemas de gobierno presentes en su época. Estarán presentes durante todo el diálogo temas como la justicia, central en Platón, la jerarquía de los sistemas de gobiernos, la *paideía*, etc. Todos estos términos están de alguna manera vinculados. De hecho, comenzaremos desarrollando cómo a partir de una conversación en torno a la justicia aparece el surgimiento del Estado. Y la educación estará profundamente relacionada

con el mejor régimen político. El esfuerzo de Platón consistirá en trazar una perfecta educación para cada una de las clases que menciona, que será la clase de los artesanos, los guerreros, y los filósofos. Esto garantizaría la paz social y la conformación de un régimen político estable, duradero y racional. Al mismo tiempo, en el planteamiento de Platón se percibe que a la reflexión política subyace una perspectiva ética, depositando su confianza en la ética como herramienta reguladora de la conducta humana. También introducirá, aunque no sea en este libro, sino en las *Leyes*, la importancia de las leyes para el funcionamiento de la sociedad y nos plantearemos a qué atribuye mayor importancia para el desarrollo de la sociedad, si a las leyes o a la educación. En síntesis, trataremos de articular todas estas nociones para dotar de coherencia al sistema platónico, resaltando en este proceso la relevancia de la educación.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente ensayo consiste en el intento de trazar un vínculo entre educación y filosofía a través de la obra de Platón. De aquí se deriva una reflexión filosófica en torno a la educación, como elemento central para la cohesión social, la estabilidad de la comunidad, la felicidad de los ciudadanos, etc.

3. METODOLOGÍA

La metodología que llevaremos a cabo consistirá en un análisis de la *República* de Platón, centrándonos en la educación que proporciona a cada una de las clases. En primer lugar, reflexionaremos en torno a la justicia, y eso nos conducirá a la generación y composición del Estado. En segundo lugar, destacaremos la educación que habría que proporcionar a la clase de los guerreros, y discutiremos sobre la educación a la mujer. En tercer lugar, presentaremos la clase más elevada, la de los filósofos, que serán los encargados de gobernar el Estado perfecto. En último término, ofreceremos unas conclusiones personales en las que fundamentaremos el discurso aquí proferido e incluiremos algunas reflexiones personales.

4. DISCUSIÓN

4.1. DE LA JUSTICIA AL NACIMIENTO DEL ESTADO

A lo largo de los primeros capítulos de la *República*, podemos ver un afán intenso por parte de Platón por defender la justicia, frente a las concepciones sofistas que defienden Trasímaco y Polemarco. Hay una exposición de los argumentos que se pueden concebir en favor de la injusticia o de la justicia. En primer lugar, se sostiene que la justicia consiste en hacer bien al amigo y dañar al enemigo. Sin embargo, Sócrates rechaza esta idea porque los justos, que son virtuosos y buenos, no pueden mediante el conocimiento de la justicia dañar a otro, aunque sea a sus enemigos. Perjudicar a los enemigos significaría empeorarlos, empobrecerlos. Pero es impropio del justo hacer daño voluntariamente, por lo que no se puede sostener la posición que defiende Polemarco (*República*, 335b). A continuación, se nos ofrece una segunda concepción de la justicia. En este caso, se introducen los sistemas de gobierno. Relata Trasímaco, hermano de Polemarco, que la justicia estriba en dictar órdenes que son convenientes para el gobernante, satisfaciendo sus deseos particulares o cosas de otra índole. Los gobernados tendrían la obligación de acatar las normas que se implantan. Aquel que transgrede los dictámenes instaurados por el gobernante es condenado por obrar injustamente. Se está tratando de justificar el Estado tiránico, donde se pretenden dictar leyes que benefician exclusivamente al individuo que está al frente.

Las necesidades de la multitud quedarían ignoradas, estando sometidas a los mandatos y vaivenes pasionales del líder. La retórica entendida como manejo de la palabra para poder persuadir y dominar y así obtener libertad y ser más feliz, tal y como decía Gorgias (Panea, 2007), conduce inexorablemente a este tipo de modelos de gobierno. Los jóvenes de la época de Platón sentían encanto, fascinación por el poder del tirano, que consiste básicamente en una ambición desmesurada. Platón tiene la preocupación de educar a los jóvenes para demostrar que esta creencia no tiene fundamento, rigor filosófico, y que además no nos sirve para ser *eudaimon*. Ahora se entiende el énfasis de Platón en demarcar lo que es justo de lo que no, porque además la justicia es buena

nodriza de la vejez, como decía el poeta (*República*, 331a), permitiéndonos entregarnos a la muerte con la conciencia tranquila y límpida de haber obrado justamente y sabiendo que no es posible ser eudaimon sin ser justo. La cuestión que está en juego es la vida buena, la vida feliz, porque como subrayaba una y otra vez Sócrates, lo importante no es vivir, sino vivir bien (*Critón*, 48b).

Ahora bien, reconoce Trasímaco que los gobernantes no son infalibles, sino que cabe la posibilidad de que yerren y decreten leyes que van en perjuicio del provecho del propio gobernante. Aun así, lo justo sería que los gobernados aceptaran los preceptos indicados. Por tanto, según Sócrates, el gobernante podría pronunciar criterios y normas que no velen por su goce y complacencia, siendo la justicia “no solo aquello que conviene al más fuerte, (...) sino también es justo hacer su contrario, hacer lo que no le conviene” (*República*, 339c). La mera función a la que se reduce el resto de la población, los débiles, es la de subordinarse a los estatutos diagnosticados por los poderosos. La réplica de Trasímaco sería que un gobernante en tanto posee conocimiento de gobernante no se equivoca en tanto gobernante, sino en tanto otra cosa. En conclusión, Sócrates nos dirá que la justicia, al ser un arte, no examina lo beneficioso a ese arte, sino lo conveniente al objeto de ese arte. Por tanto, el gobernante no deberá sentenciar códigos y normas morales que velen por su mero goce individual, sino que en tanto arte la justicia examina lo favorable a los ciudadanos, es decir, al bien común. Este es uno de los principios fundamentales de la política platónica: la preservación del bien común. El gobernante debe proveer los medios necesarios al gobernado, atendiendo a sus menesteres (*República*, 346e).

Para proseguir indagando la naturaleza de la justicia y sus beneficios y perjuicios, Platón emplea un método que permite aplicar las cualidades de los individuos a lo que sería su dimensión amplificada, es decir, al Estado. El Estado no es ajeno al tipo de individuos que estamos forjando y el predominio de un tipo de seres humanos acabará instituyendo un modelo de gobierno determinado. En este momento Platón incorpora la generación y composición de un Estado inexistente en su época. Llama Estado al espacio y asidero en el que ciertas cosas se asocian y se congregan como producto de la imposibilidad de

autoabastecimiento. Necesitamos del concurso de los otros, no podemos proveernos de todo el suministro necesario para conservar nuestra existencia, por ello es menester nuestra interacción y agrupación con los otros. Este asidero es lo que recibe el nombre de Estado. Desgranando el tipo de necesidades que tenemos, hay que destacar en primer lugar la provisión de alimentos que posibiliten nuestra existencia. La segunda es la vivienda, un alojamiento en el que instalarnos, y la tercera es la producción de vestimenta (*República*, 369d). De estas labores se encargarán labradores, constructores y tejedores, respectivamente. En este sentido, hemos incorporado uno de los estamentos imprescindibles del Estado platónico. Esta clase son los llamados artesanos, que conforman todo el grupo de individuos que se encargan de generar los productos básicos que suplen nuestras necesidades más elementales.

4.2. EDUCACIÓN DE LOS GUERREROS Y EDUCACIÓN DE LA MUJER

La siguiente clase que incluirá nuestro filósofo en la construcción de su Estado serán los guardianes, que son aquellos que se ocupan de preservar la permanencia y vigencia del Estado. También tienen la función de vigilar el correcto cumplimiento de las leyes y que el gobernante no renuncie o ignore la búsqueda del bien de los ciudadanos. Habrá entonces que determinar los rasgos que caracterizan a los guardianes. Por tanto, se está juzgando y debatiendo cuál debe ser su educación, es decir, qué tipo de virtudes deben cultivar y ejercer en su vida. Sin duda, algunos de estos epítetos deberán ser: “agudeza en la percepción, rapidez en la persecución de lo percibido, y también fuerza, si tiene que luchar con la presa” (*República*, 375a), valentía, fogosidad, mansedumbre, etc. Lo que se pretende es que el guardián tenga un carácter pasional y feroz con respecto a los enemigos de la ciudad, y un comportamiento pacífico y noble respecto a los conciudadanos con los que se relaciona. De lo contrario, esa fogosidad descontrolada provocaría la destrucción del Estado, generando dolor a aquellos con los que compartimos una misma morada. Ahora bien, el rasgo exclusivo, inexcusable, que ha de poseer el guardián es ser filósofo por naturaleza (*República*, 375e). Ser filósofo es ser amante del conocimiento. Este atributo será el que concede la posibilidad de discernir al amigo del enemigo.

En efecto, solo habiendo aplicado la facultad de conocer podemos diferenciar al amigo del enemigo. En este sentido, el filósofo se identifica con el amante de aprender, y el guardián debe utilizar como medio el conocimiento para poder aplicar de manera excelente su función. Subrayamos la concepción de Platón del filósofo no como un ente que reflexiona sobre asuntos abstrusos e intrincados que ninguna implicación tienen en la realidad, sino que filosofar es analizar, porque una vida sin análisis no merece la pena ser vivida (*Apología*, 30c). El filósofo será aquel que indague, investigue. En una palabra, que admire la búsqueda incesante de conocimiento y sabiduría.

Asimismo, los guardianes recibirán una educación musical relativa al alma, que se compondrá de la regulación de discursos y mitos, así como normas concernientes a melodías y cantos, y una educación gimnástica relativa al cuerpo. Sócrates sabe que en la juventud se forjan atributos que podrán caracterizarnos el resto de nuestra vida, conformándose y moldeándose nuestro carácter. Por ello vierte una crítica vehemente a la educación que habían propuesto Homero y Hesíodo, apuntando la necesidad de examinar los mitos que se narran y cómo han de narrarse. En primer lugar, habrá que eliminar este tipo de discursos que representan de manera equivocada a los dioses, suponiendo que ellos son generadores de todo tipo de sacrilegios e irreverencias. En el periodo todavía prerreflexivo esto puede tener un hondo calado, pudiendo llegar a interpretar más adelante la realidad de esta forma. Los dioses solo son generadores de cosas justas, buenas, no pueden provocar daño y sufrimiento y por eso no se puede hacer tal representación de dios (*República*, 380b).

Otra de las cualidades que habrá que inculcar a los guerreros es el no tener miedo a la muerte, unido a la valentía. Esta idea refleja la postura de Sócrates respecto a la muerte: hay que afrontarla con serenidad, no hay que temerla en ninguno de los casos. En el caso del guerrero, hay que preferirla antes que a la cobardía y la esclavitud (*República*, 386b). A este tipo de educación se adhiere la feroz crítica que arroja a la poesía, llegando a manifestar que cuanto menos contaminados estén los discursos de elementos poéticos, más conveniente será para los jóvenes (*República*, 387d). En suma, se prohibirán aquellos discursos que

desprendan quejas, lamentos, porque tales tipos de narraciones pueden provocar que el guardián se estremezca, rebajando la intensidad de su fogosidad, tan necesaria para defenderse de los enemigos exteriores. Mucho más reprobable serán aquellas narraciones que representen lamentaciones de las divinidades (*República*, 388b). Por tanto, el guerrero no sentirá pavor ni se afligirá ante la posibilidad de precipitarse hacia la muerte, como si se tratara de un hecho terrorífico. Del mismo modo, ante cualquier tipo de privación o de mal en los que esté subsumido sabrá resistirse con serenidad. En consecuencia, este modo de vida le permitirá ser más autosuficiente, siendo menos menesteroso de los demás.

El problema que pueden acarrear tantas lamentaciones es que pueden debilitar nuestra fortaleza y vigor del alma, y ante cualquier suceso leve caemos en la más profunda zozobra. El guardián, que en ocasiones arrostrará situaciones desagradables, debe mantener la robustez necesaria para no decaer ante nimiedades. A su vez, tampoco es aconsejable que los guardianes sean individuos con arrebatos de risa, porque pueden causar reacciones violentas. En suma, debe valorar considerablemente la verdad y perseguirla incesante e incansablemente. Sócrates dice expresamente que la mentira puede ser utilizada como un remedio, a fin de evitar males mayores, pero que, en cualquier caso, solo los gobernantes pueden acceder a ella, con el propósito de beneficiar a la comunidad. A la multitud le está vedada y prohibida la mentira y toda información falsa que sea percibida será penalizada y sancionada como un intento de subversión y ofensa al Estado (*República*, 389d).

También habrá que excluir aquellos relatos que puedan causar avaricia, derroche, exceso. Los jóvenes deberán desarrollar la moderación. La moderación la podemos definir como la obediencia a los gobernantes y el dominio de pasiones exacerbadas, que pueden impedir la armonía del alma (*República*, 389d). Se trata de eludir la abundancia, la opulencia, la profusión. Son factores que desestabilizan la consonancia interior. En cambio, hay que incentivar el esfuerzo, la perseverancia, la tenacidad, el empeño. Todo ello son señales de un espíritu trabajador, con disciplina. Por eso se evitará la propensión a las riquezas. La inclinación excesiva hacia las riquezas puede ser síntoma de una negligente ambición y ello puede ir en detrimento de la moderación. Además,

seríamos esclavos de nuestra condición material (*República*, 391c). Estaríamos atados a la corporalidad, al lucro, desatendiendo a la dimensión teórica, intelectual, que implica el estudio, el análisis y la preocupación por nuestra formación.

Otro elemento que indicamos es la reticencia hacia la imitación. Por un lado, es contrario a la tesis de que cada uno ejerce un solo oficio, una sola función, abandonando el resto de orientaciones laborales, siendo una tesis fundamental en el pensamiento platónico (*República*, 370b). En todo caso, afirma Platón, si imita, debería imitar aquellos atributos que hemos estado describiendo. De lo contrario, si imita cualidades perniciosas, se corre el riesgo de instaurarse en nuestros hábitos. Al ser jóvenes, una atenta dedicación a la imitación puede llegar a convertirse en hábito y por tanto en cualidades nuestras.

Pues bien, hasta aquí en lo tocante y correspondiente a los estándares de regulación de discursos y mitos. Ahora dilucidaremos las normas concernientes a melodías y cantos. Comienza diciendo Sócrates que la melodía se compone de tres ingredientes: texto, ritmo y armonía. En cuanto al texto, deberá obedecer las mismas pautas que aquellos que son cantados, indicados previamente. El ritmo y la armonía deberán ajustarse al texto, siendo la base sobre la que se despliegan. Habíamos suprimido los cantos repletos de lamentos y de quejas, por lo que habrá que eliminar las melodías que contengan quejas. Habrá que prescindir de aquellas melodías que incitan a la embriaguez, a la pereza, pues no son acordes a las aptitudes de los guardianes. Hay que incorporar una melodía apropiada para hacer que el tipo de guardianes, que, habiendo participado en sucesos bélicos, o habiendo estado involucrados en tragedias de cualquier índole, afronten tales infortunios de manera valiente. O introducir alguna otra melodía acorde con un tipo de hombre con voluntad de enseñar, haciendo referencia a las imprecaciones de los dioses o que él mismo se someta a las exhortaciones de otros más sabios que él (*República*, 399b). Es importante preservar la armonía y el ritmo, porque si son perfectos, se entrelazarán con un carácter excelso del alma, simple, pero simple no entendido de manera peyorativa y con valoración negativa, sino que es “la disposición verdaderamente buena y bella del carácter y del ánimo” (*República*, 400e). En cambio, la falta

de gracia, de ritmo y de armonía, se aliarán con un alma mala, perversa, y con un lenguaje grosero. Por este motivo habrá que vigilar que los artesanos no representen e imiten aspectos indecentes o serviles. De lo contrario, se impediría ejercitar su labor por ser una influencia negativa a los jóvenes. Así los guardianes crecerán entre imágenes dulces y placenteras de la naturaleza.

En síntesis, la música, que engloba texto, armonía y ritmo, se vincula con el alma, por lo que Sócrates reconoce que la educación musical es sumamente importante¹² porque penetra en el interior del alma, portando grandeza y buen carácter. Adicionalmente, la educación musical le permitirá discriminar entre la belleza y la fealdad en todas las composiciones naturales y artísticas. En palabras de Platón, el guardián “alabará las cosas hermosas, regocijándose con ellas y acogiéndolas en su alma, se nutrirá de ellas hasta convertirse en un hombre de bien” (*República*, 401e). Todas estas preinscripciones son relativas a la educación musical de los guardianes, enfocándose en el cultivo de determinadas propiedades del alma. También será importante introducir una educación concierne al cuerpo a través de la gimnasia. Una de las tesis es que un alma buena beneficia al cuerpo, pero que la perfección del cuerpo no redunde en el alma. Aun así, relata Sócrates algunas normas relacionadas con la salud y alimentación de los guerreros, a saber: no embriagarse (*República*, 403e); permanecer siempre en alerta, para que no sorprenda la llegada de un enemigo (*República*, 404b); conseguir una salud resistente y vigorosa (*República*, 404b); alimentarse de carne asada (*República*, 404c); abstención de dulces (*República*, 404c), etc.

Una vez expuesta la educación de los guardianes y de las cualidades que deben cultivar, aborda Platón la posibilidad de que las mujeres también ejerzan su labor como vigilantes del Estado. Investiga si su naturaleza es inferior y por tanto está incapacitada para tales labores, o bien puede desempeñar las mismas tareas que los hombres. La tesis de Platón será que, si reivindicamos que las mujeres realicen ejercicios comunes a los

¹² Para fundamentar esta idea: “Las artes reciben por fin sus enclaves definitivos en el seno de su magno proyecto pedagógico que recomienda, previo a cualquier tipo de enseñanza, la de la música, entendida ésta como triple en el triple registro del tono, el ritmo y la palabra” (Marful, 1993, p. 593).

hombres, el remedio para lograrlo será brindarle una misma educación. Aquí radicaba el problema que se suscitaba: se proporcionaba una instrucción diferente a hombres y mujeres, como si fueran naturalezas humanas opuestas. Aunque puedan tener cualidades diferenciadoras, tanto el hombre como la mujer participan de un género más amplio que es la humanidad. Al compartir el rasgo de humanos, habrá propiedades que compartan. Aquí se deja entrever la superficialidad y banalidad de una educación dispar a hombres y mujeres, y por tanto habrá que educarlas tanto en lo referente a la música como a la gimnasia, “y debe tratárselas del mismo modo que a los hombres” (*República*, 452a).

Habiendo acordado previamente que cada uno debe disponerse a realizar la función que le ha sido asignada y que ha sido propiciada por sus dotes naturales, demuestra Sócrates que no hay dotes naturales exclusivos destinados a los hombres, sino que ambos podrán dedicarse a las mismas ocupaciones. La única diferencia entre uno y otro, señala Platón, es la inferioridad en cuanto a fortaleza física por parte de la mujer. Pero no se rebajan las cualidades intelectuales ni las potencialidades que las mujeres puedan tener. Por tanto, para la elección de los guardianes, solo se prestará atención a las cualificaciones intelectuales, de tal manera que aquellos que vigilan para la preservación del Estado estarán recubiertos de excelencia y virtud, independientemente de sean hombre o mujer.

4.3. EL ESTADO PERFECTO: EL REY FILÓSOFO

Platón ha indagado y explorado que en las formas de gobiernos presentes en su época es necesario introducir cambios para configurar un régimen político correcto. Todos están mal estructurados porque en su seno carecen de un gobernante filósofo. De hecho, llega a manifestar Platón, que a menos que se identifiquen y se encarnen en un mismo individuo filosofía y poder político, no habrá fin para los Estados, y lo que es mucho peor, para el género humano (*República*, 473d). Para concretar a qué denominamos filósofo, nuestro autor incide en la idea de que filósofo es el amante de la sabiduría, amante del aprendizaje.

Para diferenciar al filósofo del que no lo es, hay que distinguir entre doxa y episteme. En efecto, hay una idea de Bien y de Belleza, pero

por su participación en los cuerpos sensibles parece que hay una pluralidad. El filósofo reconoce que hay una *idea en sí*, y no la confunde con su representación en el mundo sensible, que son solo imágenes semejantes, copias. El que cree en la belleza en sí, intenta conducirse hacia la búsqueda de ese conocimiento mientras que el que concibe la naturaleza de la belleza como múltiple, no adquiere conocimiento. El conocimiento científico se refiere a lo que es, y lo que es, es cognoscible. La ignorancia versa sobre lo que no es; pero lo que no es nos es incognoscible. Al no poderse conocer, carecemos de ese conocimiento, que es justo lo que significa ignorancia. Pero podemos aterrizar en un terreno intermedio entre lo que es y lo que no es, participando en un grado menor de verdad que el conocimiento científico, pero con mayor claridad que la ignorancia: esta dimensión intermedia es la opinión (*República*, 479d). Por tanto, el filósofo será aquel que interprete que hay una idea en sí, aspirando a conocer la idea, y los que no son filósofos no la reconocerán, divagando en la multiplicidad de representaciones de esta idea en el mundo sensible. No adquirirán verdadero conocimiento científico, sino que solo tendrán meras opiniones carente de fundamento filosófico. El proyecto que está de fondo es el abandono de la dimensión sensible, porque es mutable y voluble, atendiendo solamente a ese terreno teórico e intelectual (mundo inteligible), donde la inteligencia aspira a conocer la idea.

Para terminar con esta descripción de la naturaleza filosófica, procedemos a descifrar las características que le podemos adscribir y veremos las críticas que reciben por parte de la multitud. Como se ha dicho, los filósofos tienen la capacidad de contemplar y aprender aquello que permanece idéntico e inmutable mientras que los no-filósofos deambulan y transitan en la aparente multiplicidad. Por tanto, el filósofo no investiga aquellas cosas sometidas a generación y corrupción. El motivo es que esto implica cambio, mutación, transformación, y no se mantiene invariable. Otra cualificación esencial del filósofo es su amor e inclinación a la verdad, y la declinación hacia cualquier sospecha de posible falsedad y su mayor repugnancia. El argumento es que al amar tiene que amarse lo semejante y qué más semejante a la sabiduría que la búsqueda incansable de la verdad y su disposición entera a ella. Filosofar

y amar la falsedad son términos contradictorios, no se puede adherir a una misma naturaleza.

Además, aquel que desde joven aspira a conocer, ensancha la grandeza interior de su alma y le provoca la renuncia de placeres epidérmicos, corporales, que engendran ambición, lucro y consecuencias perniciosas para su alma sana. Por tanto, se deduce de aquí que uno de sus atributos es la moderación, apartándose de la ostentación y del ánimo inservible por las riquezas, porque en nada contribuyen al conocimiento. De hecho, advierte Sócrates que el apego y afán lucrativo supone la efervescencia y surgimiento de la arrogancia, la vanidad, y terminará abandonando a la filosofía, que siempre le ofreció cobijo. También se le habrá de reconocer ciertos dotes intelectuales: ¿Quién amaría aprender si no alcanzáramos para comprender aquello de lo que se nos instruye? ¿O si al aprenderlo se nos olvidara rápidamente? Por tanto, habrá de apropiarse de propiedades como la buena memoria, etc (*República*, 486d).

Al mismo tiempo, Sócrates es consciente de que se arremete injustamente contra la filosofía: por su falta de razonabilidad y cordura por dedicarse a ello; o bien por su inutilidad. Estas calumnias que se arrojan sobre la filosofía deben rebatirse. Se constata que la naturaleza ha engendrado pocos sujetos con las características mencionadas. Se trata de individuos peculiares, extravagantes, que no se guían por el imperio de la riqueza o por el reconocimiento de honores. Buscan la verdad, sin más, aunque esto pueda traer la pobreza por la desatención a cargos ostentosos. Una de las ideas es que la multitud es incapaz de soportar la existencia de lo bello en sí, ateniéndose a las pluralidades que se reflejan en el mundo sensible, repleto de mutación y transformación. Al descuidar la aspiración hacia el conocimiento de la idea, para conquistar su naturaleza y fusionarse con ella, nutriéndose de este valioso conocimiento y por tanto cultivando su alma, se colige de aquí que es imposible que la multitud sea filósofa (*República* 494a). Al quedar excluidos de ella, aquellos que gozan del genuino ejercicio del filosofar son criticados.

4.4. BREVE DISCUSIÓN EN TORNO A LA TENSIÓN ENTRE LEY Y EDUCACIÓN

Una de las últimas cuestiones que ponemos de manifiesto es la complementación y tensión entre las leyes y la educación como elementos reguladores del comportamiento humano y de la sociedad. Hemos enfatizado la relevancia que concentra la temática de la educación en la *República*. De hecho, tal y como afirma Jaeger:

El problema que aparece como médula de toda investigación, por la importancia predominante que Platón le concede exterior e interiormente, es el problema de la paideía, problema vinculado de modo indisoluble al conocimiento de las normas y que en un estado que aspira a la realización de la norma suprema es ineludible que constituya el problema cardinal (Jaeger, 1996, p. 602).

En este sentido, si acudimos a las *Leyes*, Platón introyecta la importancia de tener unas leyes que encaucen la conducta humana. Entonces cabría plantearse si es posible conjugar las leyes con la educación, o más bien tenemos que demarcar el papel de la ley y el papel de la educación, de tal forma que queden como ámbitos diferenciados y constituidos. Una de las ideas que defiende en las *Leyes* es que “el ser humano es incapaz de no llenarse de insolencia e injusticia si administra toda sus cosas siendo su propio amo” (*Leyes*, 713c). En consecuencia, las leyes aparecen como elemento coercitivo que impide la abundancia de egoísmo y la posibilidad de precipitarse por el cauce de la avaricia y la ostentación, provocando injusticias a los demás. Además, las leyes servirán como punto de referencia de la educación, señalando los objetivos pertinentes que se han de cumplir, así como la dirección que se ha de proseguir: “La ley -en griego nomos- tiene aquí un lugar muy destacado, pues da la clave del objetivo, del contenido y del modo de ejecutar semejante educación” (Laspalas, 2001, p. 117). A pesar de esto, parece que Platón otorga una mayor preponderancia a la educación como herramienta que redirige la conducta tal y como parecen indicar las palabras de Jaeger mencionadas arriba. Y este es un rasgo diferenciador que le separa de su maestro, quién concibe que las leyes obtienen un carácter inviolable y que no se pueden transgredir, tal y como aparece en el *Critón*. En cualquier caso, a pesar de la aparente complementariedad entre ley y educación, puede emerger la problemática de a qué concede

mayor confiabilidad Platón para la construcción de su Estado. Simplemente introducimos esta posible problemática, aunque no podamos profundizar en ella.

5. CONCLUSIONES

En este ensayo hemos recogido la relevancia de la educación¹³ en el pensamiento platónico. Hemos realizado una descripción de la función de cada una de las clases. Hemos dilucidado la educación que ha de ofrecerse a cada uno de ellos, así como la naturaleza que le define. La idea es que mediante esta clasificación de las clases y de las tareas se lograría instituir un gobierno recto y justo, dirigido y tutelado por los filósofos gobernantes. Así, también, se “descubre la importancia de la educación para el buen funcionamiento del Estado” (Rodríguez, 1987, p. 161).

Hemos visto el interés de Platón por el conocimiento y la sabiduría. La sabiduría ensancha la grandeza de nuestra alma y ennoblece nuestro comportamiento. El filósofo es bueno, por lo que está exento de todo mal. El mal, en el intelectualismo socrático, solo puede ser ejercido por la intromisión de desconocimiento. Los filósofos serán aquellos que, orientados por la recta razón, promulgan leyes políticas que contribuyen al bienestar común y que favorecen el aprendizaje filosófico de la sociedad. La enseñanza de la filosofía, que comparece unida a la educación y las leyes, permitirá engendrar un Estado sano, que satisface las necesidades de la ciudad y donde cada uno de los sujetos son dichosos. En síntesis, la tarea del filósofo no queda excluida y desmarcada del ámbito político, sino que es preciso que se incardine dentro de ella y que emplee todo su conocimiento para desempeñar acciones que fomenten la felicidad de los ciudadanos. Al educar a cada clase de acuerdo con su tarea asignada, todos alcanzarán la felicidad. Teniendo en cuenta todo lo dicho, podríamos llegar esta conclusión:

¹³ En un pasaje se muestra que, a pesar de todas las prescripciones impuestas, la cosa más grande y suficiente es la educación y la instrucción (*República*, 423e).

Sólo mediante la educación podría la polis constituirse en una sociedad justa, moralmente buena. Por ello, el cuerpo social ha de dejarse guiar por aquellos en quienes prima la razón, los filósofos. En una ciudad tiene a la fuerza que haber gobernantes y gobernados, y ambos no sólo debían reconocer su desigualdad, sino apreciar de forma fraternal sus mutuas cualidades y los beneficios que de ellas se derivan (García, 2012, p. 22).

En definitiva, nos interesa la propuesta de Platón porque nos sirve para comprender su esfuerzo por transformar el propio sistema de gobierno que estaba instalado y, además, porque nos proporciona todo un repertorio de instrumentos filosóficos que son enseñanzas que pueden concienciar, educar e instruir a una sociedad. Y tras estas enseñanzas forjaremos ciudadanos mejores adquiriendo por tanto la pretensión platónica capacidad transformativa, revolucionaria.

6. REFERENCIAS

- García, A. G. (2012). La paideia y la construcción de la República platónica. *Revista Historia Autónoma*, 1, 21-36.
- Jaeger, W. (1996). *Paideía*. Fondo de cultura económica.
- Laspalas, J. (2001). Entorno a la Paideia Platónica (III). *Educación y Educadores*, 4, 117-137.
- Marful, I. (1993). Platón: poética y paideia. *Epos: Revista de filología*, 9, 587-587.
- Panea Márquez, J. M. (2007). Retórica, poder, felicidad: en defensa de la justicia (una lectura del Gorgias). *Fragmentos de Filosofía*, 5, 31-79.
- Platón. (2000). *Diálogos: República*. Gredos.
- Platón. (2023). *Diálogos: Leyes*. Gredos.
- Rodríguez, H. B. (1987). La educación como cuestión de Estado: de Platón a la ilustración francesa. *Historia de la Educación*, 6, 161-169.

HACIA UNA PLANIFICACIÓN DOCENTE UNIVERSAL: VALORES DE LA UNIÓN EUROPEA COMO ELEMENTO INTEGRADOR

M.^a ÁNGELES CANO LINARES
Universidad Rey Juan Carlos

ANA ISABEL CARRERAS PRESENCIO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Partimos desde el Derecho de la Unión Europea centrado en principios y valores comunes europeos como la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad y el Estado de Derecho. También desde sus objetivos básicos por la paz, la libertad, la seguridad, y la justicia, junto a objetivos específicos para la convivencia social de los ciudadanos europeos en armonía, como combatir la exclusión social y la discriminación; fomentar la protección social; la igualdad de las mujeres y hombres y de los niños.

La impartición de la asignatura de Derecho de la Unión Europea se desarrolla en el Grado de Derecho (semipresencial) de la Universidad Rey Juan Carlos desde hace más de cinco años, con la particularidad de haberse impartido desde el curso 2020/2021 de forma colaborativa entre dos docentes.

Y como novedad en el curso 2023/2024 se incorpora una actividad docente innovadora consistente en la utilización de un podcast educativo, como primera temporada, con tres episodios repartidos a lo largo del curso cuatrimestral, de septiembre a diciembre, en tres fechas concretas que son previamente anunciadas a los alumnos al inicio del curso. El podcast auditivo forma parte del conjunto del material educativo que se ofrece al alumnado a lo largo del curso, no obstante, con un contenido

específico y práctico de la asignatura, donde son las dos docentes las que participan en el audio, como explicaremos después. Los alumnos deben escucharlo como tarea, y se les solicita una prueba evaluada consistente en la presentación de un informe tras su audición. Deben plasmar la reflexión personal alcanzada sobre el contenido de cada episodio, con los puntos o ideas principales que consideren que se plantean en el audio, extrayendo los puntos de actualidad y la importancia de la materia escuchada, su vinculación con algún punto del temario de la asignatura, y todo desde la necesaria corrección y propiedad en la redacción y términos jurídicos empleados en el informe. Finalmente se les solicita que respondan a una encuesta obligatoria anónima no evaluable con 15 preguntas variadas sobre la pertinencia y utilidad de la metodología innovadora educativa aplicada como método de aprendizaje complementario, con la opción de respuesta de 0 a 5, siendo 0 lo más bajo y 5 lo más alto.

1.1. INNOVACIÓN DOCENTE EN TICS

Desde UNESCO (UNESCO, 2023) sabemos que el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) de 2018 concluyó que el 65% de los estudiantes de 15 años de los países de la OCDE estaban en escuelas cuyos directores admitían que los docentes contaban con las competencias técnicas y pedagógicas para integrar dispositivos digitales en la enseñanza, y el 54% estaban en escuelas que disponían de una plataforma efectiva de apoyo al aprendizaje en línea. Y se cree que estos porcentajes aumentaron durante la pandemia de la COVID-19. Y es que, el porcentaje de usuarios de Internet en todo el mundo aumentó, de un 16% en 2005 a un 66% en 2022. Así, en 2022, alrededor de la mitad de las escuelas de primer ciclo de secundaria del planeta tenían conexión a Internet para fines pedagógicos. Sin embargo, también se contemplan aspectos negativos y perjudiciales de la tecnología digital en la educación y en la sociedad en general, como el riesgo en la distracción y la ausencia de contacto humano. Es más, la tecnología no regulada, según UNESCO, puede ser una amenaza para los derechos humanos y la democracia, cuando es utilizada como herramienta para invadir la privacidad de la persona e incitar al odio.

Aun así, UNESCO apoya la innovación digital desde que en la pandemia de la COVID-19 se observó que los países que no contaban con infraestructuras de TIC suficientes ni con sistemas de aprendizaje digital adecuados sufrieron dramáticas interrupciones educativas y pérdida de aprendizaje.

En verdad, UNESCO aprobó en 2021 una estrategia sobre innovación tecnológica en la educación 2022-2025 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2021) según la cual existe un firme compromiso por apoyar a los Estados en sus esfuerzos por aprovechar la innovación tecnológica en la educación, y en tal sentido apoya iniciativas normativas que contribuyan a velar porque la innovación tecnológica se desarrolle en beneficio de los educadores y los educandos, esto es, acceso universal a la información, protección de los datos personales y la privacidad de las personas, código fuente abierto, ciberseguridad, y muy especialmente protección frente a la violencia basada en género y protección de la infancia. Y todo desde un enfoque de derechos humanos, con un desarrollo de las tecnologías de forma inclusiva, para un aprendizaje integrado y adaptado a cada edad, y aunque flexible, que sea resiliente a futuras crisis. Esto es, que fomente las capacidades digitales de los educadores y los educandos bajo estándares de seguridad, con ética, y con un grado de significación en perspectiva de aprendizaje a largo plazo, esto es, un aprendizaje que sirva a lo largo de la vida del ser humano.

1.2. METODOLOGÍA DOCENTE COMPLEMENTARIA. EL PODCAST

Con la llegada de las tecnologías, el conocimiento se ha expandido, y a la vez su crecimiento también se ha vuelto complejo. Al mismo tiempo, en el mundo de la enseñanza superior, es un hecho relevante y compartido por los docentes, también en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, que aun siendo trascendental para su aprendizaje la lectura de textos jurídicos y la escritura jurídica, en estos tiempos, la lectura de los estudiantes es residual y su escritura está lejos de contener buena narrativa jurídica. En términos generales, se observa que los estudiantes presentan dificultades en comprensión lectora y de escritura (Cano Galán, 2023). Por tanto, ¿cómo podemos afrontar esta realidad?

Si tomamos como referente lo expuesto desde UNESCO, debemos incorporar la tecnología en la docencia, siempre que con ello se fomenten las capacidades digitales, tanto del educador como del educando. Una tecnología que respete la dignidad de la persona y su protección como individuo. Una tecnología inclusiva, esto es, ética y que fomente la protección de los derechos humanos, a la vez que permita el desarrollo de las capacidades humanas de forma universal. Por tanto, es necesario en las aulas revertir la metodología hacia nueva planificación docente universal que desarrolle un aprendizaje significativo en el estudiante como exponemos después.

Y es que, los retos docentes son enormes, y en tal sentido tenemos una co-responsabilidad. En efecto, el cambio de paradigma está en las capacidades denominadas – blandas a desarrollar en el alumnado. En particular, en las Ciencias Jurídicas el foco debe estar en el pensamiento crítico, esto es, razonar, reflexionar y argumentar con lógica y razón, más que memorizar y exponer hechos.

Pues bien, una de las metodologías docentes innovadoras que lo puede favorecer es el uso del podcast educativo. No obstante, no se trata de utilizar una herramienta tecnológica donde se reproduzcan definiciones o términos jurídicos en audio, como mera transmisión de conocimiento donde el estudiante, oyente, se le coloque como mero sujeto pasivo, sino utilizar esta herramienta tecnológica de forma pedagógica a través de la cual el saber se pone en juego (Tobeña, 2020). Y porque a la docencia también han llegado los problemas de atención. Los estudiantes necesitan una motivación extra. Necesitan sentir que el esfuerzo que desarrollan merece la pena. Por tanto, hay que atraer al estudiante, motivarle en el aprendizaje de la asignatura. Es necesario hacer que las asignaturas sean atractivas. Y en tal sentido deberemos aplicar una metodología atr- activa (Cáceres Taladriz, 2018).

En verdad, un podcast con contenido educativo que va acompañado de una música de fondo en conjunción con la narrativa audible, que junto al resto de sustancias expresivas vertidas, forman una experiencia integral sobre lo oído, aporta credibilidad en cuanto a sensación objetiva, ambiental y contextualizada, a la vez que también una connotación de fondo buscada (Gertrúdx M, 2017).

Convivimos como docentes con nuevas generaciones que, a diferencia de tiempos pasados, ahora forman parte de una sociedad que cree que tiene el conocimiento a un mini segundo. No podemos por tanto esperar que sean meros repetidores de ese conocimiento de fácil acceso. Es necesario repensar y proyectar cambios docentes que enfatizen el aprendizaje de aquellas capacidades que les sirvan como profesionales en su futuro. Se trata de dar pie a que los estudiantes piensen, no – sobre lo expuesto, sino – con lo expuesto. Y en tal sentido, la utilización de una metodología innovadora como es un podcast educativo puede transformar la materia técnica analizada hacia un estado puro de debate práctico, mostrando la utilidad de lo técnico analizado (Tobeña, 2020).

2. OBJETIVOS

Los objetivos buscados con la implantación innovadora docente están basados en la interrogación socrática. Se pretende interactuar con el estudiante, no de forma física porque no es el medio buscado, sino a través del lenguaje, de forma emocional, buscando su emoción a través de un canal atractivo, que atraiga su atención, y porque las temáticas presentadas lo son con sensibilidad. Esto es, conectar con el estudiante que estudia la teoría impartida, y llevarle de la mano hacia la realidad compleja que vive, distante de la teorización, para formarle como futuro profesional pragmático pero sin el distanciamiento de una necesaria base teórica conceptual que se pretende que perciba como necesaria, a la vez que con sensibilidad por la realidad social que vive.

Las claves de los objetivos son, formar en lo específico, despertando en el estudiante el interés por razonar y crear pensamiento crítico lógico y riguroso concreto. Incentivar en el estudiante el conocimiento de la asignatura desde el razonamiento y el pensamiento jurídico lógico bajo un pensamiento crítico, motivando al estudiante a que identifique la especificidad de lo teórico, y a que desarrolle preferencias de especialidad dentro de la asignatura que le resultarán útiles en su futuro. Y sobre todo, una metodología innovadora que pretende situar al estudiante en un espacio físico donde esté sólo con su pensamiento y su proceso creativo para un desarrollo personal propio e individual.

2.1. CON CARÁCTER GENERAL SE HA BUSCADO

- Una formación en competencias comunicativas verbales asertivas.
- Una formación en competencias de aprendizaje autónomo, de pensamiento y juicio crítico. Y
- Una formación en competencias de liderazgo, de creatividad, y de iniciativa propia, todo con responsabilidad por la verdad y el respeto por los demás.

2.2. CON CARÁCTER ESPECÍFICO SE HA BUSCADO

- Una formación en competencias de conciencia europea basada en valores europeos de humanismo, con el respeto por la dignidad humana de la persona uniforme y única, no antagonista y
- Una formación en valores europeos de solidaridad, con el respeto por una sociedad justa, igualitaria, armónica y cordial.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada consiste en un podcast educativo que se ha utilizado en el Grado de Derecho (semipresencial), en la asignatura en castellano de Derecho de la Unión Europea, obligatoria, de 4,5 créditos, en el tercer curso del Grado, primer cuatrimestre, siendo una asignatura impartida a distancia, a través del aula virtual, aun cuando el examen final se realiza de forma presencial. El alumno debe adquirir nociones básicas y fundamentales del ordenamiento jurídico de la Unión Europea, como subsistema jurídico de la Comunidad Internacional, por lo que, en tal sentido, es necesario impartir conocimiento sobre los principios fundamentales del ordenamiento jurídico comunitario, así como sus valores y objetivos centrados en la democracia y el respeto por los derechos humanos. Para ello se estructura la asignatura en clases sincrónicas virtuales de teoría, una por cada semana del curso, completadas con distintas actividades prácticas a realizar y entregar por el alumno en el aula virtual de resolución de ejercicios y casos prácticos

evaluadas, tres pruebas parciales evaluadas en remoto a lo largo del trimestre, la necesaria asistencia al menos a un seminario y/o jornada celebrada al efecto y sobre la asignatura, y un examen final presencial de toda la asignatura con preguntas tipo test y a desarrollar.

Pues bien, si analizamos los datos de los estudiantes asistentes, que superan la asignatura como los que no la superan o no se presentan, desde el curso 2020/2021 que la asignatura se imparte de forma colaborativa entre dos docentes, y hasta el curso 2023/2024 que se implanta la nueva metodología innovadora del podcast educativo, observamos lo siguiente. En el curso 2020/2021 recordemos fue un año en el que permanecemos como sociedad confinados en nuestras casas, con la necesidad de transformar la docencia en virtual, aunque nada complejo para los que impartíamos asignaturas a distancia, con la significativa diferencia que el examen final se tuvo que hacer también a distancia y por tanto no presencial. Pues bien, el número de asistentes a la asignatura en ese año fue de 27 alumnos, superando la asignatura 26 alumnos en la convocatoria ordinaria de enero porque un alumno no se presentó, esto es, se obtuvo un porcentaje de éxito final del 96,2%. En el curso 2021/2022 recordemos fue un año post COVID-19, habiendo experimentado un gran impacto social por lo vivido el año anterior. Pues bien, el número de asistentes a la asignatura en ese año fue de 33 alumnos, superando la asignatura 19 alumnos, habiendo 9 alumnos no presentados y 5 suspensos en la convocatoria ordinaria de enero, resultando finalmente en la convocatoria extraordinaria de junio 4 alumnos que superaron la asignatura, 7 que no se presentaron y 3 que no la superaron, esto es, un porcentaje final de éxito del 69,69%. En el curso 2022/2023, el número de asistentes a la asignatura fue de 37 alumnos, superando la asignatura en la convocatoria ordinaria de enero 19, con 11 alumnos que no la superaron, y 7 que no se presentaron, resultando finalmente en la convocatoria extraordinaria de junio 5 alumnos que la superaron, 7 que no se presentaron y 5 que no la superaron, esto es, un porcentaje de éxito final del 64,86%. Y en el curso 2023/2024, que recordemos fue el curso en el que se introduce la nueva metodología docente del podcast, el número de asistentes a la asignatura fue de 44 alumnos, superando la asignatura 24 en la convocatoria ordinaria de enero, con 18 alumnos que no la

superaron, y 2 que no se presentaron, no obstante, sin poder dar más datos correspondientes a la convocatoria extraordinaria de junio por el momento en el que se realiza este análisis antes de esa convocatoria, aun así, dando un porcentaje de éxito parcial de 54,5%.

Así las cosas, en el curso 2023/2024 se ha incorporado una actividad docente innovadora que pretende ampliar el modo de entender la acción formativa. El podcast educativo grabado a lo largo del curso y colgado en el aula virtual de la asignatura está dividido en tres episodios que contienen cada uno una temática real del momento muy relevante relacionada con la Unión Europea. Y donde, bajo una melodía tenue de fondo escogida al azar, resultado ser de la compositora y cantante *Alicia Keys*, hecho que produjo en el alumnado asombro y curiosidad no buscado a priori pero con resultado positivo, las dos docentes de la asignatura tienen una conversación en la que comentan el acontecimiento jurídico del momento, específico y concreto escogido para cada audio según trascendencia, planteándose preguntas teóricas sobre la temática escogida nada complejas, abiertas, que son respondidas de forma lógica y con argumentos jurídicos razonables rigurosos, que no superan de media los 8 minutos.

4. RESULTADOS

El podcast educativo planteado a los alumnos en el curso 2023/2024 se tituló: “Encuentros con la Unión Europea”. En el episodio primero, facilitado a los alumnos a través del aula virtual en el mes de septiembre de 2023, se analizó una sentencia judicial del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, su Gran Sala, dictada ese mismo mes de septiembre de 2023, siendo las partes implicadas en el caso judicial analizado, como demandante y demandada, dos Instituciones de la Unión Europea, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea. El fin buscado fue conocer el funcionamiento institucional de la Unión Europea, su normativa e interpretación de la mano del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. En el episodio segundo, facilitado a los alumnos a través del aula virtual en el mes de octubre de 2023, se analizó, desde la Cumbre Europea celebrada en la ciudad española de Granada con motivo de ostentar

España la Presidencia del Consejo de la Unión Europea, un encuentro que tuvo lugar entre la Presidenta de la Comisión Europea y varios dirigentes europeos para debatir sobre la lucha contra la migración ilegal y la propuesta de un Reglamento de crisis como punto para desarrollar el denominado nuevo Pacto sobre migración y asilo. Se trataba de conocer de forma muy práctica las nuevas propuestas normativas europeas sobre migración y asilo. Y en el tercer y último episodio, facilitado a los alumnos a través del aula virtual en el mes de noviembre de 2023, se analizó, desde la Primera Cumbre europea de Derecho que tuvo lugar en el Colegio de Abogados de Madrid en el mes de noviembre de 2023, el llamamiento a los profesionales del Derecho de toda Europa para dar un paso adelante en la defensa de los valores de la Unión Europea. Se trataba de mostrar el actual modelo europeo enfocado en cuatro grandes áreas, esto es, la gobernanza global, la autonomía estratégica, el fomentar la capacidad y el talento de personas, y finalmente la transición hacia un mundo verde y digital con la regulación de la Inteligencia Artificial como gran batalla. Se quiso dar a conocer a los alumnos los avances legislativos sobre Inteligencia Artificial desde la Unión Europea, con las dificultades actuales y el posicionamiento de la Unión Europea a nivel internacional apostando de forma rotunda por los derechos humanos y el Estado de Derecho.

En verdad, las temáticas de los episodios fueron escogidas específicamente en función de lo extraordinario que se consideró que podían ser aquellos acontecimientos jurídicos reales relacionados con la Unión Europea vividos los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2023. Y los alumnos tuvieron que presentar, tras su audición, un informe, como hemos mencionado anteriormente. Pues bien, de 44 estudiantes matriculados en la asignatura, 30 entregaron la prueba solicitada que fue calificada con apto. Y el resultado fue muy satisfactorio.

En términos generales el alumnado apreció la metodología como innovadora. De sus respuestas se pudo apreciar el esfuerzo por conseguir reflexión creativa. El alumnado se posicionó individualmente con sus reflexiones aportando argumento lógico y razonado. Y no pudieron contar con el auxilio resolutivo de Internet. Se expresaron de forma rigurosa las respuestas solicitadas desde una posición de pensamiento y reflexión

individual. Incluso promoviendo temas nuevos de debate y postulación ilusionante al respecto. Por tanto, como resultado se puede extraer un óptimo resultado en la metodología aplicada, siendo evidente por los resultados obtenidos después en la encuesta final anónima planteada.

En efecto, además de la necesidad de presentar un informe, al alumnado se le solicitó responder una encuesta final anónima, con 15 preguntas escogidas de las cuales se obtuvo un promedio de buenos resultados, que pasamos a detallar.

Analizando los resultados de las respuestas con una valoración de entre 0 y 5, siendo 0 bajo y 5 alto, y como punto medio 2,5, se obtuvieron valiosas consideraciones. En primer lugar el alumnado encuestado consideró que no tenían conocimiento previo del contenido del primer episodio (2,31). No tenía conocimiento previo del contenido del segundo episodio (2,66). Y no tenía conocimiento previo del tercer episodio (2,84). Y en segundo lugar, y llamativo para su análisis, el alumnado no se planteaba posibles temas para podcast (2,63), interpretado como una dificultad – el identificar temáticas prácticas para un comentario o análisis. Y porque, como segunda cuestión, al alumnado le costó relacionar los episodios con los temas de la asignatura (2,84). Pero también, los resultados de las respuestas por encima de 3 arrojaron información valiosa. Así, el alumnado ya había oído o visto algo relacionado con alguno de los temas del podcast (3,9). Tras oír el podcast mejoró la manera de entender la cuestión o la noticia abordada en el podcast (4,28). Resultó de interés el podcast (4,28). El contenido del podcast contribuyó al aprendizaje (4,09). El podcast contribuyó a conocer nuevas vías de aprendizaje (3,94). Los temas del podcast resultaron de actualidad (4,72). Los temas del podcast contribuyeron a descubrir algún ámbito nuevo de interés (3,56). Había interés en seguir explorando alguno de los temas del podcast en el futuro (3,81). Y finalmente la valoración del podcast como metodología docente complementaria fue por encima de la media (4,34). No obstante, recordemos que de los 44 alumnos matriculados, 24 superan la asignatura en la convocatoria ordinaria de enero, pero 18 no la superan y 2 no se presentan. Por tanto, del análisis de los cursos desde 2020/2021 y hasta 2023/2024, el curso donde se ha implantado la metodología innovadora del podcast educativo, a

pesar de su buena acogida por el alumnado, no ha evitado el alto número de alumnos que no han superado la asignatura (18).

Encuesta y promedio de respuestas de entre 0 y 5:

¿Tenías algún conocimiento previo sobre el contenido del Podcast 1? (2,31). ¿Tenías algún conocimiento previo sobre el contenido del Podcast 2? (2,66). ¿Tenías algún conocimiento previo sobre el contenido del Podcast 3? (2,84). ¿Habías oído o visto antes algo relacionado con alguno de los tres temas? (3,9). Tras oír el podcast, ¿ha mejorado tu manera de entender la cuestión o la noticia? (4,28). ¿Te han resultado de interés? (4,28). ¿El contenido del podcast ha contribuido al aprendizaje (4,09). ¿Has pensado en posibles temas para podcasts? (2,63). Temas que podrían resultar interesantes para futuros podcasts. Mayoritariamente sobre la guerra en Ucrania. ¿Han contribuido los podcasts a hacerte conocer nuevas vías de aprendizaje? (3,94). ¿Te han parecido de actualidad los temas tratados? (4,72). ¿Te ha costado relacionar los podcasts con temas de la asignatura? (2,84). ¿Han contribuido a hacer descubrir algún ámbito de interés nuevo? (3,56). ¿Te gustaría seguir explorando alguno de los temas en un futuro? (3,81). Valora los podcasts como metodología docente complementaria (4,34).

5. DISCUSIÓN

El compromiso docente buscado a través del uso de la metodología innovadora del podcast educativo está basado en la implementación de un programa docente en formación de valores europeos que lo hace universal por inclusivo, y en la búsqueda de una comunidad social crítica y respetuosa para el siglo XXI. Se pretende fomentar en el alumnado el desarrollo de una acción positiva en su futuro profesional que sea capaz de influir en los demás de forma positiva, con el respeto por la dignidad humana de las personas, con vocación de servicio y desarrollo de la sociedad con una visión trascendente, capaz de potenciar el talento en los demás.

En una comunidad de europeos libres, los valores europeos deben estar presentes de forma transversal en la formación de sus futuros profesionales. Es necesario fomentar la creatividad, el análisis de la realidad de manera consecuente con un pensamiento crítico y autónomo desde la

verdad científica. Es necesario formar para desarrollar capacidades que den respuestas a planteamientos jurídicos desde el rigor, desterrando la ignorancia, atrayendo al alumnado a la ciencia, desterrando la improvisación, es decir, atrayendo al alumnado al profesionalismo para generar impacto social. No obstante, vivimos en una era de revolución tecnológica que también transforma la sociedad.

En efecto, según estudios realizados, no es correcto acuñar la idea de una tecnología que ha transformado la sociedad por su impacto. Más bien debemos pensar en la existencia de una relación entre tecnología por un lado y sociedad y su cultura por otra, habiendo experimentado ambas una transformación bidireccional, aunque no neutra. Y es que, el uso de la tecnología y por la sociedad y su cultura varía según lugar, tiempo y espacio, siendo estos parámetros los que cristalizan esa relación. Y porque la tecnología está creada con intencionalidad, desarrollada bajo líneas de actuación limitadas para los usuarios, convertidos tras una primera fase de experimentación, en meros dependientes con conductas sociales modificadas (Sabulsky, 2019). Sin olvidar el tipo de sociedad actual sometida por la tecnología, una sociedad fragmentada en identidades que reivindican su diferencia. El resultado, un profundo y oscuro modelaje social (Sabulsky, 2019) manejado desde fuera.

En verdad, los filósofos nos expone que la tecnología se desarrolla a lo largo del tiempo para proporcionar soluciones a cuestiones concretas y acotadas en el tiempo, lo que provoca a largo plazo efectos inesperados pero indeliberados (Pizarro Contreras, 2021). No obstante, con ello debemos convivir. Entonces, ¿cómo debemos actuar los educadores?

Partimos de la idea del ser humano como ser social que se interrelaciona para su desarrollo. Por tanto, un ser que convive en un contexto colectivo donde se relaciona, al tiempo que en esa misma convivencia crea construcciones sociales complejas que le envuelven y le condicionan.

Pues bien, para el presente trabajo de análisis sobre innovación docente ponemos el foco en el aprendizaje significativo como una estrategia de aprendizaje acuñada por Ausubel en 1963, y analizada de forma multidisciplinar, que se apoya en el contexto socioeducativo de quien aprende. Esto es, el aprendizaje se desarrolla desde la interacción entre

lo nuevo adquirido y lo que ya se sabe, conformando a continuación una nueva estructura cognitiva en el individuo (Intriago-Cedeño, 2022). O de forma más sencilla, desde el aprendizaje significativo se adquieren conocimientos con significado, esto es, conocimientos a los que se les da comprensión, crítica, y posibilidad de uso posterior. Y porque el aprendiz no necesita descubrir para aprender, sólo atribuir significados a los conocimientos que recibe (Moreira, 2017), debiendo estar predisuesto a adquirir esos conocimientos de forma conducida y con potentes materiales educativos que sean significativos, con significado lógico. En efecto, en el aprendizaje significativo se interrelacionan, el docente, el aprendiz, y los materiales educativos, siendo el lenguaje parte fundamental. El docente transmite la información y el aprendiz recibe esa información que incorpora a su pensamiento cognitivo, todo a través del uso del lenguaje y los materiales educativos, no obstante siendo necesario que esa transmisión sea significativa, no mecánica (Contreras, 2016). Así, el conocimiento se va construyendo lentamente porque el aprendizaje es progresivo, asimilando conceptos moldeados por situaciones previas dominadas (Moreira, 2017). Y es que, el conocimiento se construye a partir de una estructura cognitiva jerarquizada previa en el aprendiz que interactúa con lo nuevo adquirido, cambiando los significados hasta quedar estables y elaborados, modificando así toda la estructura cognitiva previa, adquiriendo importancia el proceso mental que se produce hasta crear esa estructura cognitiva más inclusiva. No obstante, se han de dar dos condiciones, primero una predisposición para este tipo de aprendizaje significativo, esto es, querer aprender significativamente con esa motivación, y en este sentido es clave el papel del docente, y en segundo lugar manejar un potente material educativo significativo, esto es, un material que sea lógico, que sea relacionable de forma sustantiva con la estructura cognitiva del aprendiz, y que contenga ideas de anclaje. Aun así, ni las tecnologías, ni ninguna otra herramienta de aprendizaje es suficiente sino se da el proceso mental de intercambio de significados (Contreras, 2016).

6. CONCLUSIONES

Como meta buscada con la implantación de la metodología innovadora del podcast educativo hemos pretendido conectar al alumnado con la realidad práctica, y en tal sentido, aportarle un desarrollo comprensivo de conceptos teóricos expuestos en las clases, como también, aportarle desarrollo crítico y una visión del uso posterior de esa teoría previa ofrecida. Hemos pretendido fomentar en el estudiante la capacidad de síntesis y la capacidad de visión nuclear de lo esencial, mostrándole un proceso mental de significado de contenidos. En conjunto, aportarle conocimientos con significado. Sin embargo, el resultado del aprendizaje no ha sido el esperado. Por tanto, es necesario profundizar en el estudio de otros parámetros de análisis. Y porque creemos que hay ítems que se nos escapan.

En definitiva, no basta aplicar metodologías innovadoras. Se necesita realmente re pensar una nueva planificación docente universal, ahora más que nunca con valores de la Unión Europea como elemento integrador.

8. REFERENCIAS

- Cáceres Taladriz, C. (2018). Flipped Learning y otras metodologías docentes atractivas. En *Innovación y Transformación digital: estrategias y metodologías docentes en educación superior* (págs. 87-98). Madrid: Dykinson.
- Cano Galán, Y. (2023). Seguridad Social entre minutos: el uso del podcast en las Ciencias Jurídicas. *II Congreso Interdisciplinar. Edición 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria* (págs. 339-361). Murcia: Laborum S.L.
- Contreras, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 130-140.
- Gertrúdx M, G. F. (2017). El lenguaje sonoro en los relatos digitales interactivos. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 157-167.
- Intriago-Cedeño, M. R.-B.-A. (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *Digital Publisher*, 418-429.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. (2021). *Estregetia de l UNESCO s bre l v c t e l Ed c c ó (2022-2025)*. UNESCO.

Pizarro Contreras, R. (2021). La filosofía de la técnica de Éric Sadin. *Argumentos de razón técnica: Revista española de ciencia, tecnología y sociedad, y filosofía de la tecnología*, 116-141.

Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Tobeña, V. (2020). Pedagogía y TIC. Una relación en construcción en dos reformas argentinas de la secundaria. *Revista de Investigación Educativa*.

UNESCO. (2023). Obtenido de <https://acortar.link/g9uK5E>

LA IMPORTANCIA DE LA TERCERA MISIÓN EN LA UNIVERSIDAD

INMACULADA CARO RODRÍGUEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La tercera misión de la universidad ha cobrado una creciente importancia en el ámbito académico contemporáneo. Este concepto destaca la capacidad de la institución para superar la tradicional dicotomía entre enseñanza e investigación y abordar directamente las necesidades y desafíos de la sociedad. Este enfoque reconoce que las instituciones académicas tienen una responsabilidad más amplia que se extiende más allá de la formación académica y la generación de conocimiento. Se trata de una expansión de la universidad hacia la comunidad, con el propósito de aplicar y compartir su experiencia para contribuir al bienestar social y al desarrollo.

Según Edgar Morin, renombrado sociólogo y filósofo francés, la universidad debe ser un centro no solo de producción de conocimiento, sino también de transmisión y difusión de este conocimiento en beneficio de la sociedad (2001). En la misma línea, Paulo Freire, destacado pedagogo y filósofo brasileño, resalta la educación como un acto político y liberador. Esta tercera misión, al integrar la educación en la sociedad, se alinea con la visión de Freire al enfocarse en la participación activa de la universidad en la resolución de problemas sociales (2010). La citada perspectiva se complementa con la de Martha Nussbaum, filósofa contemporánea que aboga por una educación que promueva el desarrollo intelectual y la formación de ciudadanos comprometidos y éticos. La tercera misión, al buscar un impacto social significativo, se alinea con la visión de Nussbaum al aspirar a la formación integral de individuos que contribuyan al bienestar colectivo (2010). Además,

impulsa a las universidades a convertirse en agentes activos en la resolución de problemas contemporáneos, utilizando su capital intelectual y recursos para generar un impacto positivo en la sociedad. Este enfoque trasciende la mera transmisión de conocimiento, buscando establecer conexiones más estrechas entre la academia y su entorno.

En este contexto, la universidad se transforma en un catalizador de cambio, colaborando con diversas partes interesadas para abordar cuestiones cruciales y promover la participación ciudadana. Todo esto se fundamenta en la premisa enunciada por el filósofo Karl Jaspers: "Esto implica que debe enseñar la verdad al margen de deseos o mandatos que pretendieran limitarla desde dentro o desde fuera" (Jaspers, 1991, p.17).

Este proceso refleja una evolución en la percepción de la universidad como una entidad aislada y se alinea con la creencia de que el conocimiento académico tiene el potencial de ser una fuerza transformadora en la sociedad, trascendiendo las fronteras tradicionales de la educación superior. Esto redefine el papel de la universidad como un agente activo en la construcción de comunidades más resilientes, equitativas y sostenibles, dejando un legado perdurable a lo largo de las generaciones.

En las últimas décadas, se ha reconocido la importancia de una tercera dimensión: la vinculación con la sociedad. Esta toma de conciencia por parte de las instituciones de educación superior ha sido resultado de varios factores. Uno de ellos es la demanda creciente de la sociedad de que las universidades no solo formen profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos y capaces de contribuir al desarrollo social y económico. Además, en un mundo cada vez más interconectado y globalizado, las universidades han reconocido la necesidad de establecer vínculos más estrechos con el entorno en el que operan, ya sea a nivel local, nacional o internacional.

La tercera misión de la universidad se manifiesta de diversas formas. Por un lado, implica la transferencia de conocimiento y tecnología hacia la sociedad, a través de la creación de empresas derivadas de la

investigación universitaria, la prestación de servicios de consultoría o la divulgación de resultados científicos a un público más amplio. Por otro lado, implica el involucramiento de la comunidad universitaria en actividades de voluntariado, proyectos de desarrollo comunitario o iniciativas de responsabilidad social corporativa. Esta toma de conciencia de la universidad con respecto a su tercera misión ha sido acompañada por la creación de políticas y programas específicos destinados a fomentar y apoyar estas actividades.

Muchas instituciones han establecido oficinas o unidades especializadas en extensión y vinculación con la sociedad, encargadas de coordinar y promover iniciativas en este ámbito. Asimismo, se han desarrollado indicadores y mecanismos de evaluación para medir el impacto de estas actividades y garantizar su calidad y pertinencia. Sin embargo, la implementación efectiva de la tercera misión de la universidad no está exenta de desafíos.

Uno de los principales obstáculos es la falta de recursos financieros y humanos dedicados a estas actividades, así como la resistencia cultural dentro de las propias instituciones, donde a menudo se valora más la investigación y la docencia que la extensión. Además, es necesario superar barreras como la burocracia, la falta de coordinación entre diferentes actores y la falta de reconocimiento académico y profesional para quienes participan en estas actividades.

2. OBJETIVOS

2.1. SON LOS SIGUIENTES

- Compartir experiencias y conocimientos con la sociedad. Puede llevarse a cabo mediante la colaboración con empresas, organizaciones gubernamentales o comunidades locales, ofreciendo soluciones respaldadas por la investigación a los problemas que afectan a nivel mundial.

- Facilitar la transferencia de conocimiento a través de tecnologías innovadoras, promoviendo programas de aceleración empresarial, asesoramiento técnico y divulgación de investigaciones para garantizar el acceso al empleo.
- Ampliar la educación virtual mediante el uso de plataformas y recursos tecnológicos que faciliten la oferta de programas de educación a distancia, cursos en línea y materiales educativos abiertos, con el propósito de promover la accesibilidad y equidad en la educación.
- Fortalecer alianzas internacionales con otras universidades a nivel nacional e internacional para impulsar proyectos de investigación, intercambios estudiantiles y programas académicos conjuntos, con el fin de enriquecer tanto el entorno educativo como el cultural
- Fomentar la innovación social para abordar desafíos sociales y medioambientales a través de proyectos colaborativos, trabajando en conjunto con diversas asociaciones, empresas y entidades para desarrollar soluciones creativas y sostenibles.
- Promover la inclusión digital a través de programas que aseguren un acceso equitativo a la tecnología y la información, especialmente en comunidades marginadas, con el propósito de reducir la brecha digital y fomentar la inclusión social.
- Contribuir al desarrollo regional: Colaborar con actores locales para identificar oportunidades de desarrollo regional y utilizar la tecnología para impulsar proyectos económicos, sociales y culturales que beneficien a la comunidad.
- Promover la inclusión digital a través de programas que aseguren un acceso equitativo a la tecnología y la información, especialmente en comunidades marginadas, con el propósito de reducir la brecha digital y fomentar la inclusión social.

- -Implementar medidas para reducir la burocracia y agilizar los procesos administrativos en la universidad, en línea con la tercera misión de promover el compromiso social y la eficiencia institucional. La burocracia excesiva y los procesos administrativos complejos pueden obstaculizar la capacidad de la universidad para cumplir con su tercera misión de manera efectiva. Estos obstáculos no solo afectan la eficiencia interna de la institución, sino que también pueden desmotivar a la comunidad universitaria y dificultar la participación en actividades de extensión y vinculación con la sociedad.

3. METODOLOGÍA

La implementación exitosa de la tercera misión universitaria demanda un enfoque colaborativo y comprensivo que involucre a todas las partes interesadas, respaldado por un análisis riguroso del contexto y las necesidades locales. Esta metodología ofrece un marco práctico para la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de iniciativas relacionadas con la tercera misión universitaria, con el fin de optimizar su impacto positivo en la sociedad y contribuir al desarrollo sostenible en ámbitos locales, regionales y globales.

Es fundamental realizar una exhaustiva identificación de las necesidades a través de un análisis minucioso del contexto local, regional y nacional. Esto requiere examinar aspectos clave como el desarrollo económico, la inclusión social, la sostenibilidad ambiental y la innovación tecnológica. Una vez identificadas las necesidades prioritarias, se procederá a establecer relaciones con los actores relevantes en los ámbitos académico, gubernamental, empresarial y comunitario.

Este paso fomentará la colaboración, ya que "la interacción entre diversas partes interesadas es crucial para abordar eficazmente los problemas sociales en el ámbito universitario" (Sen, 1999, p.90), así como la creación de alianzas estratégicas para afrontar los desafíos identificados de manera efectiva. A continuación, se establecerán objetivos claros y medibles para la tercera misión universitaria, los cuales estarán alineados con las necesidades y prioridades identificadas previamente.

Estos objetivos pueden abarcar la promoción del emprendimiento, la transferencia de conocimientos, la participación ciudadana y el desarrollo regional, entre otros aspectos relevantes. Una vez establecidos los objetivos, se desarrollarán actividades específicas para alcanzarlos, considerando los recursos disponibles y las capacidades institucionales. Esto podría implicar la implementación de programas de formación, proyectos de investigación aplicada, servicios de extensión comunitaria y colaboraciones interdisciplinarias.

A continuación, se procederá a asignar los recursos humanos, financieros y tecnológicos requeridos para la ejecución de las actividades planificadas, asegurando una distribución equitativa y fomentando la participación activa de todas las partes interesadas. Se establecerán mecanismos de supervisión y evaluación para comprobar el avance y el impacto de las iniciativas relacionadas con la tercera misión universitaria, lo que permitirá identificar áreas de mejora y ajustar estrategias según sea necesario.

Los resultados de estas evaluaciones se comunicarán de manera transparente a todas las partes interesadas involucradas. Además, se elaborará un plan de comunicación estratégica para destacar las actividades y los logros relacionados con la tercera misión universitaria, utilizando una variedad de medios de comunicación tradicionales y digitales. Se promoverá la generación y difusión de conocimiento relevante para la tercera misión universitaria mediante publicaciones académicas, informes de investigación y eventos de divulgación.

Esto fortalecerá la reputación y el impacto social de la institución. Para concluir, se llevará a cabo una evaluación exhaustiva del impacto de las iniciativas de tercera misión universitaria en la sociedad, utilizando indicadores tanto cuantitativos como cualitativos para analizar los efectos directos e indirectos en áreas como el desarrollo económico, la calidad de vida y la equidad social. Se recopilará la retroalimentación de las partes interesadas involucradas en las actividades de tercera misión universitaria, que incluyen estudiantes, docentes, investigadores, empresas y miembros de la comunidad. Esta retroalimentación será utilizada para mejorar las estrategias y ajustar las acciones futuras.

4. RESULTADOS

El análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) representa una herramienta valiosa para evaluar tanto la situación actual como el potencial de una organización o iniciativa. Proporciona una base sólida para la formulación de estrategias y acciones que maximicen su impacto y efectividad. En el caso de la universidad, actualmente cuenta con fortalezas significativas gracias a su estrecha conexión con la sociedad a través de vínculos que refuerzan su relevancia y capacidad para abordar desafíos contemporáneos. Esta característica se complementa con la capacidad de aprovechar su experiencia y recursos para transferir conocimientos y tecnologías al sector empresarial y gubernamental, fomentando así la innovación y el desarrollo económico. Esto, a su vez, impulsa el desarrollo de actividades de extensión y servicio comunitario que ofrecen oportunidades para que los estudiantes adquieran habilidades sociales, cívicas y de liderazgo, enriqueciendo así su formación integral.

Como resultado, se fomenta una colaboración interdisciplinaria que puede estimular la cooperación entre diversas disciplinas dentro de la universidad, así como con actores externos, facilitando así la generación de soluciones innovadoras a problemas complejos. Al demostrar su impacto positivo en la sociedad, la universidad puede atraer financiamiento y recursos adicionales de organizaciones públicas y privadas interesadas en respaldar iniciativas de responsabilidad social y desarrollo comunitario. Estas fortalezas se ven contrarrestadas por debilidades, ya que esta misión no siempre recibe el mismo nivel de reconocimiento institucional que la investigación y la enseñanza en algunas universidades, lo que limita su efectividad y alcance.

La falta de recursos, o las dificultades para obtenerlos, junto con las limitaciones en financiamiento, personal y logística, representan desafíos adicionales. Estas dificultades se ven agravadas por amenazas como la competencia con otras instituciones, como centros de investigación independientes o empresas de consultoría, que pueden ofrecer servicios similares a los de la universidad en el ámbito de la tercera misión, generando así una competencia que reduce su participación en el mercado. Además, los cambios en las políticas gubernamentales relacionadas con

la financiación podrían poner en riesgo ciertos proyectos debido a la falta de liquidez, lo que comprometería su viabilidad o incluso los anularía por completo. Implementar medidas concretas para reducir la burocracia y simplificar los procedimientos administrativos, con el fin de fomentar un entorno más ágil, transparente y orientado hacia resultados. Esto incluye identificar y eliminar trámites innecesarios, simplificar los procesos de solicitud y aprobación, y aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para automatizar tareas repetitivas y facilitar el acceso a la información. Además, es importante promover una cultura organizacional que valore la eficiencia y la innovación en la gestión administrativa, y que fomente la colaboración y el trabajo en equipo entre diferentes áreas y niveles jerárquicos de la universidad.

Esto puede implicar la capacitación del personal en nuevas herramientas y metodologías de trabajo, así como la promoción de la participación y el liderazgo de los empleados en la identificación y implementación de mejoras. Al reducir la burocracia y agilizar los procesos administrativos, la universidad podrá liberar recursos y tiempo que pueden ser dedicados a actividades de extensión y vinculación con la sociedad, fortaleciendo así su compromiso social y su contribución al desarrollo sostenible de la comunidad. Incluso una gestión administrativa más eficiente puede mejorar la imagen y la reputación de la institución, atrayendo a estudiantes, investigadores y colaboradores externos interesados en participar en sus programas y proyectos.

5. DISCUSIÓN

La tercera misión universitaria, enfocada a las actividades de extensión e interacción con la sociedad, junto con la enseñanza y la investigación, va ganando cada vez más atención en el ámbito académico y entre los responsables de diversas instituciones sociales en las últimas décadas. Este vínculo con la sociedad permite la capacidad para conectar la universidad con la sociedad en general. Según estudiosos como Etzkowitz y Leydesdorff, esta conexión es crucial para asegurar que la investigación y el conocimiento producido en las universidades se utilicen para

abordar los desafíos y necesidades de la sociedad, promoviendo así el desarrollo económico, social y cultural (2005).

Además de esta conexión social, la tercera misión implica la transferencia de conocimientos y tecnología, la cual puede materializarse mediante la colaboración con empresas para investigaciones aplicadas, el establecimiento de empresas de base tecnológica y la provisión de servicios de consultoría, entre otras formas. Es innegable que la sociedad avanza a ritmos impredecibles, principalmente impulsada por los avances tecnológicos, tal como lo señala el sociólogo alemán Hartmut Rosa en su obra *Resonancia* "las sociedades modernas se caracterizan por una modificación sistemática de las estructuras temporales que puede ser entendida bajo el concepto general de aceleración" (Rosa, 2019, p.90).

Investigadores como Gibbons y Nowotny han destacado la importancia de esta transferencia para fomentar la innovación y la competitividad en la economía (2014). Es precisamente el hecho de que exista esa competitividad para que se produzca un desarrollo regional y local; de hecho, autores como Etzkowitz enfatizan que la universidad puede actuar como un motor de desarrollo al colaborar con entidades locales para abordar problemas específicos de la comunidad, como el empleo, la salud, la educación y el medio ambiente. Al demostrar su relevancia y su impacto positivo en la comunidad, las instituciones pueden ganar el apoyo público y político, así como atraer financiamiento y recursos adicionales (2008).

En este proceso, es fundamental priorizar la formación de ciudadanos activos y comprometidos. Este enfoque, inspirado en la perspectiva de Maggie Berg y Barbara K. Seeber, autoras de *The Slow Professor*, destaca la importancia de reconocer el legado de individuos comprometidos, más allá de considerarlos simplemente como recursos útiles o contactos convenientes (2022). Al involucrar a los estudiantes en actividades de servicio comunitario, proyectos de voluntariado y programas de extensión, la universidad puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales, cívicas y de liderazgo, a la vez que cultiva un sentido de responsabilidad social. Al conectar la investigación, la educación y las necesidades y aspiraciones de la sociedad, la universidad puede amplificar su impacto y contribuir de manera significativa al desarrollo sostenible y al bienestar humano.

El desarrollo futuro de la tercera misión implica una serie de desafíos y oportunidades. En primer lugar, es crucial que las universidades continúen adaptándose a las demandas y necesidades cambiantes de la sociedad. Este hecho implica identificar áreas prioritarias de acción, como la sostenibilidad ambiental, la inclusión social, la innovación tecnológica y el desarrollo económico local, y trabajar en colaboración con diferentes actores, incluyendo gobiernos, empresas y organizaciones no gubernamentales, para abordar estos desafíos de manera efectiva.

Más aún, es importante reconocer la diversidad de contextos y realidades en los que operan las universidades, y adoptar enfoques flexibles y adaptativos que tengan en cuenta las particularidades locales y regionales. Todo ello puede implicar la creación de alianzas estratégicas con instituciones y comunidades locales, el desarrollo de programas de extensión y servicio comunitario, y la integración de prácticas de responsabilidad social y ética en todas las áreas de actividad universitaria. Por otro lado, el desarrollo futuro de la tercera misión también plantea desafíos en términos de financiamiento y recursos. Si bien es fundamental garantizar una financiación adecuada para estas actividades, también es importante buscar fuentes de financiamiento sostenibles y diversificadas, que no comprometan la autonomía y la independencia de las universidades. Esta cuestión implicaría la búsqueda de colaboraciones con el sector privado, la obtención de fondos de organismos internacionales y la exploración de modelos alternativos de financiamiento, como los fondos de inversión social y los mecanismos de financiamiento basados en resultados.

En última instancia, el desarrollo futuro de la tercera misión depende de un compromiso firme por parte de las universidades, los gobiernos, la sociedad civil y otros actores relevantes. Esto requiere una visión compartida de la importancia de la educación superior como agente de cambio y desarrollo social, así como una voluntad política y financiera para apoyar y promover estas actividades. Si se logra este compromiso, las universidades pueden desempeñar un papel aún más relevante y significativo en la construcción de un futuro más justo, inclusivo y sostenible para todos.

6. CONCLUSIONES

A partir de reflexiones pasadas, consideraciones actuales y desafíos futuros, se pueden extraer diversas conclusiones sobre los retos que enfrenta la tercera misión universitaria enfocada en su relevancia y adaptabilidad. Las universidades están manteniendo y capitalizando aquellas prácticas que han resultado exitosas a partir de sus experiencias previas, al mismo tiempo que se ajustan para satisfacer las cambiantes necesidades de la sociedad. Esta capacidad de adaptación se vuelve indispensable para el éxito de la tercera misión. Las demandas en constante evolución requieren una atención constante a las tendencias sociales, económicas y tecnológicas, y una continua adaptación de las actividades de extensión para abordar los desafíos emergentes.

La sociedad contemporánea demanda colaboración y enfoque multidisciplinario, ya que las diversas disciplinas y sectores así lo requieren. Por esta razón, es crucial involucrar a investigadores, estudiantes, empresas, entidades gubernamentales y la sociedad civil en esfuerzos conjuntos para hallar soluciones efectivas a los desafíos actuales. Todas las acciones emprendidas deben ser transparentes y su impacto debe difundirse ampliamente para generar confianza y atraer a más colaboradores interesados en unirse al trabajo liderado por la universidad. Además, es esencial que estas iniciativas alcancen también a comunidades marginadas y desfavorecidas.

Este factor implica asegurar que los programas de extensión sean inclusivos y estén meticulosamente diseñados para abordar las necesidades específicas de diversos grupos en una sociedad en constante cambio, especialmente en el ámbito tecnológico. La continua evolución tecnológica transforma la manera en que se llevan a cabo numerosas acciones, requiriendo la adopción de tecnologías emergentes y plataformas digitales para alcanzar a un público más amplio. Esto implica ofrecer recursos educativos abiertos y facilitar la colaboración virtual entre investigadores y la sociedad. Por tanto, la tercera misión de la universidad representa un paso crucial hacia una educación superior más comprometida y relevante para la sociedad.

A medida que las instituciones de educación superior reconocen su papel no solo como generadoras de conocimiento, sino también como agentes de cambio social, es fundamental destacar la responsabilidad individual en la materialización de esta visión. Cada miembro de la comunidad universitaria, desde estudiantes y profesores hasta personal administrativo, tiene un papel importante que desempeñar en la promoción y realización de la tercera misión. Se trata de adoptar una mentalidad proactiva y comprometida, buscando oportunidades para contribuir al desarrollo de la comunidad y abordar los desafíos sociales. Todo ello implica no solo participar en actividades de extensión y servicio comunitario, sino también integrar los principios de responsabilidad social y ética en todas las áreas de la vida universitaria. Desde la elección de temas de investigación hasta la gestión de recursos y la toma de decisiones institucionales, cada acción individual puede contribuir al logro de los objetivos de la tercera misión. La realización de la tercera misión de la universidad requiere un compromiso colectivo y continuo por parte de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Al trabajar juntos para promover el compromiso social, la innovación y el desarrollo sostenible, se construiría un futuro más justo, inclusivo y equitativo para todos, teniendo en cuenta que la responsabilidad individual es la clave para convertir esta visión en realidad para toda la sociedad. En resumen, la tercera misión de la universidad se enfrenta a desafíos complejos y dinámicos que demandan un enfoque adaptable, colaborativo y centrado en el impacto, sin perder de vista sus fundamentos. Al abordar las problemáticas actuales y anticipar los desafíos futuros, las universidades pueden fortalecer su compromiso con la sociedad y contribuir de manera significativa al desarrollo y al bienestar humano. El resultado final dependerá de las acciones emprendidas en el transcurso de los tiempos, recordando las palabras atribuidas a San Agustín: "Nosotros somos los tiempos" (Smith, 2029, p.35). Cada individuo dentro de la comunidad universitaria tiene el poder y la responsabilidad de influir en la dirección y el impacto de la tercera misión. Así pues, es imperativo que cada uno se comprometa a trabajar en armonía con los valores y objetivos de la universidad, fomentando una cultura de colaboración, innovación y responsabilidad social.

Finalmente, al unir fuerzas y mantener un compromiso continuo con la excelencia y la relevancia en todos los aspectos de su labor, las universidades pueden convertirse en catalizadores poderosos para el cambio positivo en la sociedad. Este compromiso no solo implica la realización de proyectos y programas específicos, sino también la adopción de una mentalidad de aprendizaje constante y mejora continua. Las universidades deben estar dispuestas a adaptarse y evolucionar en respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad, buscando siempre nuevas formas de contribuir al bienestar común y al desarrollo sostenible. Al hacerlo, no solo cumplen con su función fundamental como instituciones educativas, sino que también se convierten en motoras de transformación y progreso en el mundo.

8. REFERENCIAS

- Berg, M., & Seeber, B. K. (2022). *The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía*, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba
- Etzkowitz, H. (2008). *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2005). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. London: Routledge.
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (2014). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications
- Jaspers, K. (1981). *La filosofía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, S.L.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity Press.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press
- Rosa, H. (2019). *Resonancia*. Buenos Aires: Katz
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta
- Smith, J. (2020). *Diccionario de Filosofía Contemporánea*. Madrid: Editorial Filosófica Moderna

GESTIÓN EMOCIONAL DESDE LA PALABRA: TRANSFERENCIA UNIVERSITARIA

ALICIA SILVESTRE MIRALLES
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

En este escrito exponemos una experiencia de transferencia en humanidades como ejemplo de buenas prácticas con impacto social en la tercera misión de la universidad.

Las universidades son instituciones que han de velar por generar, conservar y transmitir el conocimiento. Su primer objetivo o misión es la enseñanza; la segunda es la de crear conocimiento, es decir, la investigación. La tercera es la investigación e innovación y trata de impulsar el desarrollo y promover la transmisión fuera del ámbito universitario, esto es, colaborar con empresas, Estado, universidad y sociedad (Galindo et al., 2011). Puede producirse en forma de servicios de investigación y asesoramiento a organismos gubernamentales y no gubernamentales (Molas-Gallart, 2005), o mediante el desarrollo de iniciativas de aprendizaje permanente y servicio público (de la Torre et al., 2017).

La narrativa que presentamos consiste en una serie de contratos de transferencia entre la universidad, en la figura del profesor, y la asociación regional de altas capacidades “Sin Límites. Se añade la posibilidad de integrar alumnos de altas capacidades y de Bachillerato en una experiencia piloto en un proyecto de innovación universitario, como vía de integración, enriquecimiento y flexibilización de los itinerarios de aprendizaje, y con una visión de mentoría personalizada.

FIGURA 1: 8 categorías en la tercera misión. Fuente: Laredo (2007)



La competencia socioemocional (Delgado y Riquelme, 2022), para alcanzar su madurez, debe formar al individuo con herramientas lingüísticas que le permitan verbalizar y definir con claridad sus propias emociones, así como inserir su expresión en contextos sociales de manera adecuada. Identificar las emociones y saberles dar nombre es uno de los pasos iniciales para una adecuada gestión emocional.

Para el MCER (2002: 9; 2020: 21, 28) los estudiantes son usuarios de la lengua y “agentes sociales que desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias lingüísticas, en particular”. De esta manera, se contempla al alumno como protagonista, no solo en el aula, sino en la vida social. En particular, en las estregias de mediación e interacción. En el nivel C1 es cuando aparece por primera vez como indicador en la lectura:

“Comprende actitudes implícitas o explícitas, emociones y opiniones expresadas en correos electrónicos, foros de discusión, videoblogs/blogs, etc., siempre que tenga la posibilidad de releer el texto y utilizar herramientas de consulta” (2020: 54).

Surge de nuevo en el mismo nivel en la conversación: “Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos” (2020: 73),

“Transmite emociones con diferente intensidad y resalta la importancia personal de hechos y experiencias” (en B2), y en la correspondencia (2020: 81-82) (C1, B2):

“Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, haciendo un uso flexible y efectivo de la lengua, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos”, “Elabora cartas que transmiten emociones con diferente intensidad y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que mantiene la correspondencia”

En la interacción en línea toma la forma de “capacidad para gestionar las reacciones de tipo emocional” (2020: 84) y ya aparece en el nivel C2:

“Se expresa con claridad y precisión en discusiones en línea en tiempo real, adaptando el lenguaje de manera flexible y sensible al contexto, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos” y “Anticipa y gestiona con eficacia posibles malentendidos (incluidos los culturales), problemas de comunicación y reacciones emocionales en una discusión en línea” (2020: 85).

Lo encontramos en la expresión escrita creativa en el nivel C1:

“Describe a grandes rasgos su interpretación de un personaje de una obra: su estado emocional/psicológico, los motivos de sus actos y las consecuencias de los mismos”

y en el nivel B2 y B1:

“Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta”,

“Relaciona las emociones experimentadas por un personaje con las emociones que él/ella ha experimentado personalmente”,

“Describe las emociones que ha sentido en un momento determinado de una historia y por qué ha sido así, como, por ejemplo, el/los momento/s en que se preocupó por un personaje” (2020: 106-107).

En el plano de la propiedad sociolingüística aparece en el nivel C1:

“Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos” (2020: 137).

En la conciencia lingüística y la interpretación, de nuevo en el mismo nivel:

“Comprende estados emocionales complejos que el/la signante expresa de forma no manual y mediante una acción construida” y en el B1: “Comprende un texto con tanta profundidad que le afecta emocionalmente”,

además de por primera vez en niveles inferiores como el A2:

“Interpreta las emociones cuando el/la signante las transmite mediante expresiones faciales” (2020: 164).

En la presencia y el efecto, en el nivel C2 leemos:

“Usa una amplia variedad de formas de crear suspense y emoción (por ejemplo, acciones construidas, preguntas retóricas, variación de ritmo)”.

B2 encontramos:

“Escoge de entre un amplio abanico de medios no manuales con el fin de mantener el suspense y la emoción”,

“Consigue que los destinatarios experimenten emociones fuertes (risa, llanto...)”,

“Describe un suceso de forma emocionante” y “Expresa estados emocionales complicados mediante acciones construidas y gestos” y en el A2:

“Presenta hechos de una manera neutra, dejando de lado aspectos emocionales”,

“Transmite y estimula sentimientos (por ejemplo, alegría, tristeza)”,

“Transmite emociones mediante la expresión facial” y “Utiliza la descripción de forma adecuada para expresar sentimientos negativos y positivos (por ejemplo, cejas juntas: negativo; cejas alzadas: positivo), llegando al A1:

“Expresa estados de ánimo solo mediante la descripción (sin necesitar signos lexicalizados)” (2020: 166).

Sin embargo, es en la mediación donde más protagonismo alcanza, porque se concibe que una persona que se involucra en una actividad de mediación necesita tener una inteligencia emocional bien desarrollada, o bien una apertura a desarrollarla, para poder tener suficiente empatía hacia los puntos de vista y los estados emocionales de los demás participantes en la situación comunicativa (2020: 90).

Con el objetivo de mejorar y forjar la propia voz tanto en el ámbito individual como en el entorno grupal y social, venimos desarrollando acciones de transferencia universitaria desde 2021, derivadas del proyecto de innovación “Persuasión, Asertividad y Liderazgo en el discurso”, que culmina anualmente con el premio Videominuto sobre algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Universidad de Zaragoza.

Para la gestión emocional individual se imparte desde 2021 en la Asociación Sin Límites el curso de Diario Emocional y para el desarrollo de la voz social, los cursos de Oratoria y debate (Oratoria I y Oratoria II). Todas estas acciones, articuladas entre sí, trazan un arco secuenciado que permite ir de lo individual a lo plural, al tiempo que se dota de habilidades socioemocionales en la verbalización. Se presenta el diseño de las acciones, su metodología y una parte de resultados parciales, puesto que se halla todavía en curso.

1.1. CONTEXTO Y OBJETIVOS

La profundización en las habilidades oratorias constituye una de las *soft skills* más demandadas actualmente. Se trata de una habilidad transversal durante los estudios universitarios, y todas las áreas de conocimiento la precisan.

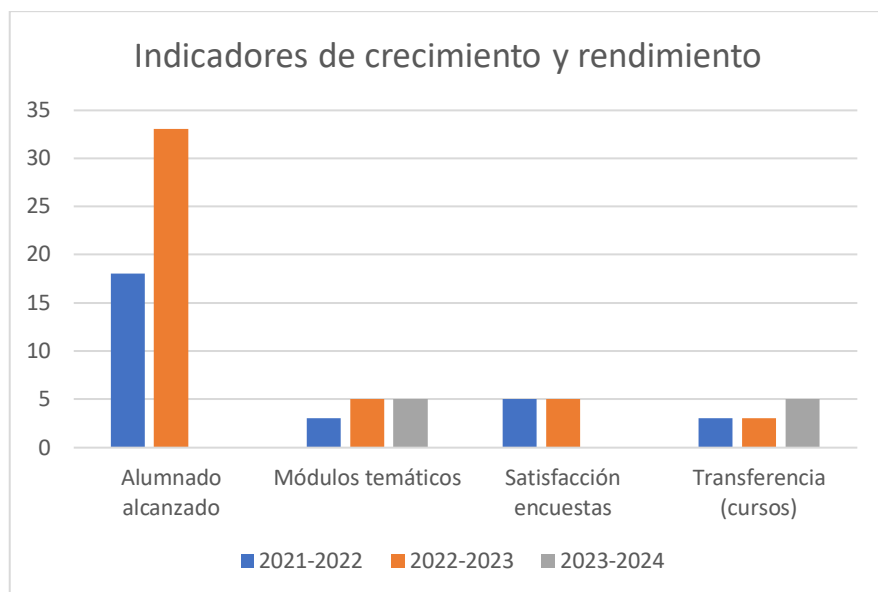
Por otro lado, la expansión inconmensurable que las redes sociales han proporcionado para alzar y divulgar voces individuales en las últimas décadas con el advenimiento de internet no tiene parangón en ningún otro momento histórico.

El proyecto de innovación docente, PIIDUZ “Persuasión, Asertividad y Liderazgo en el discurso” (en adelante, PAL) nació para dar respuesta a estas necesidades, además de fortalecer los vínculos entre dos asignaturas del grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza, a saber,

“Comunicación política y electoral” y “Técnicas de expresión oral en español”. El proyecto incorporó en su primera edición la colaboración de una universidad italiana (Macerata) y en la segunda edición de una universidad francesa (Rennes). En 2023 obtuvo el segundo premio Santander Universidad Solidaria.

Con la posibilidad de matricular alumnos de otros grados y de otras universidades se elaboró un curso en Moodle en el que se canalizaron los materiales de 5 módulos temáticos con vídeos, lecturas y prácticas de los profesores participantes: Miguel Ángel Esteban Navarro (Persuasión en comunicación política), Rubén González Vallejo (Persuasión en publicidad) y, posteriormente, Tamara Morte y Dolores Thion Soriano-Mollá, con módulos sobre Persuasión en redes sociales y Persuasión en la literatura epistolar respectivamente.

GRÁFICO 1. SINÓPTICO DE INDICADORES DE RESULTADOS DEL PROYECTO “PAL”



Nota: Creación propia

La evaluación final del premio consistía en la entrega de un videominuto para el premio organizado a tal efecto. Este video debía potenciar

las habilidades discursivas y éticas, la defensa y argumentación persuasiva aprendidas y aplicarlas a la defensa de algunos Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS). De este modo, se buscaba promover la justicia social y la solidaridad en la medida en que proporcionaba una apertura de espacios para la voz de los estudiantes y su profesionalización, una representación paritaria e igualitaria, objetivos comunes en el Espacio Europeo de Educación Superior. A su vez, se perseguía aumentar la concienciación y el desarrollo verbal para trazar alianzas de paz mediante el diálogo y no el conflicto.

La capacidad de comunicar es una competencia genérica. Sin embargo, la integración de contenidos de dos (o más) disciplinas del grado, sumada a la participación de las universidades extranjeras, alinea este proyecto con los objetivos de la Universidad de Zaragoza en lo que atañe a internacionalización, transversalidad e interdisciplinariedad, al tiempo que potencia la asimilación práctica de estas habilidades, redundando en que nuestros egresados adquieran un perfil profesional más adecuado a las necesidades actuales.

La participación proactiva de los estudiantes conlleva un efectivo aprendizaje, real y significativo, tanto de estrategias como de herramientas retóricas y comunicativas. Con ellas están mejor preparados para acometer los desafíos de la comunicación de información, particularmente en situaciones incómodas, noticias de información delicada y gestión de crisis.

En nuestra sociedad hemos crecido en derechos y se permite la libre divulgación de ideas, pero los individuos jóvenes y/o en formación no siempre disponen de la capacidad para discernir las estrategias que subyacen a los discursos. Además, se enfrentan a cantidades ingentes de información de muy variadas calidades y procedencias, lo cual no solo satura, sino que expone a ejemplos no siempre éticos o modélicos.

Por ser un tema de rotunda actualidad y necesidad, se ofrece al alumnado participante la posibilidad de reforzar estos conocimientos, profundizar en ellos teóricamente, y entrenarse en la identificación de dichas estrategias con el fin de que sean capaces de deslindar la manipulación agresiva o antiética que se da, por ejemplo, en el marketing y algunos terrenos de la política. En su lugar, se proporcionan estrategias argumentativas y persuasivas de corte ético, enraizadas en los estudios clásicos y

adecuadas a la modernidad, con vistas a desarrollar una asertividad positiva, no agresiva, y un liderazgo cooperativo y no autoritario.

La entidad Sin Límites, Asociación Aragonesa de Altas Capacidades, se constituye en 2006, con capacidad jurídica y plena capacidad de obrar, careciendo de ánimo de lucro. Cuenta actualmente con unas 450 familias asociadas y atiende a 1300 niños y jóvenes, habiendo duplicado su tamaño en los últimos tres años. Pertenece a la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades (CONFINES), entidad nacional de asociaciones de padres que reivindican la atención plena a los alumnos con altas capacidades intelectuales por parte del sistema educativo. Se dedica de manera fundamental al acompañamiento familiar y a la realización de actividades y programas de desarrollo de capacidades y sociabilización para niños, niñas y jóvenes —desde educación Infantil hasta Bachillerato— con altas capacidades intelectuales. Supone, por tanto, un lugar de encuentro para las familias y para la infancia, juventud y adultos con altas capacidades intelectuales y continúa diariamente su labor de visibilizar e informar a la sociedad sobre las características y circunstancias de la alta capacidad intelectual.

A continuación, narraremos de qué manera surgieron los cursos derivados, que se vienen realizando desde 2021 en colaboración con la Asociación: Diario Emocional (para dos grupos de edades), Oratoria I (individual) y Oratoria II (debate).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- El objetivo principal de este proyecto es fortalecer las habilidades de expresión oral en el ámbito individual y social entre los alumnos de primaria, secundaria y bachillerato socios de la Asociación Sin Límites.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Como objetivo particular, se pretenden desarrollar las características de persuasión, asertividad y liderazgo en el discurso entre el colectivo citado en el objetivo principal.

3. METODOLOGÍA

Si bien en la enseñanza general se enfatiza el dominio de la lengua española, tanto oral como escrita, la sociedad actual exige cada vez más un saber hacer y saber estar en público, en lo que concierne a comunicación y proyección personal y social

El público objetivo han sido los alumnos de primaria, secundaria y bachillerato socios de la Asociación Sin Límites.

Este proyecto se empezó a aplicar en el curso académico de 2021-2022 y se ha renovado en 2022-2023 y en 2023-2024. La ocasión y la oportunidad de este proyecto radican en el trabajo de habilidades fundamentales para el comunicador del siglo XXI, en particular algunas dotes retóricas, tales como la persuasión, la asertividad positiva y el liderazgo. Puesto que habitamos una realidad mediática excesiva, esta era de la post verdad exige de su espectador no solo sentido crítico, sino también capacidad de discernimiento de falacias y *fake news*. Este discernimiento permite revelar y comprender los mecanismos subyacentes a cada discurso, y a su vez, permite interiorizar estrategias profesionales para la construcción de mensajes y adecuarlos a la situación, de modo que resulten apropiados en cuanto al registro y los emisores sean conscientes de las variables que operan en cualquier acto comunicativo: código, canal, contexto, público, etc. Esta dimensión social de la voz se forma como una competencia interpersonal y mediadora, al tiempo que se enraíza en un adecuado autoconocimiento y habilidad expresiva (competencia intrapersonal), que en este caso se tratará mediante el curso Diario Emocional.

El germen e ideación del curso de Diario Emocional está contenido en el libro *Lenguaje y Sensibilidad* (Silvestre Miralles, 2022: 64-80). El curso de Diario Emocional se vertebra en torno al desarrollo de la Inteligencia intrapersonal. Veamos algunas definiciones de ella, por orden cronológico, cuyas competencias intelectuales son: reconocer los propios estados de ánimo y sentimientos; manejar las propias emociones, intereses y capacidades; formar un modelo preciso y verídico de sí mismo y utilizarlo para desenvolverse eficientemente en la vida (Vitor, 1997). En 1998 H. Gardner añade que es el lado afectivo de la

inteligencia que conlleva más confianza en sí mismo, desarrollo de la independencia y de la motivación intrínseca, apertura expresiva de una variedad de sentimientos. Posteriormente, D. Goleman (2000) acrecienta que permite al ser humano entenderse a sí mismo y acceder a la propia vida interior, así como permite la comprensión de las conductas y formas propias de expresión. Más recientemente Escamilla (2014) la define como el potencial para captar, reflexionar, entender y comunicar toda información relacionada con las propias capacidades, el desarrollo de actitudes, esfuerzo y perseverancia, así como identificar y seleccionar los medios y valorar las consecuencias de las decisiones. Además, la inteligencia intrapersonal se articula sobre cuatro dimensiones: autopercepción, autoestima, autoconocimiento y autoconcepto.

Algunos aspectos que destacan en este proyecto son su transversalidad y la cohesión entre los programas de las asignaturas implicadas. Otro de sus puntos fuertes es la aplicación de la creatividad, que según la taxonomía de Bloom constituye una habilidad de pensamiento superior (*high order thinking skill*). Con ello aumenta la motivación, la asimilación y la memorización, e indirectamente se favorece una sana autoestima. En tercer lugar, un valor importante de este proyecto es su capacidad para ejercer de puente como preparación para la vida real y laboral, incidiendo en la profesionalización del alumnado, promoviendo una mejor divulgación y una práctica eficaz de las habilidades y competencias discursivas y argumentativas. Se desarrolla, por tanto, en un marco de plena actualidad, hacia un aprendizaje significativo y cooperativo.

En cuanto a los métodos, técnicas y actividades utilizadas, destacaremos que el proyecto se ha vertebrado alrededor de la plataforma Moodle de la Universidad de Zaragoza. En ella se generó un curso específico, en el que se crearon tres módulos. El primer módulo introduce a los conceptos generales acerca de la persuasión en oratoria; el segundo profundiza en las técnicas de persuasión en situaciones conflictivas y, el tercero, adapta estas situaciones en el ámbito de la comunicación política e institucional con consejos para la elaboración de discursos propios. El cuarto módulo se centra en el uso de las redes sociales para la comunicación política. El quinto módulo presenta estrategias

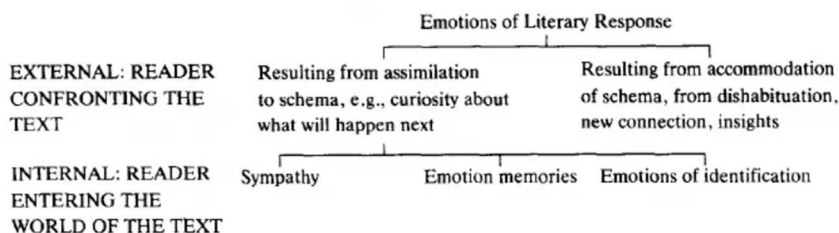
de persuasión, asertividad y liderazgo en la escritura literaria, con especial énfasis en la escrita por mujeres como Emilia Pardo Bazán.

En cuanto a los cursos para menores de edad, cada sesión trabaja diferentes aspectos de manera secuenciada. El curso de Diario emocional parte de dinámicas de autoconocimiento sobre cualidades personales (ejercicio cualidades *Yo soy*), diferenciación de emociones básicas (vs. emociones complejas y sentimientos), identificación de signos físicos y síntomas corporales, análisis de los desencadenantes de emociones, internos o externos (*triggers*) y relaciones entre las diferentes emociones y sus matices y subtipos.

Se reflexiona con actividades creativas sobre la diferencia entre estados transitorios y esencia permanente (*estar y ser*), así como sobre las manifestaciones físicas de cada emoción en el caso de cada persona (legitimación de emociones, ejercicio *Dónde viven las emociones en mi cuerpo*). Se indaga sobre cuáles son las fuentes desencadenantes de una emoción (activadores o *triggers*) con la actividad de *¿Qué me hace feliz?*, en la que se explican, adaptadas al público, nociones como ser/tener, autofoco / “heterofoco”, motivación (intrínseca, extrínseca), entre otros.

Se trabaja con diversas texturas y formatos, desde gestos, rostros, respiración, movimiento a emoticonos, ruedas de emociones, cuentos, emocionarios, Universo de Emociones, Ikigai, etc. (Silvestre, 2022: 64-81). La variedad de materiales y texturas atiende a diversificar y alcanzar a los diferentes Tipos de aprendiz. Los itinerarios de aprendizaje son flexibles y adaptados a las edades y necesidades. Esta flexibilidad es posible gracias a que los grupos son pequeños (máximo 10 participantes) y medianamente homogéneos en edades. Se insta a compartir anécdotas personales, escenas de películas o series y a identificar personajes estereotípicos del imaginario de los participantes. Según las aportaciones de Oatley (1994, 2002), la experiencia emocional es uno de los principales efectos provocados por el entretenimiento mediático, así que con ello mostramos al alumnado la doble vertiente del arte y el mundo audiovisual en el individuo, que se convierte tanto en productor, como en receptor de emociones.

FIGURA 2: *Árbol taxonómico de cinco tipos diferentes de emociones en la respuesta literaria. Fuente: Oatley, 1994: 57*



Se trabaja la relación entre palabra e imagen: sentidos y razón. Otro foco es la identidad (esencia, ser) frente a los estados, que se desarrolla con el empleo de verbos, sustantivos y adjetivos, antonimia y sinonimia, hiperonimia e hiponimia, redes y relaciones léxicas con mapas conceptuales. Para la ampliación del vocabulario hemos tenido en cuenta lo apuntado por Bisquerra y Filella (2018) sobre que se debe promover el desarrollo de conocimientos y habilidades acerca de emociones, sentimientos y afectos para capacitar a la persona para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana y aumentar el bienestar personal y social. Ellos afirman asimismo que la importancia del desarrollo de un vocabulario emocional más rico debe tener como primeros destinatarios al profesorado de lengua y magisterio, con vistas a su extensión en la sociedad en general. Creemos también que esta formación puede extenderse a padres, formadores, orientadores y tutores. Es de esperar a medio plazo que el cúmulo de acciones en esta línea tengan una repercusión cuando las generaciones de niños y jóvenes que hoy están recibiendo estos cursos sean adultos maduros actuando en sociedad.

En el curso de Oratoria I se trabajan técnicas de respiración y vocalización, articulación, pronunciación, ortología, proyección de la voz y conocimiento del aparato fonador. Además, se trabaja el enriquecimiento léxico, la corrección gramatical, la cohesión y coherencia (marcadores del discurso, estructura), así como la proxemia, la cronémica, el lenguaje paraverbal, y los géneros individuales frente a un auditorio más

frecuentes en la vida del alumnado: anécdota, chiste, monólogo, exposición, *pitch* de ventas un producto ante inversores potenciales, etc.

En el curso de Oratoria II se introducen nociones sobre la retórica, conceptos clave y fases de la oratoria en la preparación de un discurso (técnicas y herramientas). Se entrena la escucha activa y la gestión de los turnos de palabra. Asimismo, se practican varios géneros colectivos: *roleplay*, diálogos, debate, reunión de trabajo en grupo con objetivo común.

Se realiza todo el curso de manera presencial. En el curso 2023-2024 hemos abierto el Premio Videominuto a alumnos que hayan cursado los dos niveles de Oratoria y se ha abierto a tres institutos de secundaria de Zaragoza de los cuales uno ya nos ha confirmado su interés.

La opción de que el alumno cree un videominuto y pueda presentarlo a un premio externo creemos que constituye un factor estimulante y creativo. Si bien este formato se ha aplicado en iniciativas semejantes en la Universidad de Zaragoza (pensamos en el Certamen Internacional Videominuto Unizar, que cuenta ya con más de veinte ediciones), todavía no ha contado con la persuasión y asertividad como ejes principales y con los ODS como fondo. Nuestra actividad integra conocimientos técnicos, competencias comunicativas y argumentativas, organización y estructura del discurso, empleo de recursos y elementos retóricos, no solo en cuanto al léxico sino, sobre todo, en cuanto a las ideas.

En cuanto a las características de la muestra, cada grupo contó con una decena de participantes de diversas franjas de edad. Los cursos de oratoria tuvieron tan excelente acogida que exigieron habilitar desdobles (otros grupos).

4. RESULTADOS

Entre los resultados podemos observar que se han logrado los objetivos: la participación proactiva de los estudiantes posibilita el aprendizaje de estrategias y herramientas retóricas y comunicativas.

Al dar protagonismo, espacio y voz al alumno promueve su capacidad de liderazgo; al tratarse de una situación hipotética, resguarda su sentido de identidad, de manera que permite un entrenamiento de

habilidades en un ambiente seguro y confiable que rebaje la tensión y el filtro afectivo (Krashen, 1983), con la posibilidad de mostrarse en sociedad (premio Videominuto) voluntariamente. En el Videominuto se solicita la propuesta de soluciones, y así se logra orientar hacia la resolución de problemas y hacia una adecuada gestión de conflictos, proactiva y constructiva, en lugar de caer en la mera queja inútil y pasiva, tan frecuente en nuestra sociedad. Además, por tratar el tema de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, queda amparado bajo una perspectiva de unión de los países europeos, promoviendo alianzas frente a necesidades urgentes y emergentes, y contribuyendo a tejer el ideal de un Espacio Europeo de Educación Superior.

En resumen, la experiencia promueve las relaciones universidad-sociedad no solo formando al individuo como ciudadano europeo, sino además ayudando a integrar las emociones como parte de la expresión personal en la construcción de la identidad y de alianzas. Se fomenta la reflexión ciudadana acerca de temas de gran relevancia social, política y económica. En el nivel de los menores, han trabajado comúnmente sobre la educación, con debates sobre como deberían ser los profesores, las aulas y las escuelas, despertando un sentido crítico y objetivo de su realidad más inmediata. El profesor actúa aquí como interlocutor y mediador entre el mundo infantil, adolescente y adulto, detallando las constricciones y las posibilidades. Se practica en todo momento el respeto y la escucha activa. Los alumnos muestran en general una gran necesidad de ser escuchados y considerados en sus opiniones. Se les empodera para llevar a cabo medidas realistas. Muestran un gran potencial comunicativo y creativo.

Sus características como proyecto diseñado bajo estas premisas lo hacen sostenible, pues no genera gastos ni materiales impresos y los materiales creados pueden reciclarse, reutilizarse y adaptarse fácilmente. Por otro lado, es fácilmente viable y replicable, por lo que puede ampliarse acogiendo a otros grados, universidades y países en futuras ediciones.

5. DISCUSIÓN

Las acciones de transferencia que hemos descrito son susceptibles de mejora, y son transferibles en su formato a centros escolares, academias, asociaciones e iniciativas individuales, en cualquier región de nuestra geografía, pero también en otros países. Su bajo coste material e inmaterial (esfuerzos, fungibles) eleva su aplicabilidad.

Pueden plantearse en un futuro extensiones del proyecto en otros centros educativos de primaria y secundaria de nuestra ciudad y trazar y diseñar en ellos acciones específicas de flexibilización y de enriquecimiento para este tipo de alumnado, así como su transición al mundo universitario, como ya se hace con el Programa Amplía Sin Límites desde 2016. En dicho programa, se viene colaborando con la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD) de la Universidad de Zaragoza: varios profesores de diversos Departamentos imparten charlas y talleres en la Universidad en un nivel semejante al empleado en los Grados Universitarios. Se dirige a alumnado de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato.

En este sentido, recomendamos la formación de expertos universitarios en altas capacidades online impartida desde la Universidad de Huesca y formaciones específicas semejantes que ayuden al profesorado a diseñar adaptaciones curriculares exitosas y efectivas.

Si quisiéramos reflexionar sobre la originalidad de esta transferencia, es evidente que plantea soluciones nuevas y creativas, al trazar una trayectoria alternativa de amplio arco de participación social y formación entre Educación primaria, secundaria, bachillerato y Universidad.

En cuanto al impacto efectivo del proyecto, hay datos que permiten ver su valor, como la divulgación en redes, la colaboración de varios estadios de la trayectoria educativa y la participación de alumnos de varias edades.

En cuanto a la eficacia (grado en que se han alcanzado los objetivos previstos) y de la eficiencia (relación entre los objetivos logrados y los recursos implicados), destacaremos que el proyecto ha gozado de eficacia, pues se han alcanzado los objetivos iniciales, previamente descritos: no solo se han superado con creces, sino que han permitido ver

el potencial de crecimiento de este tema y de este proyecto en el contexto actual.

En cuanto a la transferibilidad, queda fehacientemente evidenciada por el interés que la Asociación Sin Límites ha manifestado en seguir ofertando estos cursos, debido a la demanda de los socios y la buena acogida y recepción. Todos los grupos ofertados han agotado sus inscripciones. Véase la publicidad del curso 2022-2023, en que se formaron dos grupos de alumnos desde principios de noviembre.

<https://sinlimites.altacapacidad.net/producto/oratoria-persuasion-asertividad-y-liderazgo-en-el-grupo-mas-2o-eso/>

<https://sinlimites.altacapacidad.net/producto/oratoria-6o-a-2o-eso/>

En el curso 2023-2024, la oferta se ha mantenido con desdobles para el curso de oratoria, dada la extraordinaria recepción y la demanda de ampliar para más alumnos. Además, esta edición contará con una categoría juvenil en el premio Videominuto PAL, a la que podrán concurrir tanto los alumnos que hayan realizado el curso I y II de oratoria en la asociación como alumnos del Colegio Molière. Esta fase se halla en un momento experimental con vistas a una extensión del proyecto entre alumnos de Secundaria y bachillerato en un futuro a medio plazo.

Por otro lado, la investigación de los miembros del proyecto continúa y está prevista la publicación de un volumen que recoja trabajos teóricos sobre Persuasión, asertividad y Liderazgo en el discurso, en Prensas Universitarias de Zaragoza en 2025.

La difusión realizada en redes como Twitter se ha completado con los canales de UNIZAR y algunos carteles y listas de distribución.

6. CONCLUSIONES

Con esta narración de nuestras experiencias hemos ejemplificado prácticas académicas extensibles a otros entornos, otros países y estadios educativos. Se lleva a cabo un itinerario de aprendizaje coherente y gradual, que complementa los conocimientos curriculares con habilidades técnicas y sociales.

Finalmente, se explicitan canales y cauces para que la universidad esté presente en la sociedad, mejorándola y revirtiendo sus saberes y proyectos, por lo que se abre a una colaboración ciudadana y social más amplia. Queda así cumplida con éxito esa tercera misión de la universidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos la colaboración de la Universidad de Zaragoza, la Oficina de Transferencia de la Investigación, los integrantes del proyecto Persuasión, asertividad y liderazgo en el discurso, la Asociación Sin Límites y todos sus socios, padres y alumnos.

8. REFERENCIAS

- Bisquerra Alzina, R., & Filella Guiu, G. 2018. Análisis del vocabulario emocional en el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161–172. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Consejo de Europa. 2002. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo y Madrid [disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Council of Europe. 2020. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, Spanish version: <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>.
- de la Torre, E. M., Agasisti, T., & Pérez-Esparrells, C. (2017). The relevance of knowledge transfer for universities' efficiency scores: an empirical approximation on the Spanish public higher education system. *Research Evaluation*, 26(3), 211-229.
- Escamilla, A. 2014. *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Madrid: Graó.
- Gardner, H. 1998. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Galindo, J., Sanz, P., & De Benito, J. 2011. La Universidad ante el reto de la transferencia del conocimiento 2.0: Análisis de las herramientas digitales a disposición del gesto de transferencia. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 111-126.

- Goleman, D. 2000. *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Laredo, P. 2007. Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441-456.
- Oatley K. 1994. A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative, *Poetics* Vol. 23, pp. 53-74.
- Oatley, K. 2002. Emotions and the story worlds of fiction. En M. C. Green, J. J. Strange y T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 39-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silvestre Miralles, A. 2022. *Lenguaje y sensibilidad*. Sevilla. McGraw-Hill.
- Penas Ibáñez, M. A. 2023. El principio de cooperación en Quino y la rueda de emociones de Robert Plutchik y Lindsay Braman, *Biblioteca de Babel*, 23, 237-256. <https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2023.extral.009>
- Vitor, G. (1997). *Inteligencia Emocional*.
<http://Nmdes.com/Nivel10/Articulo/1001.html>

EMPLOY_S, HABILIDADES DEPORTIVAS PARA LA EMPLEABILIDAD. UNA EXPERIENCIA PILOTO

CELIA MARCEN

*Departamento de Psicología y Sociología
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad de Zaragoza, Huesca, España*

MARTA RAPÚN-LÓPEZ

*Departamento de Expresión Musical Plástica y Corporal
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad de Zaragoza, Huesca, España*

DAVID FALCÓN-MIGUEL

*Departamento de Expresión Musical Plástica y Corporal
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España*

ALEJANDRO MORENO-AZZE

*Departamento de Fisiatría y Enfermería
Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte
Universidad de Zaragoza, Huesca, España*

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que aborda la interacción entre el ámbito deportivo y la empleabilidad es escasa y mayormente teórica, careciendo de aplicaciones específicas. Esta falta de estudios se vuelve particularmente relevante en el contexto de la Unión Europea, donde la alta tasa de desempleo juvenil y la presencia de NEET (jóvenes que no están empleados, ni estudiando, ni recibiendo formación) son preocupaciones centrales para la Comisión Europea y los responsables políticos. Aunque existen investigaciones sobre la empleabilidad de graduados en deportes en áreas de gestión, así como sobre la discrepancia entre sus expectativas y las demandas del mercado laboral, son escasos los estudios que profundizan en cómo los denominados “valores del deporte”

pueden convertirse en habilidades blandas que mejoren la empleabilidad y el éxito profesional.

Por ejemplo, un estudio realizado por Griffiths y sus colaboradores en 2017 reveló que la participación en actividades deportivas se consideraba una inversión valiosa desde la perspectiva de graduados, empleadores y directivos universitarios. Este estudio mostró ejemplos que ilustraban cómo el deporte proporcionaba un valor adicional más allá de las competencias específicas de la materia.

1.1. PROYECTO EMPLOY_S

Dentro de este panorama, surge el proyecto EMPLOY_S "Sport Skills for Employability" (Erasmus + Sport Ref: 101088042), cuya finalidad es contribuir a las políticas europeas de empleabilidad a través del deporte. Este proyecto se propone evaluar, clasificar y certificar el aprendizaje y las competencias adquiridas a través de distintas prácticas deportivas. El consorcio está formado por tres socios de dos países, España y Portugal, siendo estos la empresa deportiva Tempo Finito (España) como coordinador, y la Universidad de Zaragoza (España, a través de su grupo de investigación ENFYRED) y Sunlive Investos (Portugal) como socios.

El proyecto EMPLOY_S representa una oportunidad única para abordar la brecha existente entre el deporte y la empleabilidad en el contexto europeo. A través de la colaboración entre diferentes actores, desde empresas especializadas hasta instituciones académicas, se espera no solo mejorar la empleabilidad de los jóvenes europeos, sino también fomentar un enfoque más holístico hacia el desarrollo personal y profesional. Al reconocer y valorar las habilidades y competencias adquiridas a través del deporte, este proyecto tiene el potencial de transformar la forma en que se percibe y se utiliza la práctica deportiva en el ámbito laboral y educativo.

El impacto potencial del proyecto EMPLOY_S va más allá de la mera inserción laboral. Al fomentar la empleabilidad a través del deporte, se promueve también un estilo de vida saludable y activo, lo cual tiene implicaciones positivas para la sociedad en su conjunto. Además, al

destacar la importancia de las habilidades blandas, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación efectiva, se fomenta el desarrollo integral de los individuos, preparándolos no solo para el mundo laboral, sino también para la vida en general.

En conclusión, el proyecto EMPLOY_S representa una iniciativa innovadora y prometedora que busca aprovechar el potencial del deporte para mejorar la empleabilidad y el desarrollo personal y profesional de los jóvenes europeos. Con el compromiso y la colaboración de todas las partes involucradas, se espera que este proyecto tenga un impacto significativo en la sociedad europea y contribuya a construir un futuro más próspero y sostenible para todos.

Se espera que los hallazgos y recomendaciones resultantes contribuyan a mejorar la integración laboral de personas practicantes de deporte y a promover una mayor valoración de las habilidades blandas en el mercado laboral en general.

Sin embargo, una de las dificultades que el equipo investigador enfrentó fue la medición efectiva de estas habilidades blandas en contextos deportivos. Varios instrumentos han sido diseñados y validados, generalmente prestados de otros ámbitos y aplicados al deporte, para abordar esta problemática de evaluar los denominados “valores” o habilidades blandas que se adquieren o desarrollan a través del deporte. Entre ellos, destacan los instrumentos de tipo autoinforme como pueden ser los cuestionarios e inventarios, que permiten medir una amplia variedad de habilidades.

Diversos estudios (Chiang et al., 2015; Harun y Salamuddin, 2013; Kelsey et al., 2017; Neill, 2008; Sibthorp y Arthur-Banning, 2004; Wang et al., 2008), plantearon diseños para evaluar las habilidades blandas en programas de educación al aire libre, en la Formación Profesional, en contextos de desarrollo juvenil, o desde la innovación docente, aplicando el inventario de Goldsmith o el Cuestionario de Eficacia Vital en poblaciones universitarias y en el ámbito laboral, como ejemplos de estos intentos de medición de *soft skills* (Goldsmith et al., 2000; Forrest y Swanton, 2021; Lokaj et al., 2021; Neill, 2008; Teng et al., 2019).

Con el fin de preparar a los estudiantes de Educación Secundaria para los requisitos laborales, Jadrim y Pereira desarrollaron el Inventario de Habilidades Blandas- *Soft Skills Inventory*-SSI (Fernandes et al., 2021; Jardim et al., 2020; 2021; 2023). Y en 2023, un Cuestionario de Aptitudes Empresariales para Deportistas fue desarrollado por el equipo del proyecto Sport4E Erasmus (Stöcker et al., 2023a), pero orientado a las carreras duales de los deportistas de alto rendimiento.

En base al análisis realizado, se consideró que el Cuestionario de Eficacia Vital (Neil, 2008), en su versión H, era el instrumento más adecuado para este estudio, ya que ha sido validado en diferentes contextos, poblaciones, y variedad de entornos. Además, resultaba más aplicable a un currículum visual que otros instrumentos desarrollados en el ámbito del deporte, que o bien estaban excesivamente orientados al deporte de competición (alto nivel, alto rendimiento o profesional) o bien identificaban una lista de habilidades y competencias tan extensa que resultaba inviable trasladarla a un formato práctico.

Por otra parte, las habilidades y competencias que los estudiantes necesitan adquirir o demostrar para adaptarse al mercado laboral, han sido analizadas por varios estudios, especialmente en el ámbito universitario (Chhinzer y Russo, 2017; García-Alvarez et al., 2022; Malykhin et al., 2021; Ten Cate y Schumacher, 2022). Sin embargo, debido a la diversidad de entornos laborales y sectores productivos, es difícil identificar un conjunto único de habilidades blandas aplicables a todos o la mayoría de ellos, implicando ello una dificultad. Es por lo que, numerosas empresas han desarrollado sus propios conjuntos de competencias y habilidades blandas, compiladas en los denominados Diccionarios de Competencias. Estas habilidades blandas no han sido solo adaptadas al sector, sino también a áreas o roles específicos (Alles, 2007; López Gumucio, 2010; Martínez-Gutierrez, 2020; Tarcica y Masis, 2013; Chang y Xue, 2020). A su vez, diversos productos de software se encuentran en el mercado para facilitar la evaluación de habilidades blandas o mejorar estas en empleados y directivos, diseñados para sectores, áreas o posiciones específicas. (Chang et al., 2022; Skills Base ®).

No obstante, la identificación y medición de las habilidades blandas en la empresa es uno de los grandes retos, sobre todo si se trata de valorar

competencias adquiridas en ámbitos no formales, como es el del deporte (Reyes-Hernández, 2021). Además, existen ciertas discrepancias entre las habilidades blandas que las empresas demandan en un entorno laboral caracterizado por la volatilidad, incertidumbre, complejidad y habilidad (entornos VUCA), y lo que deportistas, entrenadores y gestores deportivos consideran que el deporte desarrolla en relación con estas habilidades (Stöcker et al., 2023b).

2. OBJETIVOS

1. Evaluar las habilidades blandas adquiridas o desarrolladas a través de la participación deportiva en diferentes modalidades, niveles y con diferentes objetivos.
2. Diseñar un currículum visual de habilidades blandas adquiridas a través de la participación deportiva y ponerlo a prueba en una experiencia piloto.

3. METODOLOGÍA

El diseño de este estudio proporciona una estructura para investigar y comprender el estado actual de la empleabilidad de deportistas y empleadores, centrándose en las habilidades blandas y su relevancia en el mundo laboral. Este estudio tiene como objetivo proporcionar una visión integral de la empleabilidad de las personas que practican deporte desde la perspectiva de las habilidades blandas o *soft skills*, convertidas en lo que hemos denominado *sport skills* o habilidades deportivas para la empleabilidad.

Para ello se diseñaron dos cuestionarios online, uno orientado a deportistas de cualquier modalidad deportiva, nivel de práctica y experiencia; y un segundo cuestionario destinado a empleadores. Los cuestionarios se diseñaron en inglés y fueron traducidos al español y portugués, y su enlace se distribuyó a través de correo electrónico a diversas federaciones, clubes y asociaciones deportivas (para el primero) así como entre las asociaciones de empresarios y emprendedores (segundo cuestionario). También se promocionaron en la página web y redes sociales del proyecto y sus colaboradores en los tres idiomas. Los criterios de

inclusión requerían que los participantes fueran mayores de edad y estuvieran activamente involucrados en alguna forma de actividad física o deportiva (cuestionario 1-deportistas) o que trabajasen en ámbitos de los recursos humanos, dirección de personas o captación del talento para el segundo cuestionario (cuestionario 2-empleadores).

El cuestionario para deportistas constaba de cuatro secciones: 1) consentimiento informado, aceptación de participación en el estudio, así como aceptación de la política de privacidad; 2) datos sociodemográficos; 3) datos de hábitos de práctica de actividad física; 4) cuestionario de habilidades para la vida efectiva (adaptado de Neill, 2008), que consta de 24 ítems que se valoran en una escala de tipo Likert de 1 a 8, donde 1 es Falso y 8 Verdadero que saturan 8 factores (gestión del tiempo, competencia social, motivación al logro, control emocional, flexibilidad intelectual, autoconfianza, liderazgo a la tarea, e iniciativa activa). Un total de 332 personas que practican deporte respondieron a este primer cuestionario, siendo 188 hombres y 144 mujeres.

El cuestionario para empleadores se compone también de 4 secciones: 1) consentimiento informado, aceptación de participación en el estudio, así como aceptación de la política de privacidad; 2) datos sociodemográficos; 3) identificación de habilidades blandas que mejoran la empleabilidad; 4) datos sobre la práctica deportiva presente y pasada. Este cuestionario fue respondido por 50 personas que trabajan en Recursos Humanos, la Dirección o participan en programas de selección de personal o desarrollo del talento, de las cuales 19 eran hombres y 31 mujeres. Para analizar las habilidades blandas, se les solicitó que seleccionaran y priorizaran las cinco competencias que consideraban más relevantes en su entorno laboral, con el fin de identificar las habilidades blandas que mejoran la empleabilidad.

Las bases de datos en varios idiomas fueron obtenidas desde Google Forms en formato Excel, donde se procedió a consolidar, revisar y filtrar los datos para formar una única base en inglés. Luego, se emplearon programas informáticos como Excel y SPSS para realizar el análisis estadístico descriptivo de los datos.

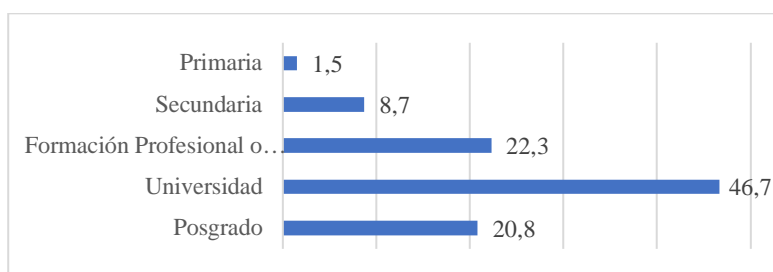
Este estudio contó con el dictamen favorable del Comité de Ética para la Investigación del Gobierno de Aragón- CEICA, con referencia CI-PI23-239 y fecha de 3 de mayo de 2023.

4. RESULTADOS

4.1. DEPORTISTAS

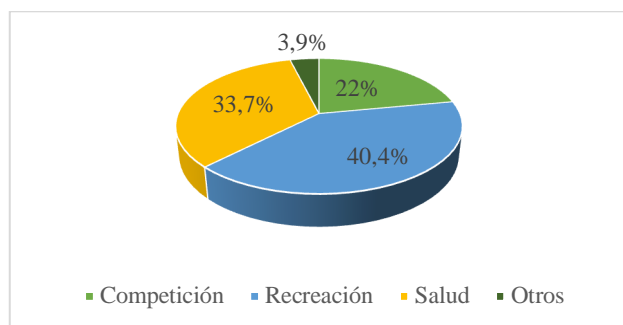
De los resultados obtenidos, en nivel académico, los titulados universitarios son los más representados (46,7%), seguidos de los que han cursado bachillerato o Formación Profesional (22,3%) y los que han realizado estudios de postgrado (20,8%), como muestra el gráfico de barras (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Distribución de la muestra por nivel académico alcanzado (%)



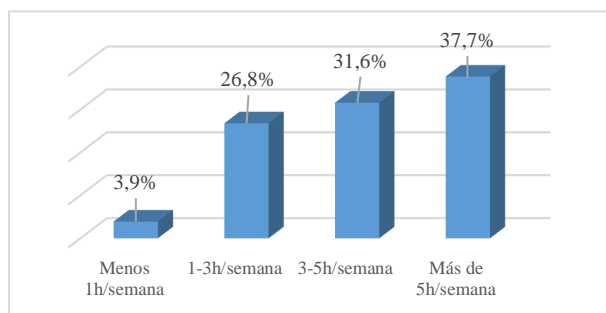
A su vez, se puede observar en el Gráfica 2, la mayoría practica deporte con fines recreativos (40,4%); los que lo hacen buscando mantener o mejorar la salud representan un 33,7% y los deportistas de competición son el 22% de la muestra. El 3,9% tiene otros intereses en la práctica deportiva.

GRÁFICO 2. Distribución de la muestra por finalidad (%).



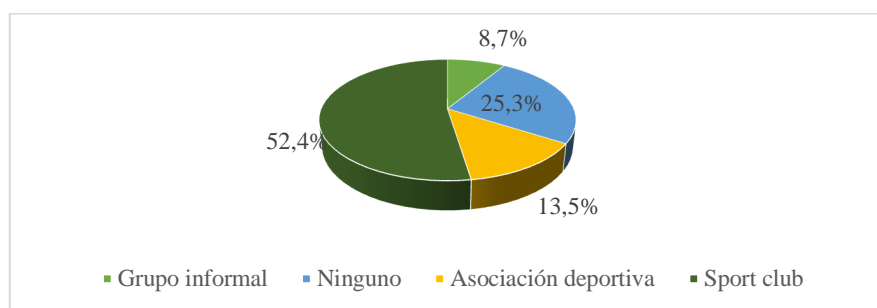
En lo que respecta a la frecuencia de la práctica, algo más de un tercio de los encuestados (37,7%) practica deporte al menos 5 horas a la semana, el 31,6% entre 3 y 5 horas, el 26,8% entre 1 y 3 horas y, por último, el 3,9% de los participantes practica menos de 1 hora a la semana (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Distribución de las muestras por frecuencia de la práctica en horas/semana (%)



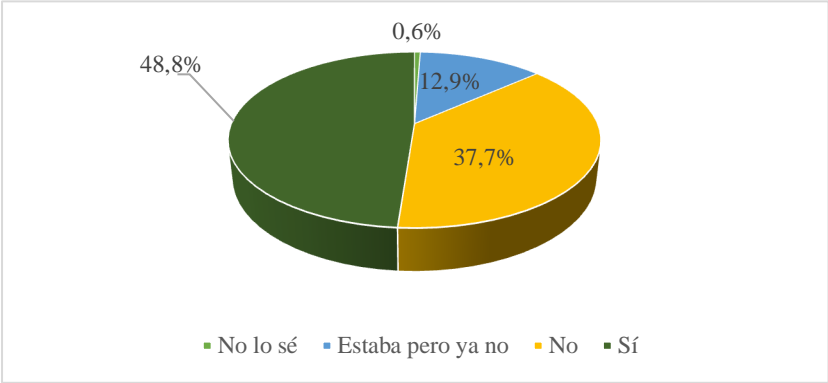
Más de la mitad (52,4%) está afiliado a un club deportivo, el 13,5% a una asociación deportiva, el 8,7% participa en grupos informales y, por último, el 25,3% no pertenece a ninguna entidad deportiva (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. Distribución de la muestra por afiliación a una entidad deportiva (%)



Casi la mitad de los participantes están afiliados a una federación deportiva (48,8%), el 12,9% lo estaban, pero ya no lo están, el 37,7% nunca lo han estado y el 0,6% no lo saben (Gráfico 5).

GRÁFICO 5. Distribución de la muestra por afiliación a una federación deportiva (%)



En cuanto a las habilidades blandas que los deportistas participantes consideran que han adquirido mediante la práctica deportiva, medidas a través del Eficacia Vital (Neil, 2008), destacan la Iniciativa Activa (media de 20,22 puntos), Control Emocional (19,33), Motivación de Logro (18,62), Gestión del Tiempo (18,53) y Flexibilidad Intelectual (18,44). Los que se han considerado en menor medida son Liderazgo de Tarea (16,48), Autoconfianza (17,88) y Competencia Social (17,95). En todas las habilidades quienes practican deporte competitivo puntuaron más alto que quienes lo hacen de forma recreativa o por motivos de salud.

4.2. EMPLEADORES

Si tenemos en cuenta la habilidad identificada como prioritaria por el conjunto de empleadores que respondieron al cuestionario 2 del proyecto, 16% eligieron las habilidades comunicativas, un 12% las organizativas, y un 8% la responsabilidad y el trabajo en equipo. Sin embargo, al considerar de forma conjunta las cinco habilidades blandas identificadas, encontramos que las más destacadas son trabajo en quipo (16% de respuestas), habilidades de comunicación (8,8%), flexibilidad (6,8%), organización (6,4%), y resiliencia, liderazgo, empatía y trabajo en equipo en torno al 5%.

Un 52% de los encuestados respondieron que sus empresas no contemplan la experiencia o currículum deportivo en sus procesos selectivos,

mientras que en el 49% restante, la opinión mayoritaria se dio en el sentido de que no es algo estandarizado, pero se tiene en cuenta o se valora positivamente, en mayor o menor medida. Sin embargo, un 94% se muestran favorables a que la práctica deportiva contribuye significativamente a la adquisición de habilidades útiles en su entorno laboral.

En la tabla 1 podemos observar que, dividiendo la muestra por su área profesional, aquellos que pertenecían al área de consejo o área de gestión, daban especial relevancia a la amabilidad, responsabilidad y organización, ofreciendo importancia a otras habilidades en segundo y tercer lugar como son las habilidades comunicativas, flexibilidad y trabajo en equipo. Desde el área de recursos humanos o personal, muestran especial interés en las habilidades comunicativas, trabajo en equipo, e inteligencia emocional. Otras áreas muestran interés en las habilidades comunicativas, mientras que en segunda y tercera opción las habilidades están más repartidas. Por último, el área de personal, dan mayor valor a la organización y gestión del tiempo, para después dejar otras habilidades como habilidades comunicativas, proactividad, resiliencia, en segundo plano.

TABLA 1. Selección de las habilidades blandas en función del área profesional

Área Profesional	1º Habilidad	2º Habilidad	3º Habilidad
Consejo o Área de Gestión (n=14)	Amabilidad (2) Responsabilidad (2) Organización (2)	Habilidades comunicativas (2) Flexibilidad (2)	Flexibilidad (2) Trabajo en equipo (2)
Área de Recursos Humanos o Personal (n=25)	Habilidades comunicativas (5) Trabajo en equipo (3)	Trabajo en equipo (4) Inteligencia emocional (3)	Trabajo en equipo (5) Habilidades comunicativas (3)
Otras áreas (n=4)	Habilidades comunicativas (2)	Responsabilidad (1) Compromiso (1) Motivación (1) Trabajo en equipo (1)	Trabajo en equipo (1) Resolutividad (1) Gestión de conflictos (1) Capacidad de análisis (1)
Área de personal (n=7)	Organización (2)	Gestión del tiempo (2)	Habilidades comunicativas (1) Flexibilidad (1) Proactividad (1) Resiliencia (1) Escucha activa (1) Resolutividad (1) Empatía (1)

Por otra parte, si se divide esta muestra en función del sector de actividad a la que pertenecen, se puede observar cómo en todos ellos dan una especial importancia a las habilidades comunicativas. Sin embargo, el sector privado presta especial valor a la gestión del trabajo por medio de la organización y la responsabilidad, mientras que el sector público atiende al trabajo en equipo, resolución de problemas y adaptabilidad (Tabla 2).

TABLA 2. Selección de las habilidades blandas en función del área profesional

Sector de actividad	1º Habilidad	2º Habilidad	3º Habilidad
Privado (n=43)	Organización (6) Habilidades comunicativas (5) Responsabilidad (4)	Gestión del tiempo (5) Habilidades comunicativas (4) Trabajo en equipo (4)	Trabajo en equipo (6) Habilidades comunicativas (4) Flexibilidad (4)
Público (n=5)	Habilidades comunicativas (2) Resolución de problemas(1) Trabajo en equipo (1) Adaptabilidad (1)	Trabajo en equipo (2) Habilidades comunicativas (1) Resolución de problemas (1) Compromiso (1)	Trabajo en equipo (2) Resolutivity (1) Empatía (1) Gestión de conflictos (1)
Tercer sector (n=2)	Habilidades comunicativas (1) Empatía (1)	Responsabilidad (1) Flexibilidad (1)	Resiliencia (1) Capacidad de análisis (1)

4.3. EL CURRÍCULUM VISUAL

Una vez que los resultados fueron analizados, se diseñó el Currículum Visual (CV) de EMPLOY_S, que se puede observar en la imagen 1. El CV es un documento atractivo y fácil de usar con el cual las organizaciones deportivas pueden certificar las habilidades blandas adquiridas o desarrolladas a través de su actividad deportiva (entrenamiento, campamentos de entrenamiento, eventos deportivos, campamentos recreativos, etc.), cumpliendo así dos objetivos: por un lado, valorar de manera medible el valor agregado que el deporte puede aportar a los deportistas en la búsqueda de empleo; por otro lado, ofrecer a las empresas una herramienta útil para ayudar en el proceso de selección, otorgando a la experiencia deportiva un papel relevante en dicho proceso.

IMAGEN 1. Curriculum Visual (CV) del proyecto EMPLOY_S



Para certificar estas habilidades blandas, se desarrolló la Carta o menú de Certificación de Habilidades Blandas (Imagen 2).

IMAGEN 2. Carta de Certificación de Habilidades Blandas (Sport Skills) del proyecto EMPLOY_S

	 Gestión del Tiempo (GT)	 Competencia Social (CS)	 Motivación de Logro (ML)	 Flexibilidad Intelectual (FI)	 Liderazgo de Tarea (LT)	 Control Emocional (CE)	 Iniciativa Activa (IA)	 Autoconfianza (Ac)
DEPORTE								
Individual	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓		✓/✓	✓/✓	
Colectivo	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓
Colaborativo	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓
Oposición	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓		✓/✓	✓/✓	
Expresivo	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓
Entorno natural	✓/✓					✓/✓	✓/✓	
FINALIDAD								
Salud						✓/✓	✓/✓	
Competición	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓	✓/✓
Recreación	✓/✓		✓/✓			✓/✓	✓/✓	

4.4. EXPERIENCIAS PILOTO

Para poner a prueba probar el CV, se llevaron a cabo diversas experiencias piloto por parte de los socios del proyecto en diferentes modalidades deportivas, así como finalidad de la práctica (salud, recreación o competición).

Estas experiencias piloto consistieron en una descripción del proyecto, sus objetivos y explicación del sistema de certificación de *Sport Skills*,

se procedió a certificar la actividad realizada y se solicitó a los participantes que contestaran a una breve encuesta de *feedback* sobre el mismo.

En las cuatro primeras experiencias piloto participaron un total de 75 participantes de 5 modalidades: pádel, balonmano, bádminton, baloncesto y Trail running; de ellos 39 fueron mujeres y 36 hombres. 22% tenían un conocimiento alto acerca de la relación entre empleabilidad y deporte, 50,8% un conocimiento medio y el 27,2% restante no tenía conocimiento acerca de la temática, o este era muy escaso.

En una escala de 1 a 5, siendo el 1 la puntuación mínima y 5 la máxima, la media para los diferentes ítems reflejan el interés y valor del CV y la certificación de estas habilidades:

- El currículum visual te ha parecido atractivo: 4,33.
- El currículum visual te ha parecido interesante: 4,47.
- El currículum visual te ha parecido útil: 4,28.
- El currículum visual te ha parecido bien estructurado: 4,67.
- El currículum visual te ha parecido: 4,10.
- Califica de 0 a 10 la actividad (siendo 0 la nota mínima y 10 la máxima): 9,15.

5. CONCLUSIÓN

Como conclusión, este estudio ha medido y evaluado las habilidades blandas adquiridas a través de la práctica deportiva (Sport Skills) de una forma efectiva, y las ha plasmado en un currículum visual donde pueden certificadas en función del tipo de modalidad y de tipo de práctica. Además, a través de las experiencias piloto se ha comprobado el interés y la satisfacción de los usuarios, que han resultado muy positivos. Estos resultados pueden tener una aplicabilidad en las políticas tanto deportivas (otorgando un valor añadido a la práctica deportiva) como a las políticas de empleabilidad especialmente entre la población joven y en búsqueda de su primer empleo.

Las limitaciones observadas se deben fundamentalmente al tamaño de la muestra, así como al método de recogida de datos, puesto que es la población ya interesada en el deporte la más proclive a responder a este tipo de instrumentos. Por estas razones en estudios futuros sería recomendable tanto la ampliación de variables, como un diseño de la muestra más representativo.

6. REFERENCIAS

- Alles, M. A. (2007). *Gestión por competencias: el diccionario*. Ediciones Granica SA.
- Chang, X., and Xue, J. (2020). Research on the Evaluation and Promotion of Employees from the Perspective of Competency. *Open Journal of Social Sciences*, 8(2), 99-108.
- Chang, X., Wang, B., and Hui, B. (2022). Towards an automatic approach for assessing program competencies. In *LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 119-129).
- Chiang, I.T., Wu, H.C., Chen, S.T., Chen, S.R., Tsai, S.H., and Fu, H.C. (2015). The effects of using somatosensory videogames to promote "Life-Effectiveness" of children in elementary schools. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 2, 153-158.
- Chhinzer, N., & Russo, A. M. (2017). An exploration of employer perceptions of graduate student employability. *Education+ Training*, 60(1), 104-120.
- Fernandes, P. R. D. S., Jardim, J., and Lopes, M. C. D. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 125.
- Forrest, C.J. and Swanton, T. (2021). Longitudinal associations between soft skills, education and labour market outcomes: evidence from a survey of young Australians. *Education + Training*, 63(9), 1276-1287. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2020-0325>
- Goldsmith, A. H., Veum, J. R., and Darity Jr, W. (2000). Motivation and labor market outcomes. *Research in Labor Economics*, 19, 109-146.
- Griffiths, K., Bullough, S., Shibli, S. and Wilson, J. (2017). The impact of engagement in sport on graduate employability: implications for higher education policy and practice. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 9(3), 431-451, doi: 10.1080/19406940.2017.1359648.
- Harun, M. T., and Salamuddin, N. (2013). Applying elements of outdoor education in teacher education innovation. *Asian Social Science*, 9(16), 15.

- Jardim, J., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I., and Galinha, S. (2020). The Soft Skills Inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological Reports*, 0(0), 1–29.
<https://doi.org/10.1177/0033294120979933>
- Jardim, J.; Pereira, A. Bártolo, A. (2021). Development and Psychometric Properties of a Scale to Measure Resilience among Portuguese University Students: Resilience Scale-10. *Educ. Sci.* 11, 61.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020061>
- Jardim, J., Pereira, A., Bartolo, A., Pinho, A., Cardoso, M., and Catanho, P. (2023). Promoting an Entrepreneurial Culture: Development, Feasibility and Acceptability of a Primary School-Based Program Focused on Soft Skills. *Education Sciences*, 13(11), 1074.
- Kelsey L. Deane, Kane Meissel, Julie Moore & Bridgette Gillham (2017): Positive youth development profiles of cross-age peer mentors. *Applied Developmental Science*. doi: 10.1080/10888691.2017.1295810
- Lokaj, A. S., Miftari, V., & Hajdari, V. (2021). Leading Students Toward a new soft-skills Perspective: development for employment. *Journal of Education, Culture & Society*, 12(1), 283-296.
- López Gumucio, J. R., (2010). La Selección de personal basada en competencias y su relación con la eficacia organizacional. *Perspectivas*, 26, 129-152.
- Malykhin, O., Aristova, N., Kalinina, L., and Opaliuk, T. (2021). Developing Soft Skills among Potential Employees: A Theoretical Review on Best International Practices. *Postmodern Openings*, 12(2), 210-232.
<https://doi.org/10.18662/po/12.2/304>
- Martinez-Gutierrez, R. (2020). Methodology of dictionaries of sector competences (DCS), to design standards of professional competences, research and labor. In *Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences: Proceedings of the AHFE 2020 Virtual Conference on Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences, July 16-20, 2020, USA* (pp. 323-329). Springer International Publishing.
- Neill, J.T (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*. Volume I. PhD Disseration. University of Western Sydney.
- Rocha, C.M., Hong, H.J. and Gratao, O.A. (2021) Involvement with the Olympic and Paralympic Games and the values of sport. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*. doi: 10.1080/19407963.2021.1944169

- Saldanha, R., Barbosa, M., Balbinotti, M., Balbinotti, C. (2020). Journal of Human Sport and Exercise, 15(1proc): S57-S70.
doi:10.14198/jhse.2020.15.Procl.07
- Sibthorp, J., and Arthur-Banning, S. (2004). Developing life effectiveness through adventure education: The roles of participant expectations, perceptions of empowerment, and learning relevance. Journal of Experiential Education, 27(1), 32-50.
- Stöcker, N., Sitzberger, C., Gaser, D., Marcen, C., Ardions, I., Carvalho, P., Martins, D., Mendonça, P., Vivirito, S., Garamvolgyi, B., Araújo, P. J., Oliveira, J. (2023a). Final Report on Entrepreneurship Skills Availability of Young Athletes. Edições CEOS.
- Stöcker, N., Sitzberger, C., Gaser, D., Marcen, C., Ardions, I., Carvalho, P., Martins, D., Mendonça, P., Vivirito, S., Garamvolgyi, B., Araújo, P. J., Oliveira, J. (2023b). Final report on sport coaches' capacity to use sport as a tool for the development of skills and competencies functional to the Labour market. Edições CEOS.
- Tarcica, J., and Masis, M. (2013). 120 Competencias Integrales: Materiales de Alta Calidad en Recursos Humanos (Vol. 2). BookBaby.
- Ten Cate, O., and Schumacher, D. J. (2022). Entrustable professional activities versus competencies and skills: exploring why different concepts are often conflated. Advances in Health Sciences Education, 27(2), 491-499.
- Teng, W., Ma, C., Pahlevansharif, S., and Turner, J. J. (2019). Graduate readiness for the employment market of the 4th industrial revolution: The development of soft employability skills. Education+ Training, 61(5), 590-604.
- Wang, C.J., Neill, J.T., Liu, W., Tan, O., Koh, C., Ee, J. (2008). Project Work and Life Skills: Psychometric Properties of the Life Effectiveness Questionnaire for Project Work. Educational Research Journal, 23(1), 21-43.

ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN SOCIAL: IMPACTO DE LA METODOLOGÍA EXPERIENCIAL EN LA UNIVERSIDAD

JOANA CALERO PLAZA

Universidad Católica de Valencia

MARGARITA GUTIÉRREZ MORET

Universidad Católica de Valencia

JOSÉ BOQUERA NAVARRETE

Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

1.1. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

En el contexto de la evolución constante de la educación superior, es imperativo que las instituciones universitarias se mantengan a la vanguardia de la innovación, particularmente en disciplinas como la Educación Social dentro de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. En el actual grado de Educación Social, se está llevando a cabo una labor activa para crear entornos de aprendizaje que sean tanto dinámicos como motivadores, alineados de manera efectiva con las cambiantes demandas del siglo XXI.

La orientación de estas innovaciones educativas se centra en el desarrollo de competencias esenciales exigidas por la sociedad contemporánea, marcada por su naturaleza inclusiva. Entre estas competencias, adquieren particular relevancia las habilidades sociales y ciudadanas, consideradas fundamentales no solo en cualquier programa formativo, sino especialmente en la preparación de futuros educadores sociales. Este enfoque garantiza que la formación no solo se ajuste a las expectativas

actuales, sino que también prepare a los estudiantes para abordar de manera efectiva los desafíos emergentes en el ámbito educativo y social.

1.2. ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La actitud hacia la conducta se caracteriza por el nivel en que un individuo formula valoraciones positivas o negativas en relación con un comportamiento específico, lo cual posibilita prever la probabilidad subjetiva de perpetuar esa conducta en el futuro. Las actitudes reflejan las creencias, convicciones, valores, atribuciones, juicios y toma de decisiones que el individuo realiza respecto a su propia conducta. En el presente contexto, la conducta objeto de estudio se focaliza en la perspectiva de que la futura actividad profesional del estudiante universitario adopte un carácter inclusivo (Rico et al., 2022).

En el año 1972, se llevó a cabo uno de los primeros estudios sobre la percepción de la población en relación con la discapacidad. Sus conclusiones apuntaron a que ni la información disponible sobre la discapacidad, ni el contacto previo con la misma constituían factores que, por sí mismos, propiciaran un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad (Anthony, 1972). Investigaciones posteriores, realizadas en contextos universitarios, como las llevadas a cabo por Evans (1976) y Stovall y Sedlacek (1983), Antonak y Livneh (1988), Freudenthal (2010), Polo y Aparicio (2018) y Gallop et al.,(2023), revelaron discrepancias significativas en la percepción de la discapacidad entre los estudiantes. Estos estudios resaltaron una menor aceptación hacia personas con discapacidad física en comparación con aquellas con discapacidad visual, sugiriendo que la actitud hacia la discapacidad puede variar según la situación y el tipo de discapacidad observada.

En una investigación más reciente, llevada a cabo por Rodríguez-Fuentes y colaboradores en 2020, se llegó a la conclusión de que ahondar en comportamientos dirigidos hacia actitudes inclusivas, tiene un impacto positivo en el desarrollo de actitudes más favorables. Esto resalta la relevancia de la experiencia práctica y vivencial como un componente esencial para adquirir actitudes más inclusivas hacia las personas con discapacidad.

Para profundizar en los factores que influyen en la actitud de los estudiantes hacia la discapacidad, es necesario considerar investigaciones como las realizadas por (Fishbein & Ajzen 1975; Ajzen 1991; Antonak & Livneh 1988; Bautista 2002; Hutzler 2003; Aguado et al., 2008; Flórez et al 2009; Freudenthal et al., 2010; Hutzler 2011; Hutzler 2012; Polo & Aparicio 2018). En este sentido, Ajzen (1991) propuso un modelo de factores que influirían en el tratamiento que los alumnos dan a la discapacidad. En primer lugar, la actitud que poseen hacia la inclusión y la predisposición hacia la discapacidad son determinantes clave. En segundo lugar, las normas sociales desempeñan un papel significativo, influenciando la percepción y las actitudes de los estudiantes. En tercer lugar, el control percibido también se identifica como un factor crucial que afecta la actitud de los estudiantes hacia la discapacidad (Plaza et al., 2022).

En la exploración de las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual, se evidencia la complejidad de factores individuales, sociales y experiencias prácticas que desempeñan un papel crucial en la formación de estas actitudes. Estudios como los mencionados proporcionan una base valiosa para comprender y abordar las actitudes hacia la discapacidad, arrojando luz sobre los caminos hacia una sociedad más inclusiva.

1.3. PROYECTO “AQUÍ CABEMOS TODOS “

Es un programa no solo de innovación educativa si no de innovación social, ya que entre sus objetivos se encuentra el de fomentar la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la Universidad, favoreciendo las relaciones personales entre los alumnos de la titulación del Grado de Educación Social y los alumnos de Asindown los cuales comparten espacios y vida universitaria.

La Universidad Católica de Valencia (UCV), cuenta con un Campus Capacitas-UCV, que surge como paradigma de la educación superior y la responsabilidad social corporativa centrada en el progreso social y económico, en la transformación de estructuras que generan desigualdad y discriminación, en la dignidad y centralidad de la persona, y en un verdadero desarrollo humano, comprometido con las personas con discapacidad y sus familias.

Dentro de la estructura organizativa del Campus-Capacitas, se encuentra el Servicio de Atención a Personas con Discapacidad, cuya finalidad es velar por el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios. Y una de las líneas de trabajo es el Programa de Formación Dual Capacitas-Asindown, cuyo objetivo es favorecer la inserción socio laboral de las personas con discapacidad intelectual, generando un Área de Formación y Empleo para personas con discapacidad en estrecha colaboración con la Fundación Asindown Comunidad Valenciana. El programa de formación Dual Capacitas-Asindown, lleva cuatro años de experiencia, formando anualmente a personas con discapacidad Intelectual en un entorno universitario, con unos resultados académicos, profesionales y personales muy satisfactorios

1.4. METODOLOGÍA DEL PROYECTO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

El aprendizaje experiencial ha cobrado especial relevancia en los últimos años, fomentando las nuevas tendencias educativas y las demandas sociales (Romero, 2010; Calvert 2011 y Gallop et al., 2023). Aunque en Educación Social, existe una delgada línea que separa los conceptos Voluntariado, Aprendizaje Servicio y Aprendizaje experiencial hacen que a nivel de bibliografía científica sean conceptos un tanto difusos (Gallop et al., 2023).

El enfoque innovador sobre aprendizaje experiencial surge como respuesta a la necesidad de adaptarse a las circunstancias sociales actuales, superando las limitaciones del paradigma educativo convencional. Se caracteriza por integrar una diversidad de métodos de aprendizaje, fomentando la interactividad y facilitando la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los participantes. Además, ofrece la posibilidad de abordar de manera integral los aspectos cognitivos y los afectivos del proceso de aprendizaje, propiciando así una experiencia de aprendizaje más completa (Fernández et al., 2010).

Existe una gran evidencia acerca del impacto del aprendizaje experiencial o vivencial en la formación de estudiantes de diversas disciplinas

(Gleason, 2020). En el ámbito universitario, esta modalidad se implementa mediante diversas metodologías, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje servicio y el aprendizaje cooperativo, según propuesto por Kolb (2014). La importancia del aprendizaje práctico es muy relevante en la Educación Social y la literatura científica muestra que el concepto de Aprendizaje Experiencial tiene límites difusos con el Voluntariado, así como en el Aprendizaje y Servicio (Gallop et al., 2023). La presente investigación se fundamenta en el modelo centrado en proyectos de Aprendizaje Experiencial, caracterizado por su naturaleza negociativa, donde la premisa fundamental consiste en alcanzar un equilibrio armonioso entre la organización, el estudiante y la institución universitaria (Gallop et al., 2023).

El modelo de Aprendizaje Experiencial que se ha implementado es el de Kolb (2014), quien describe un aprendizaje basado en 4 situaciones: la experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Un aspecto distintivo de esta metodología es la participación directa del individuo en la interacción con el fenómeno que estudia.

El aprendizaje experiencial a menudo involucra experiencias que generan emociones intensas. Siguiendo a Tenorio (2022), el aprendizaje debe estar vinculado a las emociones y debería ser objetivo de todo educador. El diseño, ensayo y puesta en marcha de la grabación del lipdub del proyecto “Aquí Cabemos Todos” implica una continua interacción entre los alumnos de educación social y los alumnos con discapacidad Intelectual, dando lugar a experiencias emocionales muy gratificantes que pueden tener un impacto significativo en las actitudes, ya que las emociones están conectadas estrechamente con las actitudes y las creencias (Zepeda et al., 2016).

Además de la experiencia emocional, la teoría del cambio cognitivo (Jimeno & Conejero 2019) sugiere que el cambio en las actitudes a menudo está precedido por un cambio en la estructura cognitiva. La participación y la reflexión en el aprendizaje experiencial pueden facilitar este cambio cognitivo, llevando a una reevaluación de las actitudes existentes.

Por otro lado, esta experiencia no ocurre en un contexto aislado, sino que forma parte de la experiencia individual de cada uno de los alumnos en interacción dentro de un grupo más grande. Este trabajo en grupo permite a los alumnos observar otras actitudes y habilidades que pueden modelar su propio comportamiento. Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura 1977, en (Previn 1985), se propone que las personas aprenden observando y modelando el comportamiento de los demás y esto puede influir en la adopción de actitudes a través de la identificación con modelos a seguir.

2. OBJETIVOS

Se han abordado dos objetivos, en primer lugar, analizar el cambio de actitudes que se produce en los estudiantes de primero del grado de Educación Social, tras participar conjuntamente con estudiantes con discapacidad intelectual en un proyecto de innovación educativa, y en segundo lugar, evaluar la respuesta de los alumnos al aplicar una metodología experiencial para el desarrollo del proyecto.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

El proyecto se llevó a cabo con una muestra de 25 estudiantes de primero del grado de educación social, y 35 estudiantes del Diploma de Extensión Universitaria Capacitas-Asindown, 3 docentes universitarios y 3 docentes del Diploma de Extensión Universitaria.

El estudio se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso 2022-2023

3.2. INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado para medir actitudes es la adaptación de Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) de Arias et al. (2016). Así como, la técnica del focus-grup, para comprobar la satisfacción tanto del alumnado con discapacidad intelectual, como de los profesionales que intervienen en el proyecto; además del análisis de

contenido con triangulación para el análisis cualitativo del aprendizaje experiencial de los alumnos de educación social.

3.3. PROCEDIMIENTO

Se diseñó una experiencia directa de aprendizaje, que proporcione a los alumnos de educación social una oportunidad para involucrarse de manera activa, durante una vez a la semana y en una franja de 2 horas en su horario de formación, facilitando su implicación en situaciones del mundo real, como lo es el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual.

Durante las 8 semanas que duró la experiencia directa en el proyecto, se incorporó a la clase de Psicología, un espacio para reflexión tras participar en ella, a través de la discusión grupal para compartir y analizar observaciones realizadas y reflexiones individuales. En esta fase de observación reflexiva (2), se solucionó aspectos relacionados con el trabajo en los grupos, como la comunicación e implicación de alumnos de la educación social.

En la parte de conceptualización abstracta, se animó a los alumnos a identificar el futuro profesional como educadores sociales en relación con esta experiencia concreta. Hay que destacar que, en este apartado, de acuerdo con el modelo de Kolb (2014), se puede trabajar los conocimientos teóricos de la discapacidad intelectual integrando las clases teóricas con la experiencia práctica. En el modelo, no se ha querido ofrecer un material pedagógico concreto sobre personas con discapacidad intelectual antes ni durante el desarrollo de esta fase del proyecto, ya que esta formación especializada se verá más teóricamente en una asignatura del segundo cuatrimestre, y se ha buscado trabajar directamente sobre las actitudes personales hacia este colectivo. También hay que resaltar que una parte significativa de los alumnos de educación social han tenido contacto y experiencias de trabajo con personas con discapacidad intelectual anteriormente, mediante actividades de voluntariado u otras formaciones formativas previas como el grado de formación profesional en la especialidad de integración social.

El contacto de los alumnos de educación social con los alumnos con discapacidad intelectual de Asindown, va a continuar a través de otras actividades que se están diseñando dentro del proyecto de innovación docente y se trabajará de esta forma la experimentación activa del aprendizaje experiencial, fomentando la innovación de los propios alumnos de educación social al ser ellos los encargados de proponer las próximas actuaciones en el contexto de nuevas asignaturas.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis cuantitativo, valorando las diferencias entre el pretest y el post test, se considera el pretest y posttest como dos grupos, también se realizó una prueba de T student para medir los grados de libertad entre ambos grupos.

El análisis del Aprendizaje Experiencial se hizo a partir de lo propuesto en el modelo de Kolb (2014) utilizando la información cualitativa aportada por los focus groups.

4. RESULTADOS

Los resultados muestran en primer lugar el cambio de actitudes en los alumnos de educación social a través del análisis descriptivo con el Spps. Comparando las medias del pretest y del post-test de actitudes, se observa que la media en el post-test (34.55) es ligeramente mayor que la del pre-test (34.20) (Tabla 1). Esto sugiere un aumento en las puntuaciones promedio de las actitudes después de la intervención o tratamiento aplicado entre los dos momentos de medición.

TABLA 1. *Diferencias en Actitudes hacia las personas con discapacidad*

PRE-POS		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
PRE.TEST	ACTITUDES	25	30,00	38,00	34,2000	2,00000	4,000
Post test	ACTITUDES	20	32,00	37,00	34,5500	1,39454	1,945

Por otra parte, los resultados del aprendizaje experiencial obtenidos a partir del focus group realizado con los alumnos de educación social,

se presentan estructurados en las cuatro fases del Aprendizaje Experiencial del modelo utilizado.

En la Experiencia Directa, se recoge el aspecto vivencial del aprendizaje, donde los alumnos están involucrados en la actividad, para ello se ha medido el grado de implicación (a nivel cuantitativo) y el aprendizaje de habilidades concretas (tabla 2). Los resultados cualitativos reflejan un conjunto de competencias sociales y emocionales desarrolladas a través de la experiencia de trabajar con personas con discapacidad intelectual, incluyendo la comunicación, la empatía, la adaptabilidad y la gestión del trabajo en grupo. Este análisis destaca la apreciación positiva de la integración, la formación de relaciones significativas, el impacto en la perspectiva de vida, la cercanía emocional, y la desmitificación de estereotipos.

TABLA 2: *Experiencia directa*

COMPETENCIAS	DESCRIPCION	EJEMPLO
Relaciones Interpersonales y de comunicación	Incluye habilidades como asertividad, adaptabilidad, empatía, mejora de la comunicación interpersonal.	"Saber manejar nuevas situaciones. Relacionarme con nuevas personas. Ahora me siento más segura en mis habilidades."
Habilidades de trabajo en equipo	Liderazgo, toma de decisiones, mejora en dinámicas de trabajo en equipo y resolución de conflictos.	"Contar siempre con la opinión de los demás. El escuchar a todos y saber juntar las opiniones para llegar a acuerdos. Esta dinámica mejoró nuestro trabajo en grupo"
Gestión Emocional	Engloba la gestión del estrés y la capacidad de afrontar situaciones desafiantes.	"Desarrollar la capacidad de improvisación, saber autogestionar emociones, compromiso, implicación."
Actitudes positivas hacia la inclusión	Engloba la inclusión, superación de estereotipos	"He conseguido librarme de estereotipos que tenía interiorizados, por lo tanto, ahora puedo tratar con ellos con mucha más eficiencia y naturalidad."

En la Observación Reflexiva, se llevó a cabo una reflexión consciente con los alumnos de educación social después de la experiencia de cada sesión analizando pensamientos, emociones, y reacciones surgidas en

la experiencia. Esta dimensión fomenta la conciencia y la comprensión más profunda de la experiencia, de la que se han recogido experiencias personales muy positivas en relación con la experiencia inclusiva vivida (Tabla 3).

TABLA 3: *Observación Reflexiva*

CATEGORIAS	DESCRIPCION	EJEMPLO
Inclusión Universitaria	La percepción positiva y valoración institucional de la integración de personas con discapacidad en la Facultad y la importancia de la inclusión.	"Me encanta la forma en que están integrados en la Facultad... Lograr una inclusión de este colectivo en la educación y la sociedad."
Relaciones interpersonales	Destaca la formación de relaciones personales positivas y la influencia emocional en la experiencia con personas con discapacidad.	"La buena relación que se ha formado con algunos de ellos... "
Trabajo en Equipo	Enfatiza la importancia de la participación y el trabajo en equipo para establecer nuevas formas de relación	"La ilusión de todos poder relacionarnos de otra forma y con un objetivo con las personas con DI."
Desarrollo Personal	Refleja la influencia del proyecto en el desarrollo personal a través de la interacción con personas con discapacidad.	"Me han ayudado a ver la vida de una manera diferente... Ahora me siento más segura en mis habilidades-"

La Conceptualización Abstracta implica la conexión de la experiencia con conceptos teóricos o principios más amplios que les ayuden a construir una comprensión más generalizada y transferible. En este punto los alumnos de educación social discutieron sobre las aplicaciones que encontraron en este proyecto a nivel personal y en un futuro profesional como educadores sociales, intentando comprender y contextualizar su experiencia dentro de marcos conceptuales más amplios (Tabla 4).

La Experimentación Activa no se desarrolló como tal, ya que el proyecto experiencial todavía no ha terminado. En esta fase del aprendizaje el objetivo es que los alumnos puedan poner en marcha y probar las habilidades adquiridas en la experiencia y nuevas ideas en las situaciones prácticas que se van a desarrollar en el segundo cuatrimestre.

TABLA 4: *Conceptualización Abstracta*

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
Confirmación vocacional	Resalta el impacto positivo en la confirmación vocacional a través del proyecto, identificando habilidades y afinidades profesionales	"Este proyecto me ha ayudado a ratificar que este es mi sitio y que realmente es esto a lo que me quiero dedicar"
Desarrollo personal	Incluye respuestas que resaltan el aprendizaje personal y la capacidad para enfrentar desafíos, contribuyendo al crecimiento personal.	"Todo lo que he adquirido de ellos a la hora de realizar este proyecto, me va a ayudar a tener más empatía, a comunicarme mejor y a enfrentarme a hablar más en público."

Después de su participación en esta actividad, consideramos que los alumnos de educación social pueden asumir roles de liderazgo en otros proyectos reales dentro de la formación universitaria, que les permita aplicar y ampliar sus habilidades sociales y competenciales. Para tener en cuenta esta dimensión, se les pregunto ¿ahora qué? Y los resultados mostrados (tabla 5) en este cuadro reflejan el compromiso con la inclusión de las personas con discapacidad intelectual y el interés por desarrollar nuevos proyectos.

Del análisis de contenido del focus group realizado entre los profesores para analizar el aprendizaje de los alumnos del Diploma de Extensión Universitaria de Capacitas-Asindown y los alumnos de educación social, los resultados muestran que los alumnos con discapacidad intelectual valoran altamente el trabajo en equipo, la flexibilidad en las dinámicas y tiempos empleados como parte de su aprendizaje. Además, se destacó el sentido de pertenencia desarrollado al compartir experiencias con los compañeros, y establecer nuevas relaciones personales. En cuanto los alumnos de educación social los profesores valoraron su alta implicación en el proyecto, la creatividad y la motivación, junto con el aumento de las habilidades de liderazgo y organización dentro de los subgrupos de trabajo.

TABLA 5: Experimentación activa

CATEGORIAS	DESCRIPCION	EJEMPLO
Proyección Profesional	interés en explorar nuevas oportunidades, proyectos y áreas profesionales relacionadas con la inclusión y la diversidad funcional,	"Más proyectos con otros colectivos" "Nos gustaría llevar adelante muchos más proyectos así y visibilizar la verdadera inclusión."
Compromiso con la Inclusión	Respuestas que expresan un compromiso con la inclusión de personas con discapacidad intelectual (DI)	"Seguir en la lucha por la inclusión de este colectivo" "Quiero seguir manteniendo el contacto y hablando con ellos en la Universidad"

La participación de los alumnos con discapacidad intelectual en el focus group reveló los aspectos positivos de la experiencia enriquecedora para los alumnos, destacando la importancia de la inclusión, el trabajo en equipo con los alumnos de educación social y las relaciones interpersonales en el contexto Universitario.

5. DISCUSIÓN

El proyecto “Aquí Cabemos Todos” supone un ejemplo de Aprendizaje Experiencial para los estudiantes de 1º del Grado de Educación Social que ha tenido resultados muy positivos. Se destaca el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual, el ejemplo de actividad de inclusión educativa en el contexto universitario, la experiencia positiva para los alumnos con discapacidad intelectual y las competencias transversales adquiridas tras la experiencia en el contexto real.

Los análisis descriptivos nos muestran que se aprecia un ligero ascenso tras la experiencia en las diferencias entre las medias de las puntuaciones en actitudes del pretest y posttest, como mostraban estudios como los de Greenwood et al., 1990 y Hutzler (2012) entre otros. Aunque no presentan diferencias significativas. Estos resultados pueden estar influidos por el pequeño tamaño de la muestra y porque los alumnos de educación social suelen mostrar actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad intelectual u otros colectivos vulnerables.

El análisis cualitativo de los resultados obtenidos se ha basado en el uso de focus group y análisis categorial de las reflexiones obtenidas a partir de la aplicación del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (2014) que se ha seguido como marco para trabajar en el proyecto.

En la observación reflexiva del aprendizaje experiencial del proyecto los resultados muestran una categoría denominada “relaciones personales” que recoge las valoraciones positivas de los alumnos de educación social sobre la vinculación y las relaciones establecidas con los alumnos con discapacidad intelectual. Estos datos coinciden con el trabajo de Calvert (2011) que destaca en el modelo de aprendizaje experiencial el papel de la conexión íntima que se desarrolla entre los participantes.

Para Charles et al., 2014 en Gallop et al., (2023), las experiencias de campo suponen un elemento fundamental en la educación social en conjunción con el aprendizaje en el aula, dado que la experiencia empírica en un contexto específico facilita aumentar la identidad profesional. La muestra de los alumnos de educación social participantes destaca el impacto positivo en su desarrollo personal y la confirmación vocacional a través de la realización del proyecto, identificando habilidades y afinidades profesionales en una dimensión categorizada como “confirmación profesional” (con respuesta como por ejemplo “*Este proyecto me ha ayudado a ratificar que este es mi sitio y que realmente es esto a lo que me quiero dedicar*”). El desarrollo de una identidad profesional es muy importante en el área de educación social dado que, la forma en la que una persona percibe su práctica laboral muestra cómo tenderá él o ella a enfrentarse a situaciones laborales de esa índole en el futuro (Dallálba & Sandberg 2006).

Gallop et al., (2023), afirman que estos programas experienciales ayudan al alumnado a integrar contenidos teóricos, con situaciones de la vida cotidiana, que a su vez generan habilidades o estrategias para facilitar profesionales competentes y seguros de sí mismos. En esta misma línea, encontramos que la muestra de alumnos de educación social percibe haber desarrollado competencias relacionadas con las habilidades sociales, la gestión emocional, la comunicación, el trabajo en equipo y el desarrollo personal tras la participación en el proyecto (ejemplo una alumna expresaba “Ahora me siento más segura en mis habilidades”).

Todavía no ha habido tiempo para probar las habilidades adquiridas por los alumnos de educación social a las nuevas situaciones prácticas que se van a desarrollar en el segundo cuatrimestre, ya que en este trabajo se presenta únicamente la primera fase del proyecto con el desarrollo del Lipdup. Es por esto, por lo que se ha realizado una adaptación en la dimensión de la experimentación activa del modelo de Kolb para evaluar sus intenciones en cuanto al futuro del proyecto. Gleason y Rubio (2020) explican que el modelo de Kolb, ayuda a planificar a los alumnos nuevas acciones al integrar las experiencias del mundo real a los mundos personales dando un significado a las experiencias vividas. En este sentido, las respuestas de los alumnos de educación social cuando se les pregunto por el futuro del proyecto, refieren un compromiso continuo con la inclusión de personas con discapacidad intelectual, la aplicación de habilidades aprendidas en situaciones cotidianas y su proyección profesional.

En el ámbito de la Educación Social en la Universidad Católica de Valencia, se ha establecido una sólida tradición de experiencias previas en metodologías de aprendizaje experiencial. Los autores del trabajo han desarrollado el proyecto actuando como facilitadores de las situaciones de aprendizaje, considerando que el papel del docente se comprende a través de sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, su estilo pedagógico y su experiencia en la práctica docente, como se aborda en la obra de Kolb (2014, citado en Gleason y Rubio, 2020).

El rol de los docentes durante el desarrollo del proyecto “Aquí Cabemos Todos”, ha consistido en el apoyo a los estudiantes en las dudas que han ido surgiendo y en la reflexión guiada con los alumnos después de las sesiones, ofreciendo una retroalimentación orientada a la consecución de los objetivos. A lo largo de las diversas fases del proyecto, la implicación de los profesores ha experimentado variaciones, evidenciando una adaptación constante entre el estilo de enseñanza del cuerpo docente y el estilo de aprendizaje de los alumnos, en respuesta a las circunstancias cambiantes.

En la implementación del proyecto el alumnado de educación social ha sido protagonista activo de su propio aprendizaje, y esto se ha logrado por la experiencia vivencial generada en el proyecto “Aquí cabemos todos”. Los alumnos han sido los que han llevado adelante de forma

independiente todas las actividades con los alumnos del diploma de extensión universitaria Capacitas-Asindown, priorizando la capacidad autónoma del alumno universitario a través de los coordinadores responsables de cada una de las actividades desarrolladas dentro del programa.

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir, la aplicación de la metodología propuesta se destaca como un agente fundamental para la promoción de entornos inclusivos en el contexto universitario, especialmente orientados a la integración de personas con discapacidad intelectual. Este impacto trasciende la mera inclusión, extendiéndose hacia una experiencia de aprendizaje enriquecedora para los estudiantes de educación social. Este grupo no solo experimenta una transformación significativa en sus percepciones y estereotipos asociados a las personas con discapacidad intelectual, sino que también se ve impulsado por una motivación intrínseca reforzada para comprometerse de manera más profunda en su proceso formativo.

Consideramos que esta experiencia puede ser clave en la manera de afrontar la formación académica del segundo cuatrimestre del alumnado de primero de educación social. La participación en este proyecto no solo desempeña un papel relevante en la configuración de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual, sino que también emerge como un factor determinante en la consecución de metas personales vinculadas a la formación académica. Es crucial destacar que las experiencias percibidas como significativas desencadenan un impacto más profundo, influyendo de manera positiva en la configuración de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual.

En este sentido, las conclusiones subrayan inequívocamente la relevancia y el impacto positivo de la metodología adoptada. Este enfoque no solo demuestra su eficacia en la construcción de ambientes educativos inclusivos, sino que también resalta su potencial transformador en la configuración de actitudes, promoviendo un entendimiento más profundo y una apreciación positiva de la diversidad en el ámbito académico universitario.

8. REFERENCIAS

- Aguado, A.L., Alcebo, M.^a, y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema* 2008. Vol 20, nº4, pp. 697-704
- Antonak, R. y Livneh, M. (1988). *The measurement of attitude toward people with disabilities*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Anthony, W. (1972). Societal rehabilitation: Changing society's attitudes toward the physically and mentally disabled. *Rehabilitation Psychology*, 19(3), 117- 126.
- Bautista, R. (2002). Una escuela para todos: la integración escolar. En Md. Bautista coord. *Necesidades Educativas Especiales* (2002).
- Calvert, V. (2012) Developing leaders through service-learning: A Canadian experience. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12 (5), 60-70
- Calvert, V (2011) Service learning to social entrepreneurship: A continuum of action learning. *Journal of higher education theory and practice*. 12(5), 60-73
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J (2006). Unveiling professional development: A critical review of stag models. *Review of Educational Research*, 76(3), 393-412. <https://doi.org/103102/0034653003383>
- Evans, H. (1976). Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19(4), 572-579.
- Fernández, O., Luquez, P., & Leal E. (2010) Procesos socioafectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*. Vol. 12 nº1 pp 63-78
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitudes, intention and behavior*. An introduction to theory and research, Addison-Wesley, Massachusetts.
- Flórez, M.; Aguado, A. y Alcebo, M. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología clínica y de la salud.*, 5, 85-98.
- Freudenthal, J.J., Boyd L. y Tivis R. (2010) Assessing Change in Health Professions Volunteer's Perceptions After Participating in Special Olympics Healthy Athlete Events. *Journal of Dental Education*. Volume 74, Number 9.
- Gallop, C.J., Guthrie, B., & Asante, N. (2023) The impact of experiential learning on professional identity: comparing community service-learning to traditional practical pedagogy. *Journal of experiential education*. Vol 46(4) 474-490.
- Gleason Rodríguez, M., & Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*. Vol 44 Nº (2). Sin pag. ISSN: 0379-7082 / 2215-2644

- Greenwood, M.C., Dzewaltowski, D.A y French, R. (1990). Self-efficacy and psychological well-being of wheelchair tennis participants and wheelchair non-tennis participants, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7, 12-21.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55, 347-373.
- Hutzler, Y. (2011). Psychosocial effects of reverse-integrated basketball activity compared to separated and no physical activity in young people with physical disability. *Research in development disabilities* 34 (1) 579-587.
- Jimeno, P. & Conejero, S. (2019). Aproximación Conceptual y Estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol 36, n°1 pp 74-83
- Kolb, A. & Kolb, D. (2011). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In Armstrong, S. J. & Fukami, C.(Eds.) *Handbook of management learning, education and development*.
<https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>
- Polo M.T. & Aparicio M. (2018) Primeros pasos hacia la inclusión. Actitudes hacia la discapacidad en docentes de educación infantil. *Revista de investigación Educativa*. 36, (2). 365-379. DOI:
<https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Plaza, J. C., García, R. J. G., Rico, G. M., & Lapuerta, F. A. B. (2022). Competencia social percibida de los estudiantes del Grado de Educación Social con respecto a la discapacidad. In *Investigación e innovación sobre inclusión e intervención socioeducativa* (pp. 1217-1234). Dykinson.
- Previn, L.A. (1985). Personality: current controversies, issues and directions. *Psychol* (36) pp 83-114.
- Rico, G. M., Plaza, J. C., García, R. J. G., & Lapuerta, F. A. B. (2022). Actitudes, discapacidad y actividad profesional inclusiva: visión de los estudiantes universitarios. In *Investigación e innovación sobre inclusión e intervención socioeducativa* (pp. 1184-1201). Dykinson.
- Stovall, C. & Sedlaceck, W. (1983). Attitudes of male and female university students toward students with different physical disabilities. *Journal of College Student Personnel*, 24(4), 325-330.
- Tenorio (2022). Perspectivas teóricas y metodológicas en aprendizaje en línea, revisión sistemática. *Revista de investigación científica Alpha Centauri* paginas 43-52. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i1.73>
- Zepeda, S., Abascal, R. & López, E. (2016) Análisis cualitativo de experiencias y emociones en los alumnos en el aula. *Ra Ximhai*. Vol 12, n° 6, pag 347-358

LA VERIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN ESPAÑA: FORMACIÓN Y RUTINAS PROFESIONALES EN LAS PEQUEÑAS EMPRESAS PERIODÍSTICAS

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

JUAN-ANTONIO ROMERA-FADÓN
Universidad de Málaga

F. J. CRISTÒFOL
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La desinformación ha generado un creciente interés tanto en la academia como en el ámbito profesional con el objetivo de contrarrestar sus efectos. En el último decenio se ha abordado desde diferentes enfoques, como la definición del fenómeno (Brennen et al., 2020; Baptista y Gradim, 2022), la estructura de las *fake news* (Salaverría et al., 2020; Tandoc et al., 2021; López-Martín et al., 2023), su propagación (Hollowood y Mostrous, 2020; Salaverría et al., 2020; Raponi et al., 2022), la influencia de factores psicológicos en la credibilidad de dichos mensajes (Halpern et al., 2019; Kappes et al., 2020; Batailler et al., 2022) o el *fact-checking* (García-Marín y Salvat-Martinrey, 2022; Ceron y Carrara, 2023; García-Marín et al., 2023).

Los efectos de la desinformación se han manifestado en diversos ámbitos como la política, la sanidad, la educación y la comunicación, constituyendo así un problema social y democrático (Del-Fresno-García, 2019; Ho et al., 2022). Aunque su impacto real es difícil de cuantificar, numerosos estudios han demostrado la capacidad de las *fake news* para influir en las creencias y percepciones de los ciudadanos (Kapantai et al., 2021; Casero-Ripollés et al., 2023).

A nivel social, la preocupación por la desinformación y la creciente desconfianza en las noticias recibidas a través de la Red se reflejan en diversos estudios (Newman et al., 2020; Vara, 2023). Según el *I Estudio sobre la desinformación en España* (Uteca y UNAV, 2022), el 95,8% de la población identifica este fenómeno como un problema social. Esta desconfianza también ha impactado en la credibilidad de los medios de comunicación, siendo la ausencia de identificación de fuentes y atribuciones imprecisas algunas de las principales causas (Del Hoyo-Hurtado et al., 2020). Según el *Digital News Reports* (Vara, 2023), el 40% de los españoles no confía frecuentemente en las noticias recibidas.

Ante este contexto, la verificación se presenta como una herramienta fundamental para combatir la difusión de noticias falsas (Amorós, 2018), a menudo respaldada por estrategias gubernamentales (Wardle y Derakhshan, 2017; Sádaba y Salaverría, 2023). Es esencial, por tanto, entender las rutinas y la formación del periodista verificador de datos para complementar la literatura sobre desinformación y definir el perfil actual del periodista.

1.1. LA VERIFICACIÓN DE DATOS: EXIGENCIAS Y NECESIDADES

La transformación integral de la industria periodística está redefiniendo el perfil del periodista demandado por los medios (Herrero-de-la-Fuente et al., 2022; Román-San-Miguel et al., 2022). Este profesional debe asumir rutinas y habilidades impensables hace unos años (Herrero-Diz et al., 2022), con la rapidez y la inmediatez como valores supremos (León-Valle y Vélez-Bermello, 2021), lo que a veces afecta la rigurosidad de la verificación de datos (López-García et al., 2016) y sus implicaciones éticas (Blanco-Herrero y Arcila-Calderón, 2019).

El periodista juega un papel crucial en la neutralización de la desinformación (Sánchez-Gey et al., 2021), aunque enfrenta dificultades en la tarea de verificación (Herrero-Diz et al., 2022). La tecnología es tanto rival como aliada en este proceso (Herrero y Herrera-Damas, 2021), siendo la expansión digital responsable, en gran medida, del auge de las *fake news* (Ardèvol-Abreu y Gil-de-Zúñiga, 2016; Shu et al., 2020; Sádaba et al., 2023), pero también útil en la lucha contra la desinformación (Magallón-Rosa, 2018; Weikmann y Lecheler, 2023).

Thomson et al. (2022) destacan la complejidad de establecer la veracidad de una noticia, subrayando que la verificación de datos requiere habilidades tecnológicas y periodísticas (Ufarte-Ruiz et al., 2018; Montemayor-Rodríguez y García-Jiménez, 2021; Himma-Kadakas y Ojamets, 2022; Moreno-Gil et al., 2022). Autores como Vizoso y Vázquez-Herrero (2019) señalan la necesidad de conocimientos de, entre otras cuestiones, programación y *data journalism* para el periodista verificador. No obstante, es esencial que la capacitación tecnológica se combine con aptitudes clásicas del periodismo, como el pensamiento crítico (cf. García-Marín, 2021; Sánchez-Gonzales, 2022).

En España, la verificación de datos sigue siendo rudimentaria y el uso de herramientas digitales limitado (Montemayor-Rodríguez y García-Jiménez, 2021). La formación de nuevas generaciones de periodistas, por tanto, adquiere una especial relevancia, más aún a tenor de diversos trabajos en los que se constata que el *fact-checking* y la verificación de la información aún tiene poco peso en los planes de estudio (Herrero-Diz et al., 2022; Moreno-Gil et al., 2023). De acuerdo con Himma-Kadakas y Ojamets (2022) parece que la labor formativa recae en las propias empresas periodísticas, si bien su efectividad puede verse limitada, especialmente en los medios con plantillas reducidas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación estriba en explorar las rutinas profesionales y el nivel de capacitación en materia de verificación de los periodistas españoles que desarrollan su labor en pequeñas empresas periodísticas (<50 trabajadores).

Como vía de concreción, se establecieron cuatro objetivos subsidiarios. El primero de ellos (O1) pretendía determinar el tiempo dedicado a las tareas de verificación y las fuentes empleadas para ello. Asimismo, el segundo objetivo (O2) aspiraba a examinar los procedimientos y las tareas asociadas al contraste de las informaciones, así como las principales dificultades detectadas. En el objetivo tres (O3) se puso el foco sobre las herramientas digitales empleadas por los redactores para la verificación. Y, finalmente, el cuarto objetivo (O4) pretendía examinar la

formación que habían recibido los periodistas sobre chequeo de datos e identificar eventuales carencias en esta materia.

3. METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos planteados, se optó por la encuesta como herramienta heurística. La adopción de esta técnica obedece a la multiplicidad de virtudes y garantías que ofrece para trazar los rasgos de los colectivos estudiados -en este caso, los periodistas que realizan labor de verificación- (Hernández-Sampieri et al., 2003; Sautu et al., 2005), así como a su idoneidad para la realización de investigaciones en las que se abordan grupos numerosos de individuos (Blanco, 2011).

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

En la presente investigación, de carácter exploratorio, se puso el foco sobre los periodistas españoles que desarrollan su labor profesional en pequeñas empresas periodísticas (<50 trabajadores). Para ello, la encuesta se distribuyó de manera *online* entre los meses de mayo y junio de 2023, en dos oleadas sucesivas, a los correos electrónicos de medios y periodistas recopilados a partir de los directorios de comunicación de las comunidades autónomas, así como a las empresas informativas controladas por la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD) y el Estudio General de Medios (EGM). Del mismo modo, la encuesta se suministró entre las plataformas de verificación españolas censadas en el Duke Reporters' LAB.

En aras de una mayor exhaustividad del estudio, solo se contemplaron las respuestas procedentes de periodistas que de manera habitual realizan labores de verificación. Estos son los redactores, periodistas gráficos o visuales y los trabajadores independientes -*freelances*-, desechando los registros referidos a directores, jefes de sección o editores de medios. El número total de respuestas válida fue de 129 respuestas. En cuanto a la composición de la muestra atendiendo a sexo y edad, el 55,8% de los sujetos son mujeres y el 53,5% se sitúa en un rango entre los 25 y 44 años.

3.2. DISEÑO DE LA ENCUESTA

La encuesta consta de 29 preguntas cerradas, de respuestas únicas y múltiples o basadas en escala tipo Likert. Para su diseño se tomaron como referencia estudios previos sobre rutinas profesionales de periodistas (Blanco-Herrero y Arcila-Calderón, 2019; Martínez-García y Navarro, 2019; López-Martín et al., 2021; Román-San-Miguel et al., 2022) y se añadieron variables *ad hoc* vinculados a los propósitos de la investigación. De manera previa a su distribución nacional, se realizó un pretest con 20 periodistas para depurar la redacción y categorías establecidas. Se estructuró en tres dimensiones:

1. Información de registro. En él se incluyen los datos identificativos y sociolaborales de los sujetos: sexo, edad, nivel formativo, tipo de empresa en la que trabaja y tamaño de esta o experiencia laboral.
2. Verificación y rutinas profesionales. Este bloque se centra en las variables vinculadas a los procedimientos para el chequeo de los datos, tales como el tiempo dedicado a esta tarea, las diferencias localizadas entre áreas o secciones informativas, las dificultades relacionadas con la verificación, la utilización y confianza en las fuentes, las herramientas digitales e incidencia de la tecnología o el carácter colaborativo del proceso de verificación.
3. Formación. Se incluyó un tercer apartado relativo al aprendizaje y adiestramiento de los periodistas en verificación, así como su nivel de capacitación y las demandas respecto a futuras acciones formativas en esta materia y el papel de sus respectivas empresas para combatir la desinformación.

Una vez recabadas todas las respuestas, se generó una matriz de datos en el programa SPSS, a través del cual se llevó a cabo el análisis estadístico y bivariable con el fin de identificar posibles relaciones.

4. RESULTADOS

4.1. FUENTES Y TIEMPO DEDICADO

La verificación es una de las tareas que conlleva una mayor dedicación en el proceso de producción de los contenidos periodísticos, si bien ha cobrado aún más protagonismo en los últimos años ante la proliferación de *fake news* (84,5% de menciones). En concreto, la mayoría de los periodistas (52,7%) dedica un máximo de 30 minutos para el chequeo de cada información, mientras que, por su parte, el 26,4% destina un promedio de entre 31 y 60 minutos. Asimismo, resulta reseñable que el 10,9% de los periodistas dedican más de dos horas.

No obstante, el 92,2% de la muestra admite que el tiempo invertido para el chequeo varía sustancialmente en función del tema abordado. Los resultados muestran que las informaciones sobre Política (71,3%) son, de lejos, las que acarrearán una mayor dificultad y exigen más tiempo. Le siguen los temas sobre Sanidad (40,3%) y Economía (38,8%); otras áreas informativas como Inmigración (34,1%) o Internacional (31%) registran tasas próximas. Frente a esto, las informaciones sobre Deportes (7,8%) y Cultura (4,7%) son las que, según los periodistas, requieren menos tiempo para su correcta verificación.

De acuerdo con el test de independencia chi-cuadrado, diversas variables parecen influir en la percepción sobre determinadas áreas. En el caso de Deportes, los hombres [$\chi^2(4, N=129) = 16,710, p<0,05$] y los que no cuentan con titulaciones universitarias [$\chi^2(12, N=129) = 19,189, p<0,05$] tienden a atribuir a las informaciones deportivas una mayor dificultad. La edad también se relaciona con las áreas de Inmigración [$\chi^2(10, N=129) = 23,033, p<0,05$] y Sanidad [$\chi^2(10, N=129) = 19,789, p<0,05$]: a menor edad, mayor dificultad perciben en estas cuestiones. Similar visión tienen los periodistas de las agencias de noticias y empresas televisivas sobre Deportes [$\chi^2(10, N=129) = 16,944, p<0,05$] y Política [$\chi^2(10, N=129) = 15,896, p<0,05$], respectivamente.

Atendiendo al código comunicativo de las informaciones, el 41,9% considera que esta cuestión es indiferente para determinar la dificultad de la verificación del mismo, mientras que en torno a un tercio (34,1%)

asegura que los contenidos textuales son los más complejos para el contraste. Por su parte, la tasa que se inclina por los formatos audiovisuales es notablemente inferior -imagen, 11,6%; vídeo, 7%; audio, 5,4%-.

En cuanto a las fuentes consultadas para el proceso de verificación (tabla 1), las de carácter gubernamental (73,6%) y las académicas o expertas (64,3%) son las que presentan una mayor incidencia en el ejercicio profesional. En una horquilla (casi) similar se localizan otras tipologías de fuentes como las referidas a las fuerzas de seguridad del Estado, asociaciones u organizaciones, medios de comunicación, recursos digitales y las fuentes políticas, todas ellas con una tasa de menciones situada entre el 31 y 37%.

TABLA 1. Fuentes informativas más utilizadas y que generan más confianza entre los periodistas.

Tipo de fuentes	Confianza (%)	Uso (%)	Variación Confianza / uso (%)
Gubernamentales	64,3	73,6	14,5
Políticas -no gubernamentales-	13,2	31	134,8
Fuerzas de seguridad	46,5	36,4	-21,8
Fuentes empresariales	8,5	26,4	210,6
Académicas y/o expertas	83,7	64,3	-23,2
Asociaciones, ONG, sindicatos u organizaciones	28,7	36,4	26,8
Medios de comunicación y periodistas	25,6	35,7	39,5
Recursos digitales	17,8	37,2	109
Redes sociales	1,6	17,1	968,8
Otras fuentes	1,6	6,2	187,5

Fuente: Elaboración propia

La prueba chi-cuadrado demuestra que la utilización de las fuentes gubernamentales es la que se ve condicionada por un mayor repertorio de variables dependientes, como el género -las mujeres presentan una mayor predisposición a recurrir a estas fuentes- [χ^2 (2, N=129) = 14,308, $p < 0,05$], la edad -los más jóvenes- [χ^2 (5, N=129) = 27,523, $p < 0,05$], el nivel formativo -los que cuentan con titulaciones universitarias- [χ^2 (6, N=129) = 15,073, $p < 0,05$], el tipo de medio -aquellos encuestados que desarrollan su labor en televisión o prensa- [χ^2 (5, N=129) = 12,129,

$p < 0,05$] y la categoría profesional -los redactores de plantilla frente a los *freelances*- [χ^2 (2, N=129) = 8,980, $p < 0,05$]. Del mismo modo, se identifican relaciones entre variables y la utilización de fuentes, como las políticas -tipo de medio y tamaño de la empresa-, las fuerzas de seguridad -género, tipo de empresa y categoría profesional- y las académicas -experiencia laboral-.

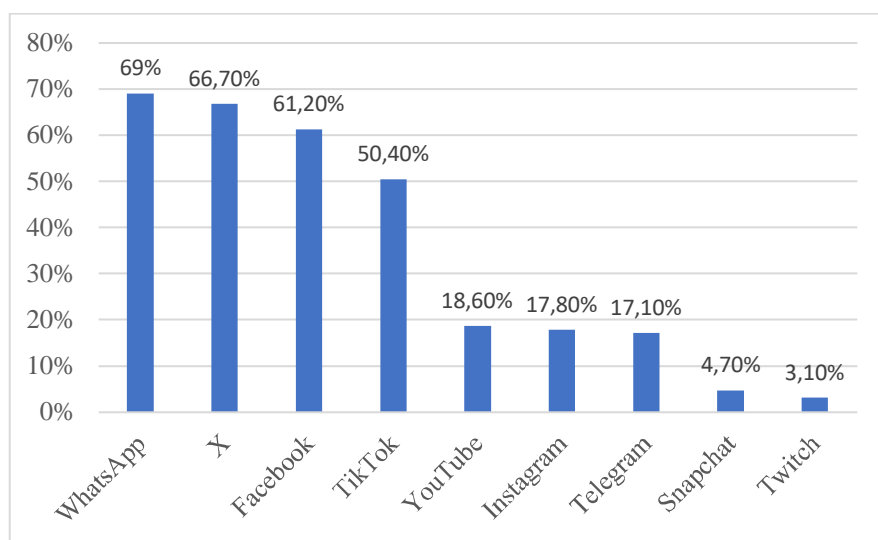
La práctica más común es acudir a dos fuentes para contrastar los hechos (47,3%), siendo residual la tasa de periodistas que emplean más de tres (9,3%). Resulta relevante la proporción de encuestados que habitualmente tan solo recurre a una fuente para verificar los contenidos (16,3%). En términos generales, las fuentes en las que más confían los periodistas (tabla 1) son las académicas o expertas (83,7%) y las de carácter gubernamental (64,3%). No obstante, se aprecia cierta divergencia entre la tasa de uso de estas fuentes y el nivel de confianza que suscitan entre los periodistas. Como se refleja en la tabla 1, a pesar de que las fuentes académicas o expertas son a las que otorgan una mayor credibilidad los encuestados, su incidencia en el ejercicio profesional es considerablemente inferior (-23,2%); un patrón similar se constata en relación con las fuerzas de seguridad del Estado (-21,8%).

Por su parte, resulta reseñable la tendencia opuesta registrada con otros tipos de fuentes. Si bien algunas de ellas como las políticas (13,2%) o las fuentes empresariales (8,5%) generan una escasa o limitada confianza, su incidencia para la verificación de las piezas alcanza valores superiores al 26%. En concreto, su nivel de variación confianza/uso se sitúan en el 134,8 y 210,6%, respectivamente. Las redes sociales constituyen el caso más paradigmático: tan solo el 1,6% de los encuestados confía en ellas, pero el 17,1% las emplea frecuentemente para contrastar informaciones.

En relación con las redes sociales y las aplicaciones de mensajería, son percibidas por los periodistas como canales habituales de difusión de *fake news* (gráfico 1), predominantemente WhatsApp (69%), X (66,7%) y Facebook (61,2%), en las que consideran que existe una mayor presencia de contenidos fraudulentos. La prueba chi-cuadrado demuestra la relación de las variables edad y experiencia laboral con la visión que los periodistas tienen sobre estas aplicaciones. Los

encuestados de entre 35 y 54 años son los que muestran una visión más benévola de la red social X, en contraposición con los ubicados en los extremos -es decir, los más jóvenes (<35) y los de mayor edad (>54)- [χ^2 (5, N=129) = 17,628, $p < 0,05$]. Asimismo, cabe destacar la influencia de la experiencia laboral en relación con la percepción sobre WhatsApp; en este caso, los recién incorporados al ejercicio profesional (< 1 año de experiencia) son los que tienen una mejor consideración de esta aplicación de mensajería [χ^2 (7, N=129) = 17,960, $p < 0,05$]. Sin embargo, tendencia contraria se evidencia al preguntarles por Instagram. Los más bisoños muestran una menor confianza en esta red social [χ^2 (7, N=129) = 16,065, $p < 0,05$].

GRÁFICO 1. Redes sociales y aplicaciones de mensajería con mayor presencia de noticias falsas, según los periodistas



Fuente: Elaboración propia

4.2. PROCEDIMIENTOS Y TAREAS ASOCIADAS A LA VERIFICACIÓN

Los resultados reflejan que el proceso de verificación es una tarea eminentemente individual. El 46,5% señala que nunca o casi nunca realiza esta labor junto a otro compañero, mientras que el 42,6% indica que solo a veces. Al contrario, solo el 10,9% de los encuestados asegura que esta labor se realiza de manera colaborativa con cierta asiduidad. En

este sentido, se aprecia una notable diferencia entre las rutinas profesionales de los medios de comunicación convencionales las plataformas de *fact-checking*. En estas últimas, el trabajo colaborativo se demuestra una constante [χ^2 (20, N=129) = 28,058, $p < 0,05$].

En cuanto a las tareas que constituye el proceso de chequeo y producción de la información (tabla 2), la localización y contacto con las fuentes y la redacción o elaboración del contenido final son las más importantes para los periodistas. En una escala del 1 al 5, en la que 1 es “ninguna importancia” y 5 “Muy importante”, la mayoría de la muestra otorga a estas tareas la máxima importancia, respondiendo la opción 5 el 64,3 y 61,2%, respectivamente. Considerando las categorías 4 y 5 equivalente a bastante importancia o superior, la tasa de periodistas que perciben que estas labores tienen una gran relevancia se eleva hasta el 91,4% -localización y contacto con las fuentes- y 84,5% -elaboración del contenido final-. En menor medida, la extracción de datos (73,6%), la búsqueda documental (71,3%) o la actualización de la página web del medio (62%) son otros procedimientos relevantes que configuran las rutinas profesionales de los periodistas.

Por su parte, los resultados muestran una percepción equidistante en relación con tareas como la monitorización de redes, la edición de recursos audiovisuales o la producción de contenidos para las redes sociales. En todas ellas, predominantemente las respuestas se sitúan en la opción 3 -nivel intermedio-.

TABLA 2. Importancia otorgada a las tareas periodísticas, siendo 1 “Ninguna importancia” y 5 “Muy importante”. En porcentaje de menciones.

Tareas	1	2	3	4	5
Localización y contacto con las fuentes	1,6	-	7	27,1	64,3
Búsqueda de evidencias mediante herramientas digitales	2,3	10,9	35,7	34,9	16,3
Redacción o elaboración del contenido final	1,6	2,3	11,6	23,3	61,2
Extracción de datos	1,6	3,1	21,7	39,5	34,1
Monitorización de redes	5,4	27,9	41,1	14,7	10,9
Búsqueda documental	3,9	6,2	18,6	37,2	34,1
Edición de imágenes, vídeos y/o audios	8,5	20,9	30,2	20,9	19,4
Actualización de la web del medio	5,4	10,1	22,5	31,8	30,2
Uso y análisis de bases de datos	4,7	14,7	27,9	31,8	20,9
Generar contenido en redes sociales	11,6	20,9	31	24	12,4

Respecto a las dificultades más frecuentes, los periodistas apuntan preponderantemente a la carga excesiva de trabajo y la falta de tiempo (76,7%) como el primer obstáculo para desarrollar de manera óptima el contraste de las informaciones. De hecho, el 86% considera que si tuviera una menor carga de trabajo podría verificar los contenidos de manera más exhaustiva.

Con una incidencia ligeramente inferior, otras problemáticas como la presencia de fuentes interesadas (59,7%) o la localización y contacto con las fuentes (55%) son señaladas por los periodistas. En el lado opuesto, se registran otros procesos como el uso y análisis de base de datos (10,9%), la ausencia de información en la Red (18,6%) o la búsqueda documental (18,6%), que tienen una inferencia moderada en la verificación.

Si bien son obstáculos transversales compartidos por (casi) todos los encuestados, la edad y la categoría laboral parecen incidir considerablemente en la percepción acerca de la dificultad que acarrea la carga excesiva de trabajo y la búsqueda documental. Los más jóvenes [χ^2 (5, N=129) = 16,443, $p < 0,05$] y los redactores de plantilla -frente a los gráficos y los *freelances*- [χ^2 (2, N=129) = 5,892, $p < 0,05$] son los más críticos con la falta de tiempo motivada por un elevado volumen de trabajo; por su parte, los de mayor edad (>55 años) [χ^2 (5, N=129) = 14,801, $p < 0,05$] y los que desarrollan su trabajo de manera independiente -*freelance*- [χ^2 (2, N=129) = 8,082, $p < 0,05$] perciben la búsqueda documental como un mayor escollo en cuanto a dificultad.

4.3. HABILIDADES Y CONOCIMIENTO DIGITAL

El conocimiento de herramientas digitales para la verificación es bastante moderado y escaso (tabla 3). Los encuestados fueron preguntados por un listado de 20 recursos generales y específicos dirigidos al contraste de informaciones, entre los que destacan el conocimiento de Google Maps (74,4% de menciones), las hemerotecas digitales (69%) o TweetDeck (31,8%). Sin embargo, es residual la tasa de periodistas que conoce de la existencia de otras herramientas específicas para el análisis de contenidos audiovisuales o la comprobación de la veracidad de informaciones de redes sociales, como SunCalc (1,6%), SaveEcoBot

(2,3%), Namech_K (0,8%) o Botometer (1,6%). Hasta el 14,7% de la muestra asegura no conocer ninguna de las herramientas por las que fue preguntado.

En cuanto al empleo de estas en el ejercicio profesional (tabla 3), tan solo Google Maps (65,9%) y las hemerotecas digitales (61,2%) han sido utilizadas en alguna ocasión por más del 25% de los periodistas. Asimismo, el 12,4% admite no haber utilizado nunca ninguna herramienta o aplicación destinada al *fact-checking*.

Entre los recursos que alcanzan una mayor incidencia de menciones de uso (tabla 3), también se aprecian la herramienta de búsqueda de información en X TweetDeck (24%), los sistemas de búsqueda inversa de imágenes (21,7%) o el repositorio de páginas webs Archive.org (17,8%). Frente a esto, herramientas como InVID (3,1%), Telegago (3,1%), Bellingcat (2,3%) o Telemetr.io (2,3%) presentan un exiguo protagonismo en el ejercicio profesional.

TABLA 3. Principales (10) herramientas digitales conocidas y empleadas por los periodistas

Herramientas	Conocimiento (%)	Uso (%)
Google Maps / Google Earth Pro	74,4	65,9
Hemerotecas digitales	69	61,2
TweetDeck	31,8	24
Búsqueda inversa de imágenes	26,4	21,7
Archive.org	24	17,8
Fact Check Explorer	18,6	9,3
CrowdTangle	10,9	7
Otras plataformas de imagen satelital	10,1	7
Fotoforensics	7	5,4
TinEye	9,3	5,4

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, muestran un interés moderado por participar en acciones formativas relativas al manejo de estas herramientas. De hecho, casi un tercio de los encuestados (27,1%) no muestra interés por aprender a usar ninguna de las herramientas de verificación. Entre las aplicaciones o recursos de las que manifiestan un mayor deseo de aprendizaje, destacan la extensión de Google sobre verificación Fact Check Explorer (24%), el repositorio de webs Archive.org (22,5%) o la plataforma de

periodismo de investigación Bellingcat (13,2%), así como herramientas para la monitorización de los contenidos de redes sociales y aplicaciones de mensajería como X -Botometer (14%) y TweetDeck (12,4%)-, Facebook -CrowdTangle (15,5%)- o Telegram -Telegago (14,7%)-, y para el análisis de la veracidad de contenidos audiovisuales, como Fotoforensics (13,2%) o InVID (14,7%). Se aprecia relación entre el tamaño de la empresa en la que trabaja y la actitud favorable a la formación en estas herramientas.

El análisis estadístico permite inferir que a menor tamaño del medio -especialmente en aquellos con menos de 10 trabajadores-, los periodistas muestran menos deseo de formarse en estas herramientas [χ^2 (2, N=129) = 7,451, $p < 0,05$].

4.4. FORMACIÓN Y MEDIDAS ANTE LA VERIFICACIÓN

Respecto al nivel formativo, tan solo el 28,7% de los encuestados ha recibido adiestramiento específico sobre verificación. Esta se ha realizado mayoritariamente a través de cursos de formación en el lugar de trabajo (35,1%). El aprendizaje autodidacta -tanto de manera *online* (29,7%) como *offline* (24,3%)- también constituye una de las principales vías para el aprendizaje en chequeo de datos.

Por su parte, resulta reseñable el reducido protagonismo que presenta la formación de carácter académica. Solo el 24,3% de los periodistas ha cursado durante el grado universitario alguna asignatura relacionada con la verificación y el contraste de datos; una incidencia que disminuye hasta el 16,2% en el caso de materias durante estudios de posgrado. Asimismo, el 8,1% ha realizado algún máster universitario específico sobre verificación.

Sin embargo, sí que parece una postura común el deseo de participar en acciones formativas (91,5%). Al respecto, los periodistas preponderantemente consideran que los medios de comunicación (86%) deberían responsabilizarse de la formación de los periodistas en verificación. En menor medida, atribuyen esta función a las universidades (57,4%) y a los propios periodistas (49,6%), al considerar que deben ser los profesionales quienes se preocupen de estar al día en cuanto a herramientas y habilidades en contraste de contenidos. Esta responsabilidad también

estiman que debe ser compartida con los colegios o asociaciones de prensa (50,4%) y las instituciones públicas (20,2%).

A pesar de las carencias formativas expuestas, en líneas generales muestran una visión positiva acerca de sus habilidades y capacitación en verificación. En una escala del 1 al 5, el grueso (42,6%) afirma que su aptitud en esta materia es intermedia -opción 3-; por debajo de este umbral tan solo se contabiliza el 10,9% de las respuestas. El 45,8% de los periodistas se siente bastante o muy capacitado -categorías 4 y 5- en esta materia. La prueba chi-cuadrado demuestra que el tamaño de la empresa en la que trabaja influye en esta visión. Como se refleja en la tabla 4, cuanto mayor es el medio, sus trabajadores tienen una visión más benévola respecto a sus capacidades.

TABLA 4. Capacitación de los periodistas en verificación según el tamaño de su empresa. En porcentajes

Tamaño de la empresa	1	2	3	4	5
Menos de 10 trabajadores/as	-	20,4	29,6	38,9	11,1
Entre 11 y 25 trabajadores/as	-	5,8	57,7	32,7	3,8
Entre 26 y 50 trabajadores/as	-	-	40,9	50	9,1
[χ^2 (6, N=129) = 15,257, p<0,05]					

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, (casi) la totalidad de la muestra (96,9%) reclama a sus medios medidas de lucha contra el fenómeno de las *fake news*. En opinión de los periodistas, estas acciones deben configurarse en torno a dos ejes principales (tabla 5): formar a los trabajadores en nuevas tecnologías y herramientas de verificación (85,6%) y establecer alianzas con plataformas de *fact-checking* (46,4%).

TABLA 5. Medidas que, según los periodistas, deben llevar a cabo sus medios

Medidas	Menciones (%)
Formar a los trabajadores	85,6
Alianzas con plataformas de fact-checking	46,4
Alianzas con otros medios de comunicación	26,4
Desarrollo de herramientas propias	28,8
Mejora de las hemerotecas	41,6
Creación de un departamento de verificación	42,4

No se detectan relaciones reseñables entre variables, si bien el género y la figura laboral parecen influir en la percepción sobre el desarrollo de herramientas propias -como aplicaciones o *softwares*-: los hombres [χ^2 (4, N=129) = 11,918, $p < 0,05$] y los periodistas gráficos [χ^2 (4, N=129) = 11,828, $p < 0,05$] tienden a ver como una mayor necesidad esta medida.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación estribaba en explorar las rutinas profesionales y el nivel de capacitación en materia de verificación de los periodistas españoles que desempeñan sus funciones en pequeñas empresas periodísticas.

De acuerdo con los propósitos planteados, en respuesta al primer objetivo (O1), se constata que el grueso de los periodistas dedica un máximo de media hora a la verificación de la información, si bien admiten que Política, Sanidad y Economía requieren una mayor exigencia y, por tanto, una mayor dedicación. Del mismo modo, se aprecia cierta coherencia entre las fuentes utilizadas y las que generan una mayor confianza entre los periodistas: al respecto, destacan las fuentes de carácter gubernamental y las académicas o expertas. En líneas generales, los datos reflejan la multiplicidad de fuentes a las que acuden los periodistas para el chequeo de las informaciones.

El segundo objetivo (O2) aspiraba a explorar los procedimientos y las tareas asociadas a la verificación y las principales dificultades halladas. Se comprueba que el contraste constituye una tarea eminentemente individual (cf. Weikmann y Lecheler, 2023) y que la excesiva carga de trabajo y falta de tiempo, así como la presencia de fuentes interesadas, son los principales obstáculos que perciben los periodistas para poder llevar a cabo una óptima verificación de la información. Esto iría en la línea con lo ya detectado previamente por Herrero-Diz et al. (2022). En cuanto a las tareas asociadas al ejercicio profesional, los periodistas otorgan una importancia preferente a las labores de contacto con las fuentes y la redacción o elaboración del contenido final.

Respecto al tercer objetivo (O3), como ya adelantaron Montemayor-Rodríguez y García-Jiménez (2021) y Fernández-Barrero et al. (2024),

la utilización de recursos y herramientas digitales específicas de verificación en España es aún bastante limitado, lo que permite inferir una necesidad de formación o modernización en esta materia. A excepción de herramientas populares de geolocalización (Google Maps) o búsqueda de publicaciones anteriores de medios (hemerotecas digitales), es reducida la incidencia que registran otros recursos específicos de verificación útiles para la búsqueda y comprobación de contenidos de redes sociales, el repositorio de páginas webs o el análisis de la veracidad de contenidos audiovisuales -como TweetDeck, Archive.org, TynEye, Fotoforensics o CrowdTangle-. En líneas generales, se aprecia un exiguo uso y aprovechamiento de estos recursos, como apuntaron Graves (2016), Brandtzaeg et al. (2016) y Brandtzaeg et al. (2017).

Vinculado a lo anterior, y tal como perseguía el objetivo cuatro (O4), es reducida la tasa de periodistas que ha recibido adiestramiento específico sobre verificación, el cual procede principalmente de cursos de formación realizados en el lugar de trabajo. Parece común a otras áreas y países que las propias empresas mediáticas sean las principales encargadas de la formación de sus trabajadores (Himma-Kadakas y Ojajets, 2022). Resulta reseñable el discreto protagonismo que tienen en este sentido las vías académicas, por lo que resulta necesario repensar los planes de estudio de las titulaciones en Periodismo con el fin de dotar a los futuros profesionales de la capacitación y habilidades necesarias para hacer frente al fenómeno de la desinformación (cf. Moreno-Gil et al., 2023).

No se nos ocultan las limitaciones de esta investigación, pues, a pesar de que se han podido extraer conclusiones fundamentadas, el insuficiente número de casos registrados en algunas categorías invalidaba el valor p resultante y, por tanto, las operaciones estadísticas realizadas, reduciendo el alcance de los resultados. Para futuros estudios sería necesario reforzar la representatividad muestral, lo que permitiría ahondar en nuestro objeto de estudio. No obstante, resulta evidente que las labores de verificación en España cada vez están adquiriendo un mayor protagonismo en el ejercicio periodístico, si bien las condiciones laborales -carga excesiva de trabajo- y formativas -mayor adiestramiento- no son las idóneas para los profesionales.

6. REFERENCIAS

- Amorós, M. (2018). Fake news. La verdad de las noticias falsas. Plataforma Editorial.
- Ardèvol-Abreu, A. y Gil-de-Zúñiga, H. (2016). Effects of editorial media bias perception and media trust on the use of traditional, citizen, and social media news. *Journalism & communication*, 94 (3), 703-724. <https://doi.org/10.1177/1077699016654684>
- Baptista, J.-P. y Gradim, A. (2022). A working definition of fake news. *Encyclopedia*, 2 (1), 632-645. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010043>
- Batailler, C., Brannon, S., Teas, P. y Gawronski, B. (2022). A signal detection approach to understanding the identification of fake news. *Perspectives on Psychological Science*, 17 (1), 78-98. <https://doi.org/10.1177/1745691620986135>
- Blanco, C. (2011). Encuesta y estadística. Métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación. Brujas.
- Blanco-Herrero, D. y Arcila-Calderón, C. (2019). Deontología y noticias falsas: estudio de las percepciones de periodistas españoles. *Profesional de la información*, 28 (3), e280308. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.08>
- Brandtzaeg, P.-B., Følstad, A. y Chaparro-Domínguez, M.-Á. (2017). How journalists and social media users perceive online fact-checking and verification services. *Journalism Practice*, 12 (9), 1.109-1.129. <https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1363657>
- Brandtzaeg, P.-B., Lüders, M., Spangenberg, J., Rath-Wiggins, L. y Følstad, A. (2016). Emerging journalistic verification practices concerning social media. *Journalism Practice*, 10 (3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/17512786.2015.1020331>
- Brennen, S., Simon, F., Howard, P. y Nielsen, R.-K. (2020). Types, source and claims of COVID-19 misinformation. Reuters Institute. <https://lc.cx/jtk87x>
- Casero-Ripollés, A., Doménech-Fabregat, H. y Alonso-Muñoz, L. (2023). Percepciones de la ciudadanía española ante la desinformación en tiempos de la Covid-19: efectos y mecanismos de lucha contra las noticias falsas. *Icono 14*, 21 (1). <https://doi.org/10.7195/ri14.v21i1.1988>
- Ceron, A. y Carrara, P. (2023). Fact-checking, reputation, and political falsehoods in Italy and the United States. *New Media & Society*, 25 (3), 540-558. <https://doi.org/10.1177/14614448211012377>

- Del-Fresno-García, M. (2019). Desórdenes informativos: Sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *Profesional de la Información*, 28 (3), 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>
- Del Hoyo-Hurtado, M., García-Galera, M. C. y Blanco-Alfonso, I. (2020). Desinformación y erosión de la credibilidad periodística en el contexto de las noticias falsas. Estudio de caso. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26 (4), 1.399-1.409. <http://doi.org/10.5209/esmp.70238>
- Fernández-Barrero, Á., Rivas-de-Roca, R. y Pérez-Curiel, C. (2024). Disinformation and local media in the Iberian context: How to Protect News Credibility. *Journalism and Media*, (5), 65-77. <https://doi.org/10.3390/journalmedia5010005>
- García-Marín, D. (2021). Las fake news y los periodistas de la generación Z. Soluciones post-millennial contra la desinformación. *Vivat Academia*, (154), 37-63. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1324>
- García-Marín, D. y Salvat-Martinrey, G. (2022). Tendencias en la producción científica sobre desinformación en España. Revisión sistematizada de la literatura (2016-2021). *AdComunica*, (23), 23-50. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6045>
- García-Marín, D., Rubio-Jordán, A.-V. y Salvat-Martinrey, G. (2023). Chequeando al fact-checker. Prácticas de verificación política y sesgos partidistas en Newtral (España). *Revista de Comunicación*, 22 (2). <https://doi.org/10.26441/RC22.2-2023-3184>
- Graves, L. (2016). *Deciding what's true: The rise of political fact-checking in American journalism*. Columbia University Press.
- Halpern, D., Valenzuela, S., Katz, J. y Miranda, J. P. (2019). From belief in conspiracy theories to trust in others: Which factors influence exposure, believing and sharing fake news. *International Conference on Human-Computer Interaction*, 217-232. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21902-4_16
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M.-P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrero, E. y Herrera-Damas, S. (2021). El fact-checking hispanohablante: competencias, dificultades y propuestas de mejora desde la perspectiva de sus profesionales. *Profesional de la Información*, 30 (6), e300612. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.12>
- Herrero-de-la-Fuente, M., Saavedra-Llamas, M. y Castillo, E. (2022). Periodismo de datos contra desinformación. Competencias, perfiles y formación requerida en el periodismo de datos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28 (4), 827-840. <https://doi.org/10.5209/esmp.82592>

- Herrero-Diz, P., Pérez-Escolar, M. y Varona, D. (2022). Competencias de verificación de contenidos: una propuesta para los estudios de Comunicación. *Revista de Comunicación*, 21 (1), 231-249. <https://doi.org/10.26441/RC21.1-2022-A12>
- Himma-Kadakas, M. y Ojaments, I. (2022). Debunking false information: Investigating journalists' fact-checking skills. *Digital Journalism*, 10 (5), 866-887, <https://doi.org/10.1080/21670811.2022.2043173>
- Ho, S., Jee Goh, T. y Wah Leung, Y. (2022). Let's nab fake science news: Predicting scientists' support for interventions using the influence of presumed media influence model. *Journalism*, 23 (4), 910-928. <https://doi.org/10.1177/1464884920937488>
- Hollowood, E. y Mostrous, A. (2020). Fake news in the time of C-19. *Tortoise*. <https://lc.cx/FfCnLX>
- Kapantai, E., Christopoulou, A., Berberidis, C. y Peristeras, V. (2021). A systematic literature review on disinformation: Toward a unified taxonomical framework. *New Media & Society*, 23 (5), 1.301-1.326. <https://doi.org/10.1177/1461444820959296>
- Kappes, A., Harvey, A., Lohrenz, T., Montague, R. y Sharot, T. (2020). Confirmation bias in the utilization of others' opinion strength. *Nature Neuroscience*, 23 (11), 130-137. <https://doi.org/10.1038/s41593-019-0549-2>
- León-Valle, W.-B. y Vélez-Bermello, G.-L. (2021). Inmediatez y veracidad de los hechos, un compromiso desdibujado desde el periodismo. *Chasqui-Revista Latinoamericana de Comunicación*, (148), 295-312. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i148.4455>
- López-García, X., Rodríguez-Vázquez, A.-I. y Álvarez-Gromaz, L. (2016). El fact-checking como reclamo y como servicio en los cibermedios. *Análisis de las experiencias de The Washington Post y The Guardian*. *Telos*, (103), 74-83. <https://lc.cx/YcV3Ze>
- López-Martín, Á., Gómez-Calderón, B. y Córdoba-Cabús, A. (2021). Desinformación y verificación de datos. El caso de los bulos sobre la vacunación contra la Covid-19 en España. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E45), 431-443. <https://lc.cx/-95PC5>
- López-Martín, Á., Gómez-Calderón, B. y Córdoba-Cabús, A. (2023). La desinformación, en auge: un análisis de los bulos sobre política española. *Visual Review*. *International Visual Culture Review*, 10 (n. especial), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4596>
- Magallón-Rosa, R. (2018). Nuevos formatos de verificación. El caso de Maldito Bulo en Twitter. *Sphera Publica*, 1 (18), 41-65. <https://lc.cx/qmpQv8>

- Martínez-García, L. y Navarro, C. (2019). Características de los periodistas online españoles: consolidación de una profesión en un contexto de crisis económica. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 1.014-1.030. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1369>
- Montemayor-Rodríguez, N. y García-Jiménez, A. (2021). Percepción de los periodistas sobre la desinformación y las rutinas profesionales en la era digital. *Revista General de Información y Documentación*, 31 (2), 601-619. <https://doi.org/10.5209/rgid.79460>
- Moreno-Gil, V., Ramon-Vegas, X. y Mauri-Ríos, M. (2022). Bringing journalism back to its roots: examining fact-checking practices, methods, and challenges in the Mediterranean context. *Profesional de la Información*, 31 (2), e310215. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.15>
- Moreno-Gil, V., Chaparro-Domínguez, M.-Á. y Pérez-Pereiro, M. (2023). Future journalists' fight against disinformation: analysis of university training offers and challenges in the Spanish context. *Communication & Society*, 36 (2), 171-185. <https://doi.org/10.15581/003.36.2.171-185>
- Newman, R., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S. y Nielsen, K. R. (2020). *Digital News Report 2020*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://lc.cx/BnkdB7>
- Raponi, S., Khalifa, Z., Oligeri, G. y Di Pietro, R. (2022). Fake news propagation: a review of epidemic models, datasets and insights. *ACM Transactions on the Web*, 16 (3), 1-34. <https://doi.org/10.1145/3522756>
- Román-San-Miguel, A., Sánchez-Gey, N. y Elías-Zambrano, R. (2022). Los profesionales de la información y las fake news durante la pandemia del Covid-19. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (155), 31-149. <http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1312>
- Sádaba, C. y Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Sádaba, C., Salaverría, R. y Bringué-Sala, X. (2023). How to teach the elderly to detect disinformation: a training experiment with WhatsApp. *Profesional de la Información*, 32 (5), e320504. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.04>
- Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I. y Erviti, M.-C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *Profesional de la Información*, 29 (3), e290315. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>

- Sánchez-Gey, N., Román-San-Miguel, A. y Elías-Zambrano, R. (2021). Fake news sobre remedios falsos contra el COVID-19 durante el Estado de Alarma. Análisis de los principales periódicos españoles durante la pandemia. En: Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030 (p. 745). Egregius.
- Sánchez-Gonzales, H. (2022). Transformación digital y audiencia. Tendencias y uso de la inteligencia artificial en medios verificadores. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, (56), 9–20. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2022.i56.01>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología. CLACSO Editorial.
- Shu, K., Bhattacharjee, A., Alatawi, F., Nazer, T. H., Ding, K., Karami, M. y Liu, H. (2020). Combating disinformation in a social media age. WIREs data mining knowledge and discovery, (10), e1385. <https://doi.org/10.1002/widm.1385>
- Tandoc, E., Thomas, R. y Bishop, L. (2021). What is (fake) news? Analyzing news values (and more) in fake stories. Media and Communication, 9 (1), 110-119. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3331>
- Thomson, T.-J., Angus, D., Dootson, P., Hurcombe, E. y Smith, A. (2022). Visual mis/disinformation in Journalism and Public Communications: Current verification practices, challenges and future opportunities. Journalism Practice, 16 (5), 938-962. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1832139>
- Ufarte-Ruiz, M.-J., Peralta-García, L. y Murcia-Verdú, F.-J. (2018). Fact checking: un nuevo desafío del periodismo. Profesional de la Información, 27 (4), 733-741. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02>
- Uteca y UNAV (2022). I Estudio sobre la desinformación en España. Uteca y Universidad de Navarra. <https://lc.cx/999q9C>
- Vara, A. (2023). Aumenta la desconfianza en las noticias (40%) pero se recupera la credibilidad de las marcas periodísticas españolas. Digital News Report España 2023. <https://lc.cx/3zde5z>
- Vizoso, Á. y Vázquez-Herrero, J. (2019). Plataformas de factchecking en español. Características, organización y método. Communication & Society, 32 (1), 127-144. <https://doi.org/10.15581/003.32.1.127-144>
- Wardle, C. y Derakhshan, H. (2017). Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Consejo de Europa. <https://lc.cx/YpnJ6T>
- Weikmann, T. y Lecheler, S. (2023). Cutting through the hype: Understanding the implications of deepfakes for the fact-checking actor-network. Digital Journalism, <https://doi.org/10.1080/21670811.2023.2194665>

TALLER DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA COMO PROMOTOR DE CONCIENCIA SOCIOEMOCIONAL

DIONISIO L. LORENZO VILLEGAS
Universidad Fernando Pessoa-Canarias

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya más de diez años se empezó a observar un interés creciente en el entorno de la Universidad por la diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en su seno (Laurillard, 2013). Una diversificación que demuestra el interés de las universidades por adaptarse a la evolución de la Sociedad que las envuelve y que se materializa en forma de distintas metodologías docentes dirigidas en muchos casos a valorar positivamente el denominado «aprender enseñando» que tan buenos resultados proporciona en otros niveles educativos, tales como el de Educación Primaria (Caballero, 2011), en el que cuenta con una larga trayectoria y en el que está más asentado.

Esta evolución diversificadora de la Universidad podría identificarse como un intento por reinventarse con la intención de adaptarse a la Sociedad no hace referencia exclusiva a las metodologías docentes, sino que incluye aspectos menos tangibles, tales como la consideración de la calidad de vida, la filosofía de vida y el bienestar biopsicosocial (Miranda Dávila, 2023). Es decir, la Universidad parece estar abriéndose a considerar aspectos transversales que tradicionalmente se han asociado con frecuencia a planes de estudios de áreas específicas como las ciencias sociales y algunas humanidades. De hecho, se observan cada vez más iniciativas universitarias que incluyen las competencias socioemocionales (Miranda Dávila, 2023). Lo que cuenta con cada vez más valoraciones positivas de entidades e instituciones sociales, incluso, se recomienda desde las instituciones europeas en lo que parece ser un

intento por contrarrestar el proceso de deshumanización que a veces se advierte en una sociedad que se va tecnificando cada vez más.

Entre las metodologías promotoras de la adquisición de competencias socioemocionales, podríamos considerar aquellas que promueven la interacción entre la Universidad y la Sociedad, tales como las iniciativas de divulgación científica que se llevan a cabo de manera presencial en el entorno habitual de la población general y que pueden ejecutarse en diferentes formatos: charlas en bares, exposiciones en librerías, talleres en mercados, ferias de la salud en plazas, etc.

Convendría precisar en este punto que la Unión Europea fomenta cada vez más este tipo de interacciones Universidad-Sociedad porque las ve como formas efectivas de contribuir a la alfabetización científica de la población, algo que considera prioritario en la actualidad. Además, las acciones universitarias de divulgación científica no tienen necesariamente que quedar en acciones independientes y aisladas, sino que pueden hacer de base de otras medidas de mayor envergadura, tales como los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) o Aprendizaje-Servicio universitario (ApS(U)) y las iniciativas de Ciencia Ciudadana. Tanto la divulgación científica como los proyectos ApS(U) y la Ciencia Ciudadana son fomentadas por la Unión Europea desde hace mucho tiempo, tal y como demuestra el hecho de que publicase su «Libro Blanco de la ciencia ciudadana para Europa» hace diez años (Serrano, Holocher-Ertl, Kieslinger, Sanz García, y Silva, 2014).

Estas medidas de conexión Universidad-Sociedad surgen de la colaboración entre la población general, conocedora de sus propias necesidades, y la población universitaria, conocedora de los distintos métodos de comunicación y procesos de enseñanza-aprendizaje. Una colaboración que contribuye al beneficio mutuo y que conlleva la adquisición y puesta en práctica de competencias socioemocionales entre las que se encuentran la solidaridad como piedra angular, así como la empatía, la autoconciencia, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010). Desde el punto de vista ejecutivo, podría afirmarse que este interés común por contribuir al beneficio mutuo se puede materializar mediante distintos formatos diseñados en el seno universitario a partir de observaciones en el seno social y

ejecutados en este último seno, así como que participar en su diseño o ejecución contribuye a la adquisición de competencias emocionales que resultan imprescindibles para los/as profesionales de la salud que serán los/as alumnos/as con quienes se llevó a cabo el taller de divulgación científica referido en este capítulo. Concretamente, la actividad que se analiza en este capítulo es un taller de divulgación científica en el contexto de la asignatura de Bioquímica para el grado en odontología de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias; taller que se realizó en clase, pero con la intención de reproducirlo ante la población general en el contexto de un proyecto de Aprendizaje-Servicio. En este sentido, cabe precisar que el entorno habitual de la población general proporciona un ambiente que supone, para el alumnado presencial, una actividad complementaria a la formación recibida en clase, aunque llevada a cabo en unos lenguajes verbal, no verbal y para-verbal diferentes.

Con respecto al formato de la intervención que se preparó en el referido taller, las acciones divulgativas en redes sociales tienen más alcance por ser los lugares más frecuentados en la actualidad (Pérez, 2019). Sin embargo, el perfil del receptor es más heterogéneo en los lugares propios del entorno de la población general, lugares cotidianos como mercados y bares a los que asistimos por motivos tan diversos como leer el periódico en silencio o socializar (Santos, 2017). Además, la asistencia a charlas divulgativas presenciales en entornos propios de la población general tiene ventajas para el estudiantado y para la población general: por un lado, la interacción directa con miembros de la población general fomenta en el estudiantado la adquisición de competencias socioemocionales como la solidaridad, la conciencia del otro y el altruismo (estudiantes haciendo de docentes ante miembros de la población general no iniciados en el tema de la charla en cuestión); por otro lado, la participación de la población general en el proceso de aprendizaje propio contribuye a una mayor significatividad del aprendizaje (Caballero, 2011).

También debemos considerar el hecho de que solemos mostrar una mayor actividad cuando estamos en entornos conocidos de nuestra zona de confort, razón por la que también se observa una mayor disponibilidad y participación tanto en los miembros de la población general como en

el alumnado. De hecho, ambos grupos reconocen estas iniciativas como beneficiosas para ambos: la población general las reconoce como interacciones positivas de acercamiento entre Universidad y Sociedad y como formas de incorporar a su día a día aspectos de ciencia que pueden resultar útiles, y el alumnado las reconoce como formas de acercarse a la Sociedad, lo que tiene una importancia capital para los/as estudiantes de ciencias de la salud, puesto que les permiten poner en práctica habilidades comunicativas que, si bien son importantes para cualquier persona, son esenciales en su futuro profesional (Laurillard, 2013). No en vano, las iniciativas de divulgación de este tipo comparten muchas características con los museos científicos en lo que a su papel de interfaz de comunicación entre la ciencia y la sociedad se refiere (Lorenzo Villegas, 2023a).

En línea con lo anterior y desde el prisma de la responsabilidad del sistema educativo en la orientación de sus estudiantes hacia conductas pro-sociales (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte Nava, 2017), caben destacar las competencias socioemocionales y el rol de factor de calidad educativa que tienen (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010) y que cada vez más se reconoce también desde el entorno universitario (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte Nava, 2017).

En esta comunicación, se consideran la solidaridad, el altruismo y las competencias indicadas en el programa de «Formación Socio-emocional» (FOSOE) publicado en 2010 por Repetto Talavera y Pena Garrido: autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. A continuación, se incluye una síntesis de algunas de sus definiciones según el Programa FOSOE:

- Autoconciencia: consiste en tomar conciencia de nuestras emociones, lo que nos permite gestionar las nuestras «y las de los que nos rodean, sentir empatía con ellos, ser capaz de motivarnos a nosotros mismos y a los demás y (...) colaborar más eficazmente con los otros» (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).
- Autorregulación: consiste en ser capaz de moderar nuestras reacciones emocionales, lo que incluye la potenciación de las emociones positivas, la tolerancia a la frustración y la

gratificación que permite logros más elevados a largo plazo (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).

- Empatía: su definición no goza de consenso, pero parece incluir tanto la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de percibir sus estados emocionales y de llegar a sentir como él.
- Asertividad: podría definirse como «comportamiento que expresa directamente los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales y el respeto por los derechos de los demás» (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).
- Motivación: su definición no goza de consenso claro, puesto que incluye tendencias divergentes. Además, puede verse regulada por la propia persona y por los/as demás. En este capítulo se pretende puntualizar que el alumnado mostró motivación por participar en este tipo de iniciativas.
- Trabajo en equipo: «implica el aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en su interacción con los demás (...) y su eficacia depende de en qué medida el grupo contribuye también al desarrollo personal de sus miembros» (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).
- Resolución de conflictos: «se refiere al paso de un estado emotivo doloroso (...) hacia un estado de bienestar y tranquilidad por parte de todos los implicados previamente en la situación conflictiva» (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).

Como guías de conductas prosociales que son las competencias socio-emocionales (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte Nava, 2017), en esta comunicación se propone que estas competencias funcionen como directrices en cualquier actividad consistente en un taller de divulgación científica dirigido a preparar una intervención para la población general en el entorno propio de la población general. Especialmente las competencias relacionadas con las profesiones de la salud que este alumnado llevará a cabo en el futuro: la solidaridad, el altruismo, la conciencia del otro y la empatía (Cayo-Rojas y Miranda-Dávila, 2020).

Propuesta que está en línea con las indicaciones de la Unión Europea al respecto de la promoción de iniciativas de Ciencia Ciudadana (Serrano, Holoher-Ertl, Kieslinger, Sanz García, y Silva, 2014) y proyectos de Aprendizaje-Servicio universitario (Aramburuzabala, Ballesteros, García-Gutiérrez y Lázaro, 2020). Iniciativas y proyectos que se pueden aplicar en cualquiera de las regiones europeas (Lorenzo Villegas, 2023a), incluidas las regiones ultraperiféricas con más especificidades, tales como las Islas Canarias (Gobierno de Canarias, 2018), así como desde cualquiera de los planes de estudios universitarios (Aramburuzabala, Ballesteros, García-Gutiérrez y Lázaro, 2020).

Como ya se indicó antes, la charla de divulgación científica cuyo taller se analiza en este capítulo supone solamente uno de los elementos que contemplan la Ciencia Ciudadana y los proyectos ApS(U), por lo que no debe considerarse como un ejemplo completo de ninguna de estas dos formas de interacción Universidad-Sociedad. De hecho, cabe precisar que lo incluido en esta comunicación se limita únicamente al análisis de un taller de divulgación científica llevado a cabo en el seno de la Universidad como herramienta de promoción de la adquisición de competencias socioemocionales, por lo que no contempla la realización de evaluaciones/valoraciones previas y posteriores de los agentes que recibirían el servicio, la población general, como es requisito, por ejemplo, en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (Campos, 2014).

Sin embargo, aun contando con un análisis relativamente limitado, no deja de estar vinculado a un paraguas global que debe tenerse en cuenta en toda actividad universitaria, en toda actividad de enseñanza-aprendizaje y en toda interacción con la sociedad, se trata del paraguas de la Agenda 2030 y el conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Batlle y Escoda, 2019). A este respecto, la iniciativa referida en este trabajo está vinculada a los objetivos siguientes (Instituto Danés de Derechos Humanos, 2020):

- ODS 2 (HAMBRE CERO): su asociación a este objetivo radica en el hecho de enfatizar la importancia de llevar una dieta equilibrada en lo que respecta a las vitaminas B6, B9 y B12, así como a otros nutrientes que contribuyan a evitar

situaciones de carencias nutricionales de tipo hipovitaminosis (Lorenzo Villegas, 2022).

- ODS 3 (SALUD Y BIENESTAR): su asociación a este objetivo tiene relevancia por tratarse de ciencias de la salud. Para este alumnado, la divulgación científica resulta en acciones de mejora de la salud y la calidad de vida de la población general (Olano et al., 2016). Cabe recordar que, en el caso concreto de lo referido en este capítulo, la charla en cuestión contribuye a dar a conocer determinados aspectos de alimentación y salud, tales como la importancia de llevar una dieta saludable como elemento clave para la promoción del envejecimiento activo (Ramos Monteagudo, Yordi García y Miranda Ramos, 2016), aspecto especialmente importante en un país con un índice de envejecimiento tan alto como el de España (Compromiso Empresarial, 2018).
- ODS 4 (EDUCACIÓN DE CALIDAD): su asociación a este objetivo radica en el hecho de tratarse de metodologías de enseñanza-aprendizaje de educación para salud dirigidas a la promoción de la salud entre la población general y promotoras de la inclusión de las competencias socioemocionales referida anteriormente, así como su utilización como indicadores de calidad en la educación (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).
- ODS 5 (IGUALDAD DE GÉNERO): su asociación a este objetivo radica en el hecho de incluir medidas de incorporación de la perspectiva de género (Red Española Aprendizaje-Servicio, 2019).

En línea con el paraguas global anterior, aunque en referencia específica a la región de Canarias, merece especial mención la Agenda Canaria 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible regionales que resultan vinculados a la actividad analizada en este capítulo, son los siguientes (Gobierno de Canarias, 2021):

- Reto Región 1 (Erradicar la pobreza y reducir las desigualdades sociales).
- Reto Región 2 (Acabar con la brecha de género y con la violencia contra la mujer).
- Reto Región 7 (Afrontar los retos demográficos y territoriales de Canarias).
- Reto Región 9 (Resaltar la relevancia del ecosistema cultural en la promoción del desarrollo sostenible).

2. OBJETIVOS

Con respecto a los objetivos de investigación de esta comunicación, cabe precisar que cuenta con el objetivo general que se muestra a continuación:

- Caracterizar la idoneidad de un taller de divulgación científica como medida promotora de conciencia socioemocional en estudiantes del grado en odontología.

Para la consecución plena de este objetivo general se contemplaron los siguientes objetivos específicos o instrumentales:

- Conocer la percepción y opinión del alumnado presencial al respecto de su participación en el diseño de una intervención divulgativa.
- Determinar la utilidad de participar en una adaptación divulgativa en el grado en odontología.

3. METODOLOGÍA

La intervención consiste en una charla de divulgación científica sobre el metabolismo de las porfirinas y las porfirias, un tema de la asignatura de Bioquímica del grado en Odontología de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias en la que están matriculados/as los/as estudiantes, así como de las asignaturas de Bioquímica del grado en Enfermería,

Bioquímica II del grado en Nutrición Humana y Dietética y Bioquímica y Biología Molecular II del grado en Medicina de la misma universidad.

La intervención diseñada consiste en una charla de divulgación científica sobre un tema de Bioquímica (porfirias) para mostrar en un local ajeno a la universidad ante estudiantes y miembros de la población general.

La adaptación divulgativa se realizó en clase un mes después de haber tratado el mismo tema en clase en el formato de clase magistral y con terminología especializada.

La población de estudio está formada por el alumnado del grado en odontología (de 17 a 20 años) y la muestra consistió en 27 sujetos (17 mujeres y 10 hombres).

Las indicaciones descriptivas de la intervención que se proporcionaron a los/as estudiantes para la realización del taller fueron las siguientes:

- Incluiría la ruta metabólica de síntesis del grupo hemo en el organismo humano sano, así como el conjunto de signos y síntomas de las distintas porfirias, enfermedades metabólicas que resultan de uno u otro fallo en la ruta metabólica de síntesis del grupo hemo y cuyos signos y síntomas dieron pie en la Edad Media a los mitos de vampirismo y licantropía.
- Tendría lugar en formato de charla de divulgación científica de 30 minutos de exposición seguida de un periodo de diez minutos de preguntas y comentarios.
- Se llevaría a cabo en un local del municipio ajeno a la universidad y en presencia de miembros de la población general y de estudiantes matriculados/as en alguna de las asignaturas de Bioquímica de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias referidas anteriormente.
- El título adaptado de la charla sería «Enfermedades Vampíricas» (título elegido por el alumnado).

Desde el punto de vista del diseño de la investigación, el análisis de los datos corresponde a un diseño pre-experimental intragrupo con medida solamente post-tratamiento o post-intervención. Concretamente, para

conocer la percepción y opinión de los/as estudiantes participantes sobre la intervención divulgativa, el instrumento de recogida de datos utilizado consiste en una batería de cinco preguntas abiertas sobre percepción y opinión, la última de las cuales hace referencia a disposición a repetir como asistente, a proponer otro tema y a participar como ponente. Este instrumento de recogida de datos se administró en papel y se proporcionaron bolígrafos azules suficientes para su cumplimentación.

Para este análisis cualitativo, las respuestas a las cuatro primeras preguntas de percepción/opinión fueron clasificadas en las tres categorías que se muestran a continuación:

- Valoración positiva.
- Valoración neutra o no relacionada.
- Valoración negativa o pregunta no respondida.

Las respuestas a la quinta pregunta de percepción/opinión fueron analizadas y valoradas cuantitativamente con el objetivo de determinar de manera general la actitud del alumnado participante hacia la intervención divulgativa, y consistió en lo siguiente:

- Número de participantes asistentes / número de estudiantes matriculados/as en la asignatura.
- Número de participantes que valoraron positivamente la idea de interacción con la población general / número de participantes asistentes.
- Número de participantes dispuestos a repetir / número de participantes asistentes.
- Número de participantes que proponen otros temas / número de participantes.

Para determinar la utilidad de participar en una adaptación divulgativa en el grado en odontología se consideraron las calificaciones de los/as estudiantes participantes en las preguntas relacionadas con el metabolismo del grupo hemo y las porfirias en el examen parcial de la asignatura.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la recopilación y el análisis de los datos se muestran a continuación ordenados según el objetivo específico o instrumental correspondiente:

- 27/27 estudiantes (100,00%) participaron en el taller de divulgación y vertieron opiniones a favor de este tipo de actividades.
- 24/27 estudiantes (88,89%) valoraron positivamente la idea de interacción con la población general.
- 25/27 estudiantes (92,59%) propusieron realizar este tipo de actividades con más frecuencia y sobre otros temas.
- 2/27 estudiantes (7,41%) valoraron negativamente la idea de interacción con la población general.
- 2/27 estudiantes (7,41%) respondieron de manera neutra o no relacionada a la idea de interacción con la población general.
- 2/27 estudiantes (7,41%) respondieron de manera neutra o no relacionada a la idea de propuesta de realización de este tipo de actividades con más frecuencia y sobre otros temas.

Dentro de las frases que podrían considerarse demostrativas de buena disposición, cabría destacar «mola ser experto en salud» y «pues mi médico no preparó charlas de estas porque no me mira cuando me habla».

Dentro de los temas que se propusieron como alternativas para otras acciones destacaron los propios de la profesión, entre los que se encontraban una «charla de prevención e higiene oral» y un «taller de técnicas de cepillado de dientes para niños/as».

No pudo realizarse un análisis comparativo de calificaciones para determinar la utilidad de participar en una adaptación divulgativa, puesto que el 100,00% de estudiantes matriculados/as había participado en el taller de adaptación divulgativa. A modo de sustitución, se compararon las calificaciones obtenidas en las preguntas relacionadas con los contenidos teóricos utilizados para el taller entre el alumnado participante en el taller ($6,68 \pm 2,24$) y el alumnado del curso anterior, que había

recibido los mismos contenidos en el formato de clase magistral tradicional y no había realizado el taller ($5,96 \pm 1,81$). Aunque se observaron mejores calificaciones en el grupo de estudiantes participantes en el taller, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

5. DISCUSIÓN

Resultan llamativos los valores de participación (100,00%) y el porcentaje de valoraciones positivas a favor de este tipo de iniciativas (100,00% de matriculados/as en la asignatura), que sugieren solidaridad y altruismo en este grupo de estudiantes, mientras que el alto porcentaje de valoraciones positivas ante la idea de interacción con la población general (88,89% de asistentes al taller) sugiere, además, la tenencia de otras competencias socioemocionales relacionadas con la conciencia del otro, tales como la empatía.

A modo de valoración general, estos resultados de participación y de las encuestas de percepción y opinión sugieren un gran interés y motivación del alumnado por este tipo de actividades y por interactuar con la población general. Entre las frases sobre percepción/opinión cabría destacar «mola ser experto en salud» y «pues mi médico no me mira cuando me habla». Y a modo de valoración específica de las distintas competencias socioemocionales planteadas en este capítulo, cabría especificar lo siguiente:

Con respecto a las competencias socioemocionales de motivación y empatía, el hecho de que el 92,59% de participantes repetiría puede interpretarse como un enorme interés por la preparación de la charla para la población general, taller de preparación que se llevó a cabo con esmero (observación personal no registrada cuantitativamente). Sumado a este alto porcentaje de disposición a repetir la experiencia, podría considerarse como contribuyente a la empatía también el hecho de manifestar acciones ajenas que supuestamente carecerían de empatía, tales como la frase «pues mi médico no me mira cuando me habla», que no se analizan directamente en este capítulo, pero que se manifestaron durante la actividad de clase.

Con respecto a las competencias socioemocionales de asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos en estos/as estudiantes, fueron

observadas durante sus conversaciones para decidir el mejor formato de intervención para la población general (mostraron enorme conciencia del otro) y sobre los elementos de los mitos de vampirismo y licantrópía que serían más conocidos por la población general.

Con respecto a las competencias socioemocionales de autoconciencia y autorregulación, fueron demostradas durante sus «negociaciones» para decidir qué conceptos de la asignatura serían los más adecuados para su adaptación a la población general, y quizás en la frase manifestada «mola ser experto en salud».

Con respecto a otras competencias de carácter socioemocional por contribuir a la interacción profesional-paciente o profesional-cliente tales como la comunicación interpersonal efectiva, lo que requiere una adaptación divulgativa permite a estos/as estudiantes poner en práctica competencias comunicativas cruciales para interactuar con sus pacientes en el futuro.

Merece especial mención en este punto incidir en la adaptación de los lenguajes verbal, no verbal y para-verbal que lleva a cabo quien imparte la charla con el propósito de hacerla accesible a la población general («Enfermedades Vampíricas» y ejemplos de características conocidas de vampirismo o licantrópía como forma de ilustrar los distintos signos y síntomas de las diferentes porfirias, tales como la necesidad de beber sangre como fuente de grupo hemo en todas las porfirias o la fotofobia por fotosensibilidad en la porfiria cutánea tarda) (Lorenzo Villegas, 2023b). En realidad, para el diseño de este tipo de intervenciones a partir de contenidos teóricos de nivel universitario se ponen en práctica técnicas propias del grado en Traducción e Interpretación, aunque estamos dentro del mismo idioma; concretamente, se lleva a cabo una adaptación de la deconstrucción de Derrida (Derrida, 2020) que suele utilizarse en traducción científica y técnica, pero con una pequeña adaptación consistente en primar el interés personal del receptor sobre la fidelidad al contenido del mensaje de partida. Por lo que la participación de los/as estudiantes en el diseño y en la realización de este tipo de actividades puede considerarse como forma instructiva de desarrollar de manera empática habilidades de comunicación que tendrán una importancia capital cuando estén desempeñando las labores propias y específicas de su profesión de ciencias de la salud. Por ello, cabría destacar el hecho

de que la asistencia a este tipo de actividades divulgativas podría considerarse como una herramienta de adquisición de *soft skills* o habilidades blandas de comunicación de suma importancia para estudiantes de ciencias de la salud y futuros profesionales de la salud. De hecho, las actividades previas a la intervención pública y consistentes en la adaptación del lenguaje específico y propio de la profesión con el objetivo de hacerlo lenguaje cotidiano propio de la población general suponen un elemento primordial para un acto comunicativo pleno y significativo entre un(a) profesional de la salud y su paciente cuando este/a último/a es una persona no iniciada en la disciplina de salud en cuestión, puesto que el lenguaje de estos/as estudiantes va evolucionando a lo largo del grado y se va especializando y tecnificando tanto que puede llegar a alejarse demasiado del lenguaje propio habitual de la población general que tienen estos/as mismos/as estudiantes cuando inician sus estudios de grado en primer curso.

También merece especial mención el sentimiento del alumnado hacia una intervención de este tipo cuando ha sido partícipe como miembro de un equipo de diseño y adaptación divulgativa, la siente como suya hasta el punto de que anima a sus familiares y amigos/as a asistir a la charla en cuestión (reconocimiento y refuerzo empático). Por ello se podría considerar la asistencia a este tipo de intervenciones públicas como una fortaleza de las charlas divulgativas como elementos contribuyentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que el hecho de que el entorno habitual de la población general proporcione un ambiente que suponga, para el alumnado presencial, una actividad complementaria a la formación recibida en clase, pero desarrollada en lenguajes verbal, no verbal y para-verbal diferentes.

Ambos aspectos repercuten en la competencia socioemocional de la motivación y contribuyen a que el alumnado ponga en práctica habilidades de comunicación empáticas que serán esenciales para la relación con sus futuros pacientes, es decir, para su desempeño como agente de salud activo. Los/as estudiantes de odontología son conscientes de la importancia de esta habilidad y se muestran dispuestos/as a participar en este tipo de iniciativas tanto en el entorno universitario como fuera de él.

Desde el punto de vista del diseño de la investigación, un estudio de tipo XO/O (diseño pre-experimental con medida solo post-intervención y con grupo de control no equivalente categorizado como estudio de cohortes simple). Este tipo de diseño no cuenta con la amenaza de la injerencia de la medida pretratamiento, pero tampoco con el elemento de control de variables extrañas o variables de confusión del sujeto como control propio (análisis comparado intrasujeto) ni con la rigurosidad de un grupo de control equivalente. Otras limitaciones de este estudio son la elevada uniformidad de la muestra, cuyo homogéneo perfil contribuye a una alta validez interna y baja validez externa, y el limitado tamaño muestral, que impide la extrapolación de los resultados obtenidos. En cualquier caso, los datos observados sugieren que estas dinámicas de clase que se diseñan con la intención de su ejecución externa incrementan la implicación y aprendizaje de los/as estudiantes y son gratificantes para el/la docente. Además, la propia realización del proyecto y su buena acogida, así como el interés mostrado por todos los agentes implicados, sugieren la existencia de un entorno favorable para la implantación de este tipo de metodologías docentes en las universidades. Valga como ejemplo de existencia de un entorno favorable la propuesta de realizar otra charla de divulgación científica sobre aditivos en alimentos procesados y cuya estructuración puede consultarse en <https://bit.ly/3PRnGr7>

Con respecto a la determinación de la utilidad de participar en una adaptación divulgativa en el grado en odontología, las diferencias observadas entre el alumnado participante en el taller ($6,68 \pm 2,24$) y el alumnado del grupo de cohortes simple no participante en el taller ($5,96 \pm 1,81$) no resultaron estadísticamente significativas.

La ejecución práctica de la charla divulgativa no se incluye en el análisis del taller que se presenta en esta comunicación, pero cabría precisar de manera adicional que se llevó a cabo y que, como responsable de la organización de la actividad, la relación entre esfuerzo-tiempo invertidos y resultados obtenidos respalda la institucionalización de las actividades relacionadas con la divulgación científica como medida promotora de la interacción entre Universidad y Sociedad y como medidas integrables en proyectos de mayor envergadura y alcance, tales como las acciones de Ciencia Ciudadana si la población general participa en su propuesta,

diseño, ejecución y evaluación (Serrano, Holocher-Ertl, Kieslinger, Sanz García, y Silva, 2014), y los proyectos ApS(U) si el alumnado participa en la preparación de la intervención (servicio) y si la evaluación del alumnado antes y después de la intervención se complementa con la evaluación al alumnado antes y después del diseño y la preparación de la intervención (Red Española Aprendizaje-Servicio (2019) y con la evaluación de los destinatarios del servicio (población general) antes y después de recibir el servicio (Martínez, 2010).

6. CONCLUSIONES

La alfabetización científica de la población es un objetivo prioritario para la Unión Europea y la asistencia de miembros de la población general a charlas de divulgación científica es una herramienta útil para conseguirlo.

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que participar en un taller de adaptación divulgativa de contenidos teóricos de una asignatura teórica universitaria parece beneficiar al alumnado presencial en su rendimiento académico, aunque no de manera estadísticamente significativa. Sin embargo, los análisis cualitativos llevados a cabo en este estudio, indican que el alumnado presencial percibe este tipo de iniciativas como innovadoras en el nivel universitario y las valora positivamente.

Con respecto a las competencias socioemocionales, la disposición a participar en el taller indica empatía, motivación, solidaridad y altruismo, además, durante la realización de este taller se observaron demostraciones de autoconciencia y autorregulación, así como de trabajo en equipo y resolución de conflictos.

De manera adicional, el análisis de la adaptación lingüística realizada contribuye a la adquisición de competencias comunicativas necesarias para los/as odontólogos/as. De hecho, la participación en este tipo de actividades divulgativas permite poner en práctica técnicas de traducción e interpretación que suponen adaptaciones útiles, oportunas y necesarias para el desempeño profesional futuro de estos/s estudiantes.

Los resultados obtenidos sugieren la existencia de un entorno favorable para la implantación de este tipo de intervenciones externas e, incluso,

respaldan su institucionalización como medida promotora de la interacción Universidad-Sociedad de forma que se refuercen los lazos de beneficio mutuo entre ambos agentes. Este aspecto es de importancia capital para el alumnado de odontología en particular y de otros planes de estudios de ciencias de la salud en general porque les brinda la posibilidad de conocer de primera mano, proponer y poner en práctica iniciativas de educación para la salud y de promoción de la salud.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las actividades analizadas en este capítulo pudieron llevarse a cabo de manera satisfactoria gracias a la participación, colaboración y empeño de los/as estudiantes de primer curso del grado en odontología en el año académico 2022/2023 y al respecto del taller referido en esta comunicación. Así como al personal de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias por proporcionar un entorno favorable que permite que este tipo de iniciativas surjan y salgan adelante de manera satisfactoria, especialmente a la Dra. Rocío Velázquez, Directora del Departamento de Odontología de esta universidad.

8. REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P., Ballesteros, C., García-Gutiérrez, J. y Lázaro, P. (2020). El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Batlle, R. y Escoda, E. (coords.) (2019). 100 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Madrid: Editorial Santillana.
- Caballero, M. (2011). Enseñar ciencias naturales en educación primaria. Madrid: CCS.
- Campos, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona. Recuperado el 27/noviembre/2019, de <http://hdl.handle.net/2445/57565>
- Cayo-Rojas, C.F. y Miranda-Dávila, A.S. (2020). Empathy in medical education: An opportunity after the COVID-19 crisis. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19.

- Compromiso Empresarial (2018). El índice de envejecimiento en España alcanza su valor máximo el 120%. Recuperado el 20/mayo/2020, de <https://bit.ly/3BZYywl>
- Derrida, J. (2020). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida, with a new introduction*. Fordham: University Press.
- Gobierno de Canarias (2018). “La gente debe conocer lo importante que es la ciencia en su día a día”. Recuperado el 12/abril/2019, de <https://bit.ly/3pBq3U0>
- Gobierno de Canarias (2021). *Agenda Canaria 2030*. Recuperado el 12/abril/2023, de <https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/>
- Instituto Danés de Derechos Humanos (2020). *La guía de los derechos humanos a los ODS*. Recuperado el 15/abril/2019, de <https://bit.ly/3MVe0tv>
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London and NY: Routledge.
- Lorenzo Villegas, D.L. (2022). *Principios de bioquímica estructural para ciencias de la salud*. Sevilla: McGraw-Hill.
- Lorenzo Villegas, D.L. (2023a). Beneficios de la asistencia a charlas divulgativas para el alumnado presencial del grado en Psicología. En C. Hervás-Gómez, G.L. Morales-Pérez, J.L. Belver e I. Hevia Artime (Eds.), *Aprender jugando: gamificación, simulación y colaboración en el aula del siglo XXI* (pp. 366-383). Dykinson.
- Lorenzo Villegas, D.L. (2023b). Efecto de la asistencia a charlas divulgativas sobre el rendimiento académico del alumnado presencial. En J. Ramón López, P. Vicente-Fernández y M.F. Benito-Cabello (Eds.), *Recursos educativos y estrategias académicas: perspectivas multidisciplinares en la sociedad* (pp. 366-383). Egrejus Editorial.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la Universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*. Barcelona: Octaedro.
- Miranda Dávila, A.S. (2023). The University in defense of good living: the humanities and socio-emotional competencies as a hope for 21st century societies. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (2), 382-399.
- Olano, J.M., Valladares, F., Lloret, F., Moya, J. y Brotons, L. ... Retana, J. (2016). *Divulgar la Ciencia para acercarla a la sociedad*. Recuperado el 15/abril/2019, de <https://bit.ly/3MX7e6C>
- Pérez, T. (2019). *Divulgar ciencia a través de las redes sociales*. Recuperado el 19/abril/2023, de <https://bit.ly/44cF7X7>

- Ramos Montegudo, A.M., Yordi García, M. y Miranda Ramos, M.A. (2016). El envejecimiento activo: importancia de su promoción para sociedades envejecidas. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 20(3), 330-337.
- Red Española Aprendizaje-Servicio (2019). Decálogo ApS e Igualdad de Género. Recuperado el 15/abril/2019, de <https://bit.ly/43sTRAs>
- Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95
- Ruvalcaba-Romero, N.A.; Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte Nava, J.M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 77-90.
- Santos, T. (2017). ¿Es tu ciudad la que tiene más bares por habitante de España? Recuperado el 19/abril/2022, de <https://bit.ly/3D0B17q>
- Serrano Sanz, F.; Holocher-Ertl, T.; Kieslinger, B.; Sanz García, F. y Silva, C.G. (2014). Libro Blanco de la ciencia ciudadana para Europa. Recuperado el 15/abril/2022, de <https://bit.ly/3oBWGAy>

RAICES QUE DEJAN HUELLA: UNA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE MENTORIAS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON INFANCIAS DE EDUCACION BÁSICA

LILIA ROSA ÁVILA MELÉNDEZ
Universidad Autónoma de Chihuahua

1. INTRODUCCIÓN

La educación en el siglo XXI ha venido enfrentando distintos retos y matices, por ejemplo el desarrollo vertiginoso de la tecnología, donde la relación de los estudiantes como usuarios demanda la inmediatez, el mínimo esfuerzo y la permanente conexión en línea. Ello deriva que los estudiantes desarrollen poca tolerancia a la frustración, priorizando las relaciones en línea mediante las redes sociales, modificando la convivencia y relaciones interpersonales presenciales entre pares, familiares y compañeros escolares. Se observa que en las generaciones más jóvenes estos comportamientos son aún más marcados. En ese sentido, las instituciones de educación superior han realizado varias iniciativas y esfuerzos para que la tecnología sea un aliado en la formación integral de los estudiantes, y que tanto, herramientas como recursos sean aplicados en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante este escenario y en esta nueva construcción de personas, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) ha participado durante más de 12 años en un programa de mentorías, donde el binomio de estudiante universitario y niño de educación básica establecen una relación de amigos durante un ciclo escolar para incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales; impactando en áreas como la cultural, social, escolar, motivacional, comunicativa y afectiva. En esta relación positiva, el joven universitario guía, acompaña y apoya al niño para

fortalecer sus capacidades, convirtiéndose en un ejemplo a seguir con el propósito de inspirarlo a continuar estudiando y evitar conductas de riesgo. Este programa al cual la Universidad se adhiere mediante convenio de colaboración conjunta, es un programa internacional de mentorías, denominado Peraj¹⁴, que en hebreo significa: flor naciente. Es así como la UACH incide socialmente en actividades de extensión de los servicios hacia la comunidad. Es importante mencionar que en nuestro país todos los estudiantes universitarios para obtener el título de la carrera que cursan, deben otorgar 480 horas de acciones sociales planificadas mediante un proyecto o programa para acreditar este requerimiento. Es así como se registra este programa de impacto a la comunidad, específicamente en bien de la niñez y los jóvenes. De igual manera se responde al Plan de Desarrollo Universitario de nuestra Casa de Estudios, que estipula un enfoque de formación humanística y con responsabilidad social (UACH, 2024).

Es evidente que el beneficio es tanto para los estudiantes universitarios como para los niños de educación de quinto y sexto de primaria. Para el caso de este estudio, se presentan los resultados de los estudiantes que fungen como mentores, ya que es prioritario para la Universidad la formación integral de los jóvenes en relación al compromiso, responsabilidad social, valores y habilidades emocionales, indispensables para desarrollarse posteriormente en el entorno laboral y social. En un estudio realizado por esta Universidad a los empleadores, reportan que la segunda condición que toman en cuenta para la contratación de profesionistas es la actitud, representada ésta por el desarrollo de habilidades blandas (UACH, 2021), que en este caso para el tema que nos refiere son las habilidades socioemocionales.

Este trabajo que se presenta es una experiencia de buenas prácticas enfocada dentro de la tercera función universitaria: la extensión de los servicios y compromiso social que la Universidad tiene como parte de su responsabilidad social.

¹⁴ Peraj es un programa de mentorías que nace en Israel en 1974. <https://www.peraj.org/index.html>

1.1. LAS MENTORÍAS PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

Los programas de mentorías brindan beneficios para todos los actores: mentorandos, mentores, institución educativa y las familias; a decir desarrolla capacidades como la escucha, procesos organizativos, comprensión de procesos emocionales y de socialización, retroalimentación continúa en los aprendizajes, confianza en sí mismo y posiciona a las instituciones en credibilidad, sentido de pertenencia e identidad (Fernández-Molina et ál., 2014). Algunos autores destacan algunas competencias socioemocionales que se pretende formar en los universitarios, entre ellas se encuentran: la tolerancia, la empatía, la capacidad para expresar sus emociones, el autoconocimiento y la autorregulación emocional (Tacca et ál., como se cita en Brito et ál., 2022). Estas habilidades son indispensables para desarrollarse en cualquier ámbito una vez egresado, por tanto, durante su formación académica y en tránsito de su desarrollo cronológico juvenil, se torna necesario provocar espacios que los induzcan a ponerlas en juego, como es el caso que nos ocupa de ser mentores.

Las habilidades emocionales se relacionan directamente con la salud mental, el rendimiento académico, la capacidad para aprender, las relaciones interpersonales y el rendimiento laboral (Laudaddío et ál., 2019). En ese sentido desde el 2017, la Secretaría de Educación Pública en México impulsó un modelo educativo con enfoque humanista, donde se establece que es indispensable fortalecer las habilidades socioemocionales para que los estudiantes sean felices, promuevan la determinación, sean perseverantes y resilientes, sean creativos y que puedan adaptarse a situaciones nuevas. Existen un sinnúmero de estudios relacionados con los aportes que dejan los programas de mentorías y en específico los programas que impulsan el desarrollo de habilidades socioemocionales. Un ejemplo de ello es el caso de los beneficios que reportan los participantes en los programas de habilidades emocionales según Aranque-Hotangas (2017) son: i) mejora en las competencias emocionales y sociales; ii) mejora en el rendimiento académico; iii) reducción en conductas de riesgo, deserción escolar, ausentismo, uso de sustancias tóxicas, entre otras; iv) disminución de problemas de

ansiedad, estrés, depresión, y problemas de salud mental; v) promueven actitudes positivas hacia sí mismo y hacia los demás, desarrollando la empatía y la autoestima. Por su parte en el estudio realizado por Estrada et ál. (2023) encontraron que el perfil deseable del mentor es empatía y asertividad; capacidad de cooperación y capacidad de solución de problemas, además del compromiso al cambio.

Es por ello, que la implementación de programas de mentorías entre pares o de generaciones que se acotan en la edad, crean redes de apoyo, comunicación y empatía entre el mentor y el mentorado ya que, ve a su guía como su igual y se genera mayor confianza de preguntar dudas o de pedir ayuda. Soler (como se cita en Carrera et ál., 2021) destaca que la estrategia principal de las mentorías, es abordar el proceso por el cual la persona con mayor experiencia (mentor), guía, aconseja, acompaña, ayuda y enseña a otra (mentorado) en su desarrollo personal y académico, invirtiendo tiempo, esfuerzo, dedicación y conocimientos. Aunque ambos actores coinciden en la importancia que el mentor sepa escuchar y empatee con el mentorado, estos últimos valoran el rol del mentor como mediador y guía para su autoconocimiento. Las duplas consideran la mentoría como el espacio privilegiado para desarrollar saberes y habilidades socioemocionales, que resultan indispensables para la construcción de identidad (Salas et ál., 2021).

Por ello, las mentorías acercan al desarrollo de habilidades socioemocionales para quienes las practican, tanto mentorados como mentores. Bajo esta mirada, coincidimos con Brito et ál. (2022) en que las competencias emocionales les permiten utilizar la regulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos, la asertividad y la conciencia emocional para enfrentar las situaciones de la vida diaria, por ello las emociones son el origen y el motor de la adaptación social y cultural.

1.2. COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

El concepto de responsabilidad social nace en el contexto empresarial y posteriormente fue trasladado al ámbito educativo. El constructo de responsabilidad social universitaria (RSU) según Escalante et ál. (2016) fue adoptado en México por consenso de la Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Algunas universidades latinoamericanas suscriben la RSU a las actividades tradicionales de extensión y servicios a la comunidad; en el caso de universidades españolas se relaciona con el paradigma de sociedad del conocimiento para la formación para la competencia global (Martí et ál., 2018). De acuerdo con Valleys (2007) este paradigma emergente se fue consolidando en su caso latinoamericano, basado en cuatro tipos de impactos fundamentales de gestión que toda institución de educación superior genera: i) los que produce por composición; ii) los que derivan de la formación de sus estudiantes; iii) los del producto del conocimiento que se genera y, iv) los que son resultado de sus relaciones con el contexto social, redes, extensionismo y participaciones sociales, económicas y políticas. Cualquier definición de RSU subyace del desarrollo sostenible, como bien propone los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la ONU. Finalmente Valleys et ál. (2008) sostienen que la RSU es un sistema de gestión y no una acción filantrópica; tampoco es una moda que pasa con el tiempo, sino una obligación universal encaminada hacia la sostenibilidad social y ambiental de nuestro modo de producir y consumir en nuestra casa global, nuestro planeta, donde todos habitamos y tenemos el derecho al bienestar común y a una vida digna. Por su parte Ibarra et ál. (2020) argumentan que las instituciones de educación superior no solo consideren convertirse en instituciones socialmente responsables, sino que propongan y ejecuten la RSU como un eje transversal de formación en los programas educativos; en estos espacios promover la reflexión ética de la relación de la persona con su entorno social y natural, en apegado a los derechos humanos. Siguiendo con este tema, Herrera et ál. (2014) analizan y recomiendan la transformación de las universidades a partir de la RSU con la sociedad. Dicha responsabilidad referida a saber gobernarse a sí misma, encaminada a la formación de ciudadanos competentes, con ética hacia sus responsabilidades y deberes, orientados por un compromiso y voluntad para el cumplimiento de sus metas y los intereses del bienestar de la sociedad. Para este caso específico que se presenta, precisamente se provoca este compromiso universitario de los estudiantes con el entorno, basado en la reflexión para la recuperación y retroalimentación de valores.

2. OBJETIVOS

2.1. RECUPERAR EL DATO EMPÍRICO DE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA UACH-PERAJ ADOPTA UN AMIGO DE UN CICLO LECTIVO Y ANALIZAR LAS NARRATIVAS DE TESTIMONIOS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRODUCTO DE LA RELACIÓN DE MENTORÍA DENTRO DEL PROGRAMA.

2.2 ESTABLECER LAS CATEGORÍAS DE RESPUESTAS RELACIONADAS A LAS HABILIDADES FORMATIVAS Y LOS VALORES QUE LOS CONFORMAN DERIVADO DEL ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS MENTORES QUE PARTICIPARON EN EL PROGRAMA.

3. METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cualitativo, con recuperación del dato empírico de buenas prácticas y orientado hacia la investigación-acción. Se toma en cuenta una generación de binomios correspondiente al ciclo lectivo escolar de 2021-2022. Para la recolección de datos se utilizó la narrativa testimonial de los estudiantes universitarios. El análisis de los datos se realizó mediante categorías y se concentró en un diagrama de nube de palabras, además de un concentrado en una tabla. El programa se planteó mediante fases. i) Difusión de la convocatoria de estudiantes universitarios que cursan diferentes programas educativos en sus ciclos finales, sexto, séptimo, octavo semestre, para reclutar a los interesados en participar; ii) selección de los estudiantes mediante una entrevista y psicometrías encaminadas a detectar perfiles para trabajar con niños en mentorías; iii) capacitación de los estudiantes universitarios en la función de mentores de niños de educación primaria; iv) conformación de equipos de binomios: niño-mentor, denominada esta fase “empate”; v) desarrollo del programa de acompañamiento de mentorías durante diez meses, finalizando con un cierre o graduación, mediante una ceremonia institucional universitaria. Ver figura uno.

Se integran 20 binomios para conformar un equipo y es conducido por un estudiante universitario que tiene el rol de líder coordinador. Esta figura es la máxima autoridad de responsabilidad, además regula y administra actividades, tiempo, materiales, gestión de espacios,

asistencias, seguridad y realiza la evaluación de la actividad a través de bitácoras.

FIGURA 1. Proceso del programa de mentorías



Fuente: UACH-Peraj,2022

Durante el desarrollo del programa de mentoría se realizan sesiones de cuatro horas semanales, los días sábados por la mañana y se diseñan diferentes actividades para impactar en al menos dos áreas (cultural, social, comunicación, motivacional, escolar, afectiva). Entre las actividades más destacadas:

- Show de talentos. Los binomios presentan alguna cualidad artística como canto, baile, tocar algún instrumento musical, teatro, entre otros. Se lleva a cabo en un evento especial en un auditorio o teatro, cada número se representa con escenografía y vestuario. La audiencia invitada corresponde a sus familiares y autoridades escolares.
- Visitas guiadas a las Unidades Académicas para mostrar el quehacer de cada programa educativo en laboratorios y con la realización de actividades encaminadas a cada perfil

profesional. El niño vive la experiencia de ser médico, enfermero, ingeniero, abogado, filósofo, periodista, agrónomo, zootecnista, entre otros. Quince estancias o facultades visitadas.

- Sorpréndeme, esta actividad los estudiantes universitarios que fungen como mentores, presentan a su mentorado la mejor capacidad, habilidad o destreza, ya sea deportiva, artística, cultural o de conocimientos profesionales adquiridos aplicados en una acción específica con el propósito de asombrar al niño.
- Rally. Actividad de descubrimiento de pistas acompañadas de activación física y deporte, impulsando la competitividad entre pares y binomios.
- Cine. Se proyecta una película que promueva valores. Posteriormente se analiza el contenido y se captan las ideas principales, mensaje, escenarios, personajes a través de un cartel por equipos y se comparte en una sesión plenaria.
- Manual Diez. Cada mentor estructura diez actividades didácticas y lúdicas para estimular el desarrollo de algunas capacidades y elevar el rendimiento académico.
- Día del emprendedor. En el marco de un día festivo nacional patriótico se realiza el evento de una verbena popular con todos los binomios. Cada equipo instala un stand decorado con su marca para presentar una muestra gastronómica nacional. Para ello realizan presupuesto, planeación, organización, distribución de roles, estudio y semblanza del platillo, por último la venta de los productos comestibles o platillos para degustar.
- Teatro guiñol. Diseño de un guion que represente un cuento con mensaje con valores, cuidado de la salud, medio ambiente, roles y estructura de la familia, problemáticas escolares. Crean y construyen los personajes, escenario y presentan la obra de forma interactiva en sesión plenaria de todo el grupo de binomios.

- Festival del día de muertos. Esta tradición mexicana anual, representa otorgar un espacio de reflexión hacia la vida y honrar a quienes nos han antecedido en la partida de este mundo. Se encuadra en actividades como “calaveritas” escritas, en versos, en dibujo o pintadas en yeso; la representación personal en maquillajes en cara, además de la construcción de un altar de muertos con todos los elementos que la costumbre y la tradición histórica contiene.
- Celebración del día nacional de Peraj. Evento que se unen todas las universidades participantes en el programa con actividades deportivas y las comunican de manera virtual en conexión en tiempo real. Entre ellas: bicicletada, carrera de 2 km, mentorgimnasia, yogui y torneos deportivos de futbol o basquetbol.
- Colage de mis emociones. El binomio expresa sus emociones en respuesta de distintos cuestionamientos referidos por el coordinador. Cómo te sientes si...Se narra un caso supuesto. Las respuestas colectivas se plasman en un papel colocado para conformar un mural.
- Producción de un programa de radio en cabinas de Radio Universidad, donde los binomios expresan mensajes positivos a la audiencia relacionados con el cuidado del medio ambiente. Con antelación se construye el guion, se ensaya y finalmente se produce y se graba.
- Producción de materiales audiovisuales. Los binomios crean contenidos para redes sociales, videos cortos con mensajes de diferentes temáticas y se colocan en circuitos de difusión.

4. RESULTADOS

Como antecedente se muestra la numeralia general de la participación de 12 ciclos. En total 3,000 beneficiarios directos: 1500 binomios, 23 escuelas primarias participantes, 12 asesores, 33 coordinadores de grupo y 28 amigos convertidos en universitarios. El programa Peraj adopta un amigo es una experiencia de vida que deja huella y trasciende

en la formación de quien lo vive, algunos de los binomios continúan entablando comunicación aún terminado el programa. Como responsable y coordinadora del programa se tiene todo el cuidado para la selección de mentores (universitarios), con una estrategia de participación y perfil idóneo; los amigos son propuestos por las autoridades escolares de educación básica, priorizado aquellos niños en situación de riesgo y vulnerabilidad. El compromiso de los padres de familia les involucra a formar parte de este legado. La seguridad de los amigos fue parte importante, mostrar y sentir un espacio seguro para divertirse, comunicarse, aprender, convivir, jugar y soñar con un mundo mejor al que cualquiera puede aspirar. En definitiva mostrar a los niños otros horizontes constructivos, los cuales se pueden alcanzar en un corto plazo.

Para la presentación de esta experiencia de buenas prácticas, se toma como referente solo el ciclo escolar 2021-2022 donde participaron 97 binomios, conformados por un universitario de los últimos semestres de la carrera que cursan y un niño de quinto o sexto grado de educación primaria. Para este caso en total se integraron 194 personas al programa.

Dentro del análisis de los testimonios se pueden recuperar en categorías de respuestas los siguientes valores más mencionados por los mentores, mismos que incidieron en su formación integral y que fueron promovidos por el programa UACH-Peraj para el desarrollo de habilidades blandas (soft skills), no siendo privativas unas de otras, ya que en algún momento se entrelazan en la convivencia y el diario vivir. Cada uno de los valores se categorizó en cuatro tipos de habilidades, a decir, las relacionadas en el ámbito escolar y posteriormente se demandan en el escenario laboral; las correspondientes al contexto social, las dirigidas al desarrollo intrínseco personal, y las correspondientes al entorno comunicativo. Ver tabla uno.

TABLA 1. *Categorías de respuestas y valores expresados por los mentores universitarios*

Categoría	Valor
Habilidades escolares para el mundo laboral	Responsabilidad
	Compromiso
	Cooperación
	Liderazgo

	Trabajo en equipo
	Aprendizaje nuevo
	Pensamiento crítico
	Solución de problemas
Habilidades sociales	Solidaridad
	Emprendimiento social
	Amistad
	Empatía
	Compañerismo
	Participación
	Apertura al cambio
	Reflexión
Habilidades emocionales personales	Amor
	Respeto
	Lealtad
	Sinceridad
	Alegría
	Paciencia
	Tolerancia
	Valentía
	Fortaleza
	Gratitud
Habilidades comunicativas	Estética-Apreciación artística
	Hablar en público
	Estética-Expresión escénica
	Lenguaje asertivo
	Creatividad

Este desglose de categorías y valores se muestran de manera ilustrativa en la figura dos. Visualmente se colocan los valores que mayormente fueron mencionados en las narrativas de los mentores.

Como hallazgo se detecta que esta relación de mentoría, es de tal impacto, que los niños adoptan parecido a su mentor; expresiones, ademanes, posturas inclusive hasta en el físico tienen similitud. Es por ello, la trascendental importancia de la función del universitario; que su presencia y actitudes se representen de manera consciente, volitiva,

5. DISCUSIÓN

Durante muchos años se ha probado que los programas de mentorías han sido efectivos para el acompañamiento escolar y otro tipo de guías para el desarrollo personal de los participantes. Causan un beneficio mutuo, tanto para quién brinda la mentoría como para quien la recibe, en ese sentido se aporta a lo expresado por Aranque-Hontangas (2017) que el beneficio se orienta a la promoción de actitudes positivas hacia sí mismo y hacia los demás, desarrollando la empatía y la autoestima. En el caso de este estudio, la relación establecida de tutoría fue de diez años de diferencia, por lo que la conforma como una mentoría intergeneracional joven. Dentro de la relación establecida por los binomios se promueven habilidades socioemocionales o habilidades blandas, que cobran gran relevancia dentro de la formación integral de todos los estudiantes, ya que son habilidades para la vida, herramientas que les permiten desarrollarse en diferentes entornos. Se concuerda con Brito et ál. (2022) al referir que las competencias emocionales permiten utilizar la regulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos, la asertividad y la conciencia emocional para enfrentar las situaciones de la vida diaria, en este caso fueron las mentorías; se concretiza que en este tipo de relaciones interpersonales comprometidas, las emociones son el origen y el motor de la adaptación social y cultural y para la construcción de identidad (Salas et ál., 2021).

Se conviene también con Ibarra et ál. (2020) quienes argumentan que las universidades propongan y ejecuten la RSU como un eje transversal de formación en los programas educativos; en este caso específico es el requerimiento de acreditación de acciones sociales, denominado servicio social universitario, este espacio invita a la reflexión ética de los estudiantes con su entorno social y natural, en apegado a los derechos humanos. Esta reflexión de los estudiantes universitarios acerca de su contribución social mediante las mentorías recupera y retroalimenta valores como bien lo enmarca Herrera et ál. (2014) quienes recomiendan la formación de ciudadanos competentes, con ética hacia sus responsabilidades y deberes, orientados por un compromiso y voluntad para el cumplimiento de sus metas y los intereses del bienestar de la sociedad.

6. CONCLUSIONES

Para los estudiantes universitarios incursionar en el mundo laboral en breve, será un reto, para muchos de ellos difícil, sin embargo adherirse a este tipo de iniciativas universitarias como es el Programa UACH-Perajes fundamental para el desarrollo de habilidades blandas, tan demandadas por los empleadores al momento de contratar egresados y trabajadores. El programa les acerca a la vida real, con problemáticas que demandan repuestas. Colaborar en el desarrollo de un niño, implicó también poner las mejores herramientas socioemocionales y psicológicas para el propio desarrollo personal de los mentores. Presentar la mejor versión de sí mismo para ser un ejemplo a seguir por otra persona de menor generación, representa poner en juego de manera holística todas las capacidades personales con decisión y voluntad. La Universidad refrenda su compromiso institucional para continuar incidiendo con este tipo de programas que detonen en el desarrollo de mejores seres humanos, sensibles e implicados en una cultura para la paz y la sostenibilidad.

7. REFERENCIAS

- Aranque-Hontangas, N. (2017). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia" Ciencia y Tecnología al servicio del Ecuador", 2(3)*, 150-161.
- Briito-Sánchez, A.-I., Vargas-Jiménez, R., Castillo-Sotelo, M., y Berra-Ruiz, E. (2022). La formación socioemocional: una necesidad de los docentes en todos los niveles educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología. CNEIP, 4(3)*, 651-663.
- Carrera-Fernández, P., y Castro-Muñoz, J. R. (2021). Mentorías como estrategia educativa ante el rezago académico: su impacto en la acreditación. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 3(1), 150-161.
- Estrada-Parra, A., Corral-Carrillo, M.-J., y Martín-Cuadrado, A. M. (2023). El mentor de docentes noveles en contextos educativos de especial complejidad. *Revista de Humanidades(48)*, 57-85.
- Fernández-Molina, M., Gercía-Román, D., Castro-Zamudio, S., y Tomé-Merchán, J. (2014). *Programa de mentorías universitarias*. Málaga, España: Universidad de Málaga, Facultad de Psicología.
<http://bit.ly/3IL5DOx>

- Herrera, A., y Didriksson, A. (2015). La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades. En E. Aponte-Hernández, *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe* (pp. 177-191). UNESCO- IESALC.
- Ibarra-Urbe, L., Bautista, C. F., y Santiago-García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*(54). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-011)
- Laudadio, J., y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 853-869. <https://bit.ly/3TztEgr>
- Martí, J., Calderón, A., y Fernández, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 107-124. <https://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.264>.
- Peraj-AC. (2024). *Peraj Inspirando Futuros*. <https://bit.ly/3PAeQNe>
- Salas, M., Díaz, A., y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile. De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26(89), 449-474.
- SEP. (2024). *Secretaría de Educación Pública*. <https://bit.ly/3PzqrfA>
- UACH. (2024). *Universidad Autónoma de Chihuahua*. Plan de Desarrollo Universitario 2022-2028: <https://bit.ly/43sMz13>
- Universidad-Autónoma-de-Chihuahua. (2024). *Universidad Autónoma de Chihuahua*. <https://bit.ly/4adrgDi>
- Valleys, F. (2007). *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Valleys, F., De-la-Cruz, C., y Sacia, P. (2008). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill.

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA INTEGRACIÓN DE LA DANZA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL: UN ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS Y EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA DANZA ALICIA ALONSO

IOSHINOBU NAVARRO SANLER

Universidad Rey Juan Carlos

Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso

1. INTRODUCCIÓN

La integración de la danza como materia principal dentro del sistema universitario español representa un desafío complejo que se cruza con cuestiones de financiación, infraestructura, percepción social y legislación educativa. Estos desafíos son particularmente pronunciados dadas las demandas inherentes de la educación en danza, que requiere condiciones especializadas para la instrucción presencial de calidad y el compromiso práctico que esta disciplina demanda. Este estudio examina un enfoque pionero llevado a cabo por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) en colaboración con el Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso (IUDAA), que podría ofrecer un modelo sostenible para superar tales barreras en el ámbito de la educación superior.

El artículo tiene como objetivo diseccionar las complejidades involucradas en armonizar el arte expresivo de la danza con la rigidez estructural de las instituciones académicas universitarias. Busca analizar los desafíos inherentes que impiden la asimilación de los estudios de danza en el marco de la educación universitaria española e identificar las posibles estrategias y oportunidades que pueden facilitar esta integración. Centrándose en los esfuerzos de colaboración de la URJC y el IUDAA, el artículo evalúa un caso único que podría servir como ejemplo para la inclusión exitosa de la danza en la academia.

Ahondaremos en cómo las percepciones sociales y las leyes universitarias actúan como obstáculos, y cómo estos afectan la implementación práctica y la calidad de la educación artística. Se explorará el estudio de caso de los avances académicos del IUDAA, destacando la importancia de la adaptación legislativa para la integración completa de la danza en la educación universitaria.

2. OBJETIVOS

La investigación se centra en la evaluación de las estrategias y metodologías aplicadas en la URJC y el IUDAA para la integración de la danza en el sistema universitario español, analizando el proceso colaborativo entre estas instituciones, con el fin de identificar prácticas innovadoras y lecciones aprendidas que puedan servir de modelo para la inclusión de las artes escénicas en la educación superior. El objetivo es proporcionar un análisis detallado que pueda promover políticas educativas y prácticas institucionales futuras, tanto a nivel nacional como internacional.

2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Evaluar los desafíos contextuales: Examinar los obstáculos financieros, de infraestructuras, legislativos y sociales que afectan la implementación de programas de danza en el ámbito universitario español.
- Analizar estrategias de integración: Describir y analizar las estrategias pedagógicas y administrativas implementadas por la URJC y el IUDAA que han facilitado la integración.
- Modelar la Innovación Educativa: Identificar los componentes del programa de danza que reflejan innovación educativa y como estos se alinean con las demandas del mercado laboral y las expectativas académicas.
- Explorar los grados de satisfacción y empleabilidad: Investigar el grado de satisfacción de los estudiantes y egresados con la estructura de las enseñanzas y la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos al mercado laboral actual, así como evaluar los índices de empleabilidad post-graduación.

- Fomentar la precepción social y académica positiva: Analizar las estrategias necesarias para mejorar el cambio en la percepción social y académica de la danza como disciplina académica y artística, subrayando su valor cultural, educativo y profesional, además en el ámbito de la investigación académica y científica con un alto impacto en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se diseñó para explorar en profundidad las complejidades de la integración de la danza en el sistema universitario español, con un enfoque particular en la colaboración URJC - IUDAA. Se seleccionó un enfoque cualitativo, dado su potencial para obtener una comprensión rica y detallada de las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes. A continuación, se detallan los componentes metodológicos clave:

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Se optó por una metodología cualitativa para permitir una exploración exhaustiva de las experiencias y perspectivas de los involucrados en la integración de la danza en la educación superior.

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas para recoger datos detallados sobre las experiencias individuales, las percepciones y las respuestas a las intervenciones educativas.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Se examinaron documentos oficiales como planes de estudios, informes de acreditación y legislación relevante para comprender el marco normativo y las prácticas institucionales.

TRIANGULACIÓN DE DATOS

Se usó la triangulación para contrastar y comparar la información obtenida de diferentes fuentes y participantes, buscando corroborar hallazgos y aumentar la validez de la investigación.

ANÁLISIS TEMÁTICO:

Se empleó el análisis temático para estructurar y presentar los datos, facilitando la identificación de temas clave y subtemas en relación con la integración de la danza en la educación superior.

4. RESULTADOS

4.1. BREVE CONTEXTUALIZACIÓN

La integración de programas de danza en el sistema universitario español enfrenta múltiples obstáculos que van más allá de la mera inclusión curricular. Primordialmente, los desafíos financieros y de infraestructura representan barreras significativas; la necesidad de espacios especializados para la práctica de la danza (Giménez, 2008), así como los recursos para el desarrollo de programas de calidad, requieren una inversión considerable que a menudo supera los presupuestos universitarios habituales.

Desde la perspectiva legislativa, la regulación vigente, La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre¹⁵, del Sistema Universitario, presentan un marco poco flexible para la incorporación de disciplinas artísticas como la danza. Estas no contemplan adecuadamente las especificidades de las enseñanzas artísticas, lo que resulta en una integración limitada y a

¹⁵ La Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, son reformas legislativas que introducen cambios significativos en la Ley Orgánica de Educación de 2006. Estas modificaciones proporcionan un nuevo marco legal que podría influir en la integración de disciplinas artísticas como la danza en el sistema universitario español. El presente estudio considera estas leyes como un punto de inflexión que puede afectar tanto a la estructura curricular como a la valoración social y académica de las enseñanzas de danza, teniendo en cuenta que la flexibilización y adaptación curricular son esenciales para la plena integración de estas enseñanzas en el ámbito universitario.

veces conflictiva con los estándares académicos y de investigación establecidos en el ámbito universitario. (Marchesi, 2001)

La percepción social de la danza en el ámbito académico universitario como disciplina enfrenta prejuicios arraigados (Salgado, 2018), particularmente debido a la visión predominante que la considera más como una vocación o talento natural que como una disciplina académica rigurosa. Esta percepción negativa ha impactado la integración y valoración de programas de formación académicos, limitando el reconocimiento y desarrollo de estas disciplinas a nivel universitario (Pérez, 1996). La falta de aceptación académica se traduce en barreras para la implementación de programas académicos, afectando no solo a la asignación de recursos sino también a la creación de un entorno educativo que fomente la innovación y la creación artística como contribuyente al conocimiento y cultura generales.

Para comprender la incorporación de estos estudios, es clave entrar en su evolución histórica dentro del panorama educativo español, donde encontramos referencias antiguas en la época romana hasta la compleja estructura actual marcada por legislaciones como la LOSU¹⁶.

Desde los primeros tratados didácticos del siglo XVII hasta las reformas educativas del siglo XX, la danza ha luchado por su reconocimiento académico y la integración en el sistema educativo superior. El lugar de la danza en las bellas artes ha sido perfilado a través de la Ley Moyano¹⁷ de 1857 y las posteriores leyes (Giménez, 2008).

¹⁶ La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), promulgada el 22 de marzo de 2023, presenta cambios significativos en la estructura organizativa y gobernanza de las universidades públicas españolas. Esta ley responde a la necesidad de adaptar el sistema universitario a los desafíos contemporáneos, incluyendo la promoción de la financiación adecuada, la reducción de la precariedad laboral en el ámbito académico y la adaptación a los cambios sociales y económicos. Esta ley se vincula directamente con la progresión y el impacto de las reformas educativas en las artes del espectáculo. Por ejemplo, la ley fomenta la internacionalización y la formación a lo largo de la vida, dos aspectos cruciales para el sector de las artes escénicas, que se caracteriza por su naturaleza dinámica y global.

¹⁷ La Ley Moyano, establecida en 1857, marcó un hito en la historia educativa de España al ser la primera legislación significativa que buscó modernizar el sistema educativo del país. Con la intención de reducir la influencia eclesial en la educación, regularizar la enseñanza privada y fomentar un enfoque pedagógico más científico en la educación secundaria, esta ley sentó las bases para el desarrollo educativo posterior.

La introducción de la LOGSE¹⁸ en 1990 significó un logro al establecer una regulación de los estudios de danza en tres niveles (elemental, medio y superior), dividiendo las responsabilidades curriculares con las comunidades autónomas. Sin embargo, las enseñanzas en este campo tienen que lidiar con el desafío de su incorporación en el espacio universitario, para lograr un perfil más académico de sus profesionales (Pérez & Sicilia, 2017)

El trayecto hacia la integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EAS) en España dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) destaca por su singularidad y los retos inherentes a su desarrollo histórico (Manchesi, 2001). Tradicionalmente marginadas dentro del sistema educativo y sostenidas por entidades gremiales o eclesiásticas, las EAS experimentaron un cambio significativo con la LOGSE, que elevó las enseñanzas de danza y arte dramático a grado superior (Pérez & Sicilia, 2017). A pesar de los avances, la falta de uniformidad en su desarrollo y la precaria infraestructura contrastan con las aspiraciones de integración europea. La legislación, aunque promete un futuro integrador, se enfrenta a la realidad de centros educativos que no están preparados para cumplir con los estándares europeos, especialmente en investigación y movilidad internacional (Giménez, 2008).

Por su parte la evolución de las artes desde actividades de entretenimiento a disciplinas académicas especializadas destaca la transformación histórica y cultural del arte (Salgado, 2018). Las artes han evolucionado desde ser habilidades y destrezas relacionadas con rituales y prácticas manuales hasta ser reconocidas, parcialmente, como campos de conocimiento intelectual en la educación universitaria (Palacios, 2006). La separación de las artes liberales y mecánicas, así como la revalorización de

¹⁸ La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada el 3 de octubre de 1990, representó una reforma integral del sistema educativo español, marcando un cambio significativo desde la Ley General de Educación de 1970 y sucediendo a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985. Este marco legal, orientado a modernizar y adaptar la educación a las necesidades de la sociedad española contemporánea, estableció las bases de las estructuras educativas hasta su derogación por la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006. La LOGSE amplió y redefinió las etapas educativas y estableció principios pedagógicos con el objetivo de mejorar la calidad y equidad del sistema educativo.

las artes visuales y escénicas en la modernidad, reflejan la búsqueda de autonomía, profesionalización y legitimación del arte.

En el caso de la danza, esta profesionalización y academización, llega a partir de la creación por Luis XIV¹⁹ de la Academia de la danza de París²⁰ (Zuain, 2021). La enseñanza de la danza como disciplina académica refleja una evolución significativa hacia la especialización y el reconocimiento dentro del ámbito educativo. Tradicionalmente vista más como una expresión artística vinculada a entretenimiento y rituales, la danza ha transitado hacia un campo de estudio riguroso que demanda formación especializada. Este cambio histórico y cultural, similar a otras artes, subraya la lucha por la legitimación académica y profesional de la danza, mostrando la necesidad de adaptarse a los estándares educativos y responder a las expectativas del mercado laboral y la sociedad.

4.2. ESTUDIO DE CASO. DESARROLLO DEL GRADO EN ARTES VISUALES Y DANZA CON MENCIÓN. IUDAA - URJC

El Instituto Superior de Danza "Alicia Alonso" representa un hito en la historia de la educación artística en España. Fundado en el año 2000, ha sido pionero en ofrecer estudios superiores de danza con equivalencia plena a Grado Universitario, abriendo un nuevo horizonte para la formación académica en artes escénicas.

Desde sus inicios, el Instituto ha estado en la vanguardia de la innovación educativa. El grado en Artes Visuales con mención, es el resultado de un proceso de experimentación educativa que comenzó en la Cátedra de Danza Alicia Alonso de la Universidad Complutense. En el curso académico 2000/2001, atendiendo a sus méritos, como centro de

¹⁹ Bajo el reinado de Luis XIV, la 'Academia Real de Danza' se estableció en marzo de 1661 en París, marcando el nacimiento de la danza como una profesión. Este acto real significó un punto de inflexión para la danza, elevándola a una disciplina artística formal y sentando las bases para el desarrollo del ballet clásico hasta la actualidad.

²⁰ La fundación de la Academia Real de Danza por Luis XIV en 1661 fue crucial para el desarrollo del ballet, al institucionalizar la enseñanza de la danza y establecer una nomenclatura, método y metodología estructurada. Esta institución marcó el comienzo de la profesionalización y estandarización del ballet, asegurando la uniformidad en la enseñanza y la conservación de técnicas a través del tiempo.

educación superior, de acuerdo con el Decreto 942/1986²¹, recibió instrucciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid de llevar a cabo el diseño y ejecución de los primeros planes de estudio que culmina con la implantación de los estudios de Grado Superior en Danza (actualmente denominado Grado de Enseñanzas Artísticas en Danza), en las especialidades de Coreografía y Técnicas de Interpretación y Pedagogía de la Danza, titulaciones oficiales equivalentes a todos los efectos a Grado Universitario.

En el año 2004 el IUDAA²² recibió una designación en la III Convocatoria del Programa de Convergencia Europea en 2004 por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Esto se debió a que fue el primer centro de enseñanzas artísticas superiores de danza con autorización para impartir Titulaciones Superiores de Danza en España. De igual manera, trabajó en la creación y puesta en marcha del primer Máster Oficial de Artes Escénicas, el Diploma Europeo de Estudios Avanzados en Artes Escénicas y el primer programa de Doctorado en este campo, en cumplimiento del Convenio de Adscripción firmado en 2001 con la Universidad Rey Juan Carlos.

Esta adscripción fue un paso crucial para dar carácter universitario y fomentar la docencia, la investigación y la creación artística de calidad. Esta colaboración entre dos instituciones de naturaleza diferenciada ha

²¹ El Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, establece las bases para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes, marco bajo el cual el Instituto Universitario de Danza 'Alicia Alonso' (IUDAA) recibió una orden específica de la Comunidad de Madrid para liderar un proyecto de innovación educativa. Este mandato ha permitido al IUDAA implementar prácticas pedagógicas vanguardistas y adaptativas, contribuyendo significativamente al desarrollo de las enseñanzas artísticas superiores en España, especialmente en el ámbito de la danza, fomentando así la integración de nuevas metodologías y tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²² Originariamente establecido como Cátedra de Danza 'Alicia Alonso', el cambio progresivo de su denominación a Instituto Superior de Danza 'Alicia Alonso' y, finalmente, a Instituto Universitario de la Danza 'Alicia Alonso' refleja no solo un crecimiento institucional, sino también la expansión y profundización de sus programas académicos. Esta transición evidencia el desarrollo y consolidación de los planes de estudios, adaptándose a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior y marcando un compromiso con la excelencia educativa y la innovación pedagógica en el campo de las artes escénicas, particularmente en danza. La evolución de su nomenclatura simboliza la ampliación de sus horizontes académicos y la inclusión de nuevos niveles de formación, investigación y creación artística, consolidando su papel como referente en la enseñanza de la danza a nivel nacional e internacional.

permitido el desarrollo de programas educativos que responden tanto a la tradición como a las exigencias contemporáneas del ámbito de la danza y las artes escénicas.

El Instituto ha jugado un papel esencial en la inclusión de la danza en el ámbito de la educación superior española (Castaño, 2016), asegurando a los graduados la continuidad en estudios de segundo y tercer ciclo y promoviendo la experimentación educativa. Ha sido también un centro de referencia europeo por desarrollar titulaciones de postgrado, contribuyendo significativamente al avance académico y profesional de esta disciplina.

Además de su excelencia educativa, el Instituto "Alicia Alonso" ha sido reconocido por su contribución a la preservación del patrimonio de la danza, coordinando programas nacionales e internacionales y participando en proyectos financiados por la Comisión Europea. Su producción de obras originales, así como su participación en festivales nacionales e internacionales, subrayan su compromiso con la creación y difusión de las artes escénicas.

El reconocimiento nacional e internacional que ha recibido el Instituto, incluyendo premios y menciones por su labor pedagógica y contribuciones al desarrollo de la danza clásica, refleja su posición como un centro de excelencia artística. La Cátedra UNESCO Iberoamericana de Danza²³, otorgada en 2018, avala aún más su prestigio y su papel en el fomento de la danza a nivel global.

Como primer aspecto, en nuestro estudio nos centramos en el análisis del texto sobre la adscripción del Instituto Superior de Danza "Alicia

²³ Este reconocimiento subraya la importancia y el impacto del Instituto en el desarrollo de una visión académica de la danza, consolidándolo como un centro de estudio e investigación de referencia internacional. La Cátedra UNESCO refuerza la misión del Instituto de promover la danza no solo como una forma de expresión artística, sino también como un vehículo para el desarrollo social y cultural. Este logro reconoce el compromiso del Instituto con la excelencia en la enseñanza, la investigación y la difusión de la danza, aportando una dimensión global a su labor educativa y fomentando el intercambio cultural y académico en el ámbito iberoamericano. La Cátedra contribuye significativamente a la consolidación de la danza como campo de estudio académico, ampliando sus horizontes hacia la investigación interdisciplinaria y el impacto social, en línea con los valores y objetivos de la UNESCO.

Alonso” a la Universidad Rey Juan Carlos (URJC)²⁴ y la innovación educativa que representa, el que subraya varios aspectos clave en la integración de las enseñanzas de la danza en el ámbito de la educación superior en España, así como en la promoción de la investigación y la creación artística de calidad.

4.2.1. Marco legal y Cooperación Institucional

La adscripción se fundamenta en un marco legal específico que permite la cooperación entre instituciones de educación superior de naturaleza diferenciada, como la URJC y el IUDAA. Este proceso se ampara bajo convenios marco de cooperación, de conformidad con el artículo 21 de la Ley 30/2015 de Procedimiento Administrativo Común²⁵, destacando la relevancia de la legislación vigente y los informes favorables de

²⁴ Este hecho representa un esfuerzo conjunto por fomentar el desarrollo del arte en el sur de Madrid, contando con el respaldo de la Reina Doña Sofía. La integración del Instituto en la URJC refleja la visión de la universidad de distinguirse dentro del panorama educativo español mediante la inclusión de programas de enseñanza artística de alto nivel. Este proyecto no solo busca enriquecer la oferta académica de la URJC, sino también contribuir al enriquecimiento cultural de la región, posicionando a la universidad como un referente en la promoción y formación en las artes escénicas. La adscripción facilita una plataforma única para la interacción entre el arte y la educación, promoviendo la innovación y la excelencia en la formación de futuros profesionales de la danza, al tiempo que subraya el compromiso de la URJC con la diversidad y la inclusión de disciplinas creativas en su diseño curricular.

²⁵ El proceso de adscripción del IUDAA a la URJC se fundamenta en un marco jurídico específico, delineado por convenios marco de cooperación. Estos convenios se rigen originalmente por el artículo 88 de la Ley 30/1992 de Régimen Jurídico de la Administración Pública. Esta ley, posteriormente derogada, establecía las bases para la cooperación entre diferentes entidades públicas o entre estas y el sector privado, enfocándose en la gestión y ejecución de políticas públicas de forma colaborativa. Con su derogación y reemplazo por la Ley 30/2015 de Procedimiento Administrativo Común, se mantiene la validez de este tipo de convenios bajo el artículo 21. Este artículo continúa permitiendo la colaboración entre entidades para la realización conjunta de actividades de interés público, asegurando que dichas cooperaciones se realicen dentro de un marco legal claro y definido. En el caso específico del IUDAA, el convenio marco de cooperación permite integrar este instituto especializado en danza dentro de la estructura universitaria, promoviendo así el desarrollo académico, cultural y artístico. Esta integración se realiza respetando los principios de autonomía universitaria, cooperación y complementariedad entre las instituciones involucradas. El encaje jurídico de esta adscripción resalta la importancia de la colaboración entre distintas entidades para enriquecer la oferta educativa y cultural. Permite que la universidad amplíe su espectro de formación incorporando estudios especializados en danza, beneficiando tanto a la comunidad universitaria como al sector artístico y cultural.

asesorías jurídicas que avalan la competencia de las comisiones gestoras para proponer y ejecutar tales adscripciones.

4.2.2. Objetivos de la Adscripción

La principal finalidad de esta adscripción es conferir carácter universitario al IUDAA promoviendo así la docencia, la investigación y la creación artística de calidad. Esto implica no solo el reconocimiento académico de las enseñanzas de danza sino también su integración en el sistema educativo universitario, favoreciendo un entorno de formación y desarrollo artístico más amplio, al amparo de Ley 2/2006 de Educación de 3 de mayo)²⁶ denominadas de Régimen Especial, añadiéndose en lo que a titulaciones conjuntas se refiere el Real Decreto 822/2021 de ordenación de las enseñanzas universitarias.

4.2.3. Innovación Educativa y Multidisciplinariedad

La adscripción destaca por su enfoque innovador al integrar las enseñanzas artísticas de danza al ámbito universitario. Esto no solo supone un reconocimiento como disciplina académica, sino que también promueve una visión multidisciplinar, donde la danza interactúa con otros campos de conocimiento, contribuyendo al enriquecimiento y la expansión de las metodologías de enseñanza y creación artística. (Pérez & Sicilia, 2017)

En el caso de la URJC y el IUDAA, las titulaciones conjuntas están avaladas por la Disposición Adicional Quinta. Organización de enseñanzas conjuntas con otras instituciones de educación superior,

²⁶ La Ley 2/2006 de Educación, Real Decreto 1614/2009, Real Decreto 632/2010, Decreto 35/2011, y Real Decreto 822/2021, establecen un marco regulatorio que integra las enseñanzas artísticas, específicamente la danza, dentro del sistema educativo superior español. Estas normativas facilitan el desarrollo de grados universitarios específicos para el Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso (IUDAA), permitiendo la estructuración de planes de estudios especializados en danza. A través de estos textos legales, se garantiza la oficialidad y la calidad académica de los estudios de danza, asegurando su reconocimiento como disciplina universitaria y promoviendo su desarrollo integral, tanto en la práctica como en la teoría, alineados con los estándares del Espacio Europeo de Educación Superior.

establecidas en el Real Decreto 632/2010 de 14 de mayo mediante el cual se regulan los estudios superiores de Grado en Danza.²⁷

Con dichos convenios de adscripción se daba “carácter universitario” al referido instituto y de esta manera poder incrementar y fomentar la creación artística desarrollada por el Instituto, mediante la realización de actividades de investigación y docencia referidas a materias relacionadas con la Danza, la Fundación de la Danza Alicia Alonso a través de su Centro de Enseñanzas Artísticas Superiores, Instituto Superior de Danza del mismo nombre, asumía las tareas de:

“realizar trabajos de docencia, investigación, estudios, proyectos, publicaciones y difusión en temas relacionados con la Danza y sus diferentes expresiones artísticas”.

“Colaborar, realizar, e incentivar en la participación por parte del Instituto Superior de la Danza en las enseñanzas de cursos de postgrado y especialización en ramas o materias relacionadas con la Danza, conforme al art. 10, de la Ley de Reforma Universitaria”. (Castaño, 2024)

Los acuerdos adoptados en el marco de la adscripción tienen como base la cooperación educativa en la impartición de docencia o la realización de tareas de investigación, que, debido a la especialización de los Centros Superiores de Enseñanzas de Régimen Especial, en materias determinadas resultan en un mayor beneficio para la Comunidad Educativa que la realización de dichas actividades por parte de la propia Universidad Pública, que no serían posible, ya que se ven limitadas por sus propias normas de organización y funcionamiento, ejemplo es el ratio de las horas por créditos ECTS que actividades como es el caso de los Repertorios o los Entrenamientos, prácticamente triplican las que están reguladas en la universidad. Por lo que no podrían garantizar una

²⁷ La Disposición Adicional Quinta del Real Decreto 632/2010 de 14 de mayo regula la organización de enseñanzas conjuntas con otras instituciones de educación superior, permitiendo la creación y desarrollo de programas académicos colaborativos entre distintas entidades educativas. Este marco normativo ha sido fundamental para el establecimiento del Grado en Artes Visuales y Danza con Mención, ofrecido de manera conjunta por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y el Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso (IUDAA). La disposición y el decreto promueven un enfoque interdisciplinario y la integración de conocimientos y habilidades específicas en el ámbito de la danza, facilitando una formación completa y adaptada a las exigencias del mundo profesional y artístico. Este grado representa un ejemplo de cómo la legislación facilita la colaboración entre instituciones para enriquecer la oferta educativa y responder a las necesidades del sector de las artes escénicas.

formación óptima de los bailarines pues su actividad descansa fundamentalmente en las técnicas de alto rendimiento.²⁸

4.2.4. Promoción de la Investigación y Creación Artística

Uno de los logros más significativos de esta adscripción es el fomento de la investigación y la creación artística. Al estar adscrito a una universidad, el IUDAA obtiene un marco propicio para el desarrollo de proyectos de investigación y creación multidisciplinar, que contribuye al avance del conocimiento y la innovación en el campo de la danza.

4.2.5. Autonomía y Normativas Específicas

A pesar de la adscripción, se enfatiza la autonomía pedagógica, organizativa, de gestión y funcionamiento de ambas instituciones, respetando sus normativas específicas y personalidades jurídicas individualizadas. Esto subraya la importancia de mantener la identidad y los principios propios de cada entidad, incluso dentro de una colaboración estrecha.

En sí a través del estudio de la documentación, y de la experiencia educativa, la adscripción del Instituto Superior de Danza “Alicia Alonso” a la Universidad Rey Juan Carlos representa un paso importante hacia la innovación educativa en las enseñanzas de la danza. Destaca la importancia de la cooperación interinstitucional, la promoción de la investigación y la creación artística, y la integración de la danza en el ámbito educativo, ofreciendo un modelo que podría inspirar futuras integraciones de enseñanzas artísticas en el sistema universitario.

²⁸ Los Centros Superiores de Enseñanzas de Régimen Especial ofrecen una formación especializada en disciplinas como la danza, donde la intensidad y el nivel de dedicación práctica superan con creces los estándares universitarios regulares. Por ejemplo, asignaturas como Repertorio y Entrenamiento de Danza requieren una dedicación de 18 y 27 horas por crédito ECTS respectivamente, en contraste con la normativa universitaria que establece un promedio de 10 horas de docencia directa por crédito para todas las asignaturas. Esta diferencia resalta la singularidad de la formación en artes escénicas, donde el desarrollo de habilidades y técnicas de alto rendimiento necesita de una práctica intensiva y personalizada que va más allá de las limitaciones habituales del sistema educativo universitario. Este modelo especializado asegura que los estudiantes de danza reciban una educación que realmente responda a las exigencias físicas y creativas de su disciplina, preparándolos de manera óptima para su futura carrera profesional.

A través del desarrollo educativo encontramos como este encaje gracias al convenio suscrito, ofrece un espacio de desarrollo educativo que llega a su punto más actual en 2017 cuando se aprueba una modificación de la Memoria Verificada del Plan de Estudios aprobado para el Grado de Artes Visuales y Danza²⁹ que pasará a tener cinco Menciones: danza clásica, danza española, danza contemporánea, danza-teatro o teatro físico del movimiento y danzas acrobáticas y técnicas circenses.

Es entonces que cambia la estructura del grado y la distribución de docencia quedando a cargo del Instituto el 77% de los créditos ECTS que conformaban la titulación conservando la Coordinación Académica del grado, de esta forma la fuerza docente del título quedó en 42 profesores, 32 de los cuales forman parte del Instituto y 10 son docentes de la URJC.

4.3. RESULTADOS DEL GRADO EN ARTES VISUALES Y DANZA CON MENCIÓN

Este análisis se basa en datos cualitativos y cuantitativos, incluyendo encuestas estudiantiles, estadísticas de empleo, revisiones del currículo y retroalimentación de todos los actores involucrados en el programa de grado.

²⁹ Las memorias verificadas por la ANECA se convierten en documentos oficiales aprobados por el Consejo de Ministros por lo que tienen carácter de cumplimiento de ley. En el caso del Grado en Artes Visuales y Danza, su inicial aprobación en el año 2009 hasta las sucesivas actualizaciones, reflejan el compromiso continuo por la excelencia académica y la adaptación a las demandas cambiantes del sector artístico y educativo. Específicamente, las fechas clave en este proceso son:

2009: Aprobación inicial de la memoria verificada por la ANECA, marcando el inicio formal del Grado en Artes Visuales y Danza. Esto representó un paso significativo en la institucionalización y reconocimiento académico de las enseñanzas artísticas universitarias en España.

2011: Primera modificación de la memoria, ajustándose a las observaciones y recomendaciones para mejorar la calidad y pertinencia del programa.

2014: Segunda modificación, reflejando un esfuerzo por actualizar los contenidos y metodologías docentes en respuesta a las nuevas tendencias en el ámbito de las artes visuales y la danza.

2017: Tercera actualización de la memoria, adaptando el currículo a las nuevas necesidades profesionales y artísticas de los estudiantes y desarrollando 5 menciones o especializaciones en danza clásica, contemporánea, española, danza-teatro y danzas acrobáticas y circenses.

Estas fechas marcan etapas importantes en la evolución del Grado, demostrando un proceso dinámico de revisión y mejora continua, en línea con los estándares de calidad educativa y las expectativas del sector de las artes escénicas.

En nuestro estudio de caso, tuvimos acceso a los informes de seguimiento de la calidad, para generar una encuesta a partir de los datos recogidos, sobre el desarrollo del Grado de Artes Visuales y Danza, sobre la valoración de estudiantes y egresados de la vinculación del IS-DAA y la URJC.

El estudio de caso del Grado en Artes Visuales y Danza requirió profundizar en varios aspectos que comprenden el desarrollo, implementación y resultados de este programa. Estos son los puntos focales del análisis:

4.3.1. Contexto Histórico y Justificación

El desarrollo inicial de la titulación se basó en datos empíricos de la educación artística superior no universitaria y en las opiniones de diversos actores, incluyendo universidades, profesores, especialistas en danza, estudiantes y agentes sociales. Se destacó la necesidad de un enfoque interdisciplinario que incorporara nuevas tecnologías de comunicación e información, y disciplinas relacionadas con los medios como el cine y la televisión.

4.3.2. Proceso Consultivo

Para la realización del proceso de acreditación, el grado se configuró mediante una extensa consulta e investigación, incluyendo más de 10 universidades europeas y centros estadounidenses prominentes como la Parson's School of Design y la School of Visual Arts de Nueva York, que sirvieron para dar una estructura inicial al plan de estudio, que luego se adaptó a las condiciones específicas del sistema español.

4.3.3. Enfoque Interdisciplinario

Aunque el plan de estudios parte de la praxis tiene un fuerte componente interdisciplinar, que abarca las artes visuales, las nuevas tecnologías del espectáculo, la gestión, el liderazgo y la pedagogía, para ofrecer al estudiante un desarrollo de sus habilidades en diferentes campos y áreas de estudio relacionadas de manera transversal con la danza.

4.3.4. Estándares Europeos de Educación

El equipo de trabajo que desarrolló el Grado consideró la situación de programas similares en Europa, tomándolos como referencias, señalando la importancia de estos estudios en las industrias culturales y creativas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

4.3.5. Inversión e Investigación

La insuficiente inversión en nuevas tecnologías e investigación dentro de los conservatorios, subrayando la importancia de integrar estos elementos en el grado asociado a la universidad, son un aspecto que ha cobrado importancia durante los procesos de reacreditación por los que ya ha pasado la titulación, con el fin de equipararse con estándares europeos.

4.3.6. Demandas de la Industria y el Mercado

El programa atiende las demandas cambiantes de las industrias culturales y creativas, incluyendo nuevos conceptos de actuación y técnicas de entrenamiento. Es por ello que el programa de estudio dentro del desarrollo de los contenidos de las asignaturas es revisado cada curso lectivo, para realizar las adaptaciones necesarias, y responder al cambiante mundo de las artes del espectáculo y a las demandas de conocimiento que el artista debe tener para ser competitivo en el mercado laboral.

4.3.7. Especializaciones y Flexibilidad

El grado a partir de su desarrollo se ha modificado para ofrecer una mayor especialización siendo la creación de las menciones específicas: danza clásica, danza española, danza contemporánea, danza teatro y danzas acrobáticas y circenses, la respuesta a las necesidades diversas de la industria y los antecedentes de los estudiantes.

La inclusión de las menciones responde a la diversificación de la danza como disciplina y a las demandas del mercado laboral. Al ofrecer rutas de especialización, los estudios se alinean con los estándares profesionales y culturales que requieren una formación más específica y avanzada en cada área.

Desde la perspectiva de la eficacia, las menciones permiten a los estudiantes concentrarse en una disciplina que seguirán como carrera, lo que puede mejorar su motivación y resultados académicos. Además, las menciones pueden aumentar la empleabilidad de los graduados al proporcionarles habilidades que son directamente aplicables en entornos profesionales específicos.

GRÁFICO 1. Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo del grado



30

El gráfico muestra la evolución de la satisfacción de los estudiantes con diversos aspectos del desarrollo del Grado en Artes Visuales y Danza a lo largo de los años. Es notorio que la satisfacción con la estructura del Plan de Estudios alcanza picos significativos, particularmente en el período en el que se introdujo la modificación del plan de estudios, reflejando una respuesta positiva a los cambios implementados. Durante este tiempo, la aceptación del número de horas de clase y la carga de trabajo también muestra una tendencia al alza, lo que sugiere una

³⁰ Esta gráfica se extrae de los datos históricos ofrecidos por el informe derivado del Plan General de recogida de información de indicadores de encuestas que abarca desde los años 2013 – 2023.

correlación entre la estructura del plan de estudios y la percepción del tiempo dedicado a las clases y la carga de trabajo como adecuados.

Los niveles de satisfacción con los conocimientos y competencias adquiridas, así como con la organización general de la enseñanza, se mantienen en niveles relativamente altos y estables a lo largo de los años, lo que indica que los estudiantes valoran constantemente la calidad de la educación recibida y la forma en que se organiza. No obstante, estos aspectos también experimentan una mejora notable junto con los cambios en el plan de estudios, lo que subraya la importancia de mantener el currículo alineado con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Es evidente que el cambio del plan de estudios fue un factor clave en la mejora de la satisfacción estudiantil, resaltando la importancia de la adaptabilidad y actualización constante de los programas académicos para satisfacer las demandas cambiantes del entorno educativo y profesional.

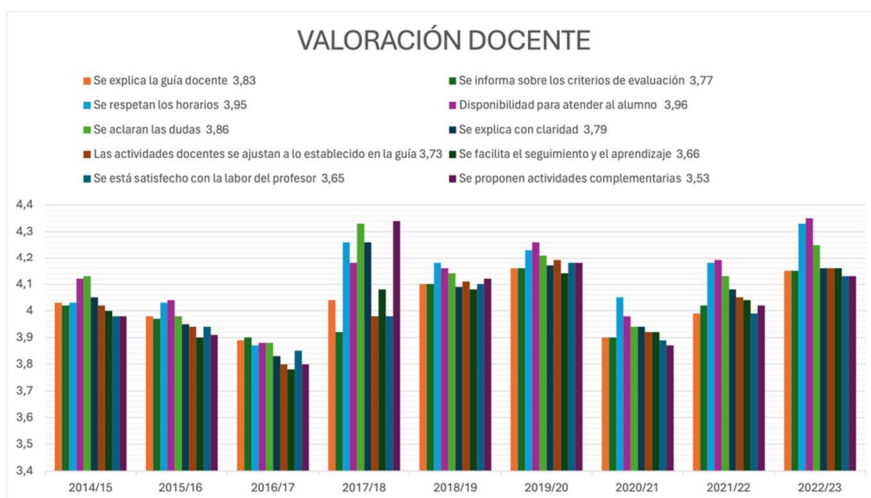
4.3.8. Indicadores de Calidad y Rendimiento

La implementación exitosa del grado se evidencia por las altas tasas de rendimiento, éxito y presentación que superan el 90%, lo que implica una alta motivación estudiantil y efectividad del programa, así como una alta valoración de la calidad de la docencia que se imparte.

El análisis del gráfico muestra que los estudiantes del Grado en Artes Visuales y Danza mantienen una percepción generalmente positiva de la experiencia docente, con valoraciones que superan el 3,5 en una escala hasta 5. Las áreas como la disponibilidad de atención al alumno por parte del profesorado y la claridad en las explicaciones muestran resultados particularmente altos, especialmente en el último año analizado, lo que podría indicar un impacto positivo de recientes mejoras curriculares o de enseñanza.

Sin embargo, hay espacio para mejorar en cuanto a las actividades complementarias, cuyas valoraciones son las más bajas, aunque estables. La satisfacción con la labor docente varía año con año, pero los picos en la satisfacción general tienden a coincidir con altas valoraciones de este factor, resaltando su importancia en la experiencia educativa total.

GRÁFICO 2. Valoraciones Docentes



31

En conjunto, estos datos reflejan la calidad docente en este Grado, con áreas de fortaleza notables y oportunidades de enriquecimiento que podrían ser exploradas para realzar aún más la formación de los estudiantes.

4.3.9. Mejora Continua

El esfuerzo constante por actualizar y reformar el currículo del Grado en Artes Visuales y Danza refleja una adaptación proactiva a las demandas emergentes de las industrias culturales y creativas. Esta actualización, fruto de cuatro años de implementación, responde a las necesidades detectadas por la comunidad académica y profesional, asegurando una formación de calidad, relevante y aplicable en el ámbito laboral.

La reestructuración académica se justifica por la necesidad de alinear contenidos y métodos pedagógicos con las tendencias actuales y los avances tecnológicos. Este enfoque basado en la evidencia promueve la integración de investigaciones recientes y técnicas innovadoras en la enseñanza. (García, 2016)

³¹ Esta gráfica se extrae de los datos históricos ofrecidos por el informe derivado del Plan General de recogida de información de indicadores de encuestas que abarca desde los años 2013 – 2023.

A nivel profesional, la incorporación de menciones específicas responde a las especializaciones del campo artístico, garantizando que los egresados posean las competencias requeridas en el sector. La diferenciación en los créditos entre prácticas externas y artísticas subraya el entendimiento de las habilidades prácticas vitales para el desempeño artístico.

Este proceso de renovación curricular continua enfatiza la importancia de una formación que evoluciona junto a su contexto, manteniendo su relevancia y excelencia. Este caso ilustra cómo las instituciones educativas pueden ajustarse eficazmente a los cambios y elevar la calidad y relevancia de su oferta académica.

4.3.10. Resultados de los Graduados

Una parte esencial del análisis es la evaluación de la empleabilidad y las trayectorias profesionales de los graduados, su satisfacción con el grado, desde una perspectiva de resultado profesional y cuán bien se han sentido preparados para el mercado laboral.

GRÁFICO 3. Satisfacción de los egresados



32

³² Esta gráfica se extrae de los datos históricos ofrecidos por el informe derivado del Plan General de recogida de información de indicadores de encuestas que abarca desde los años 2013 – 2023.

La gráfica muestra la satisfacción de los egresados del Grado en Artes Visuales y Danza a lo largo de varios cursos académicos. Se observan fluctuaciones en las valoraciones de distintos aspectos del programa, como la organización del plan de estudios, los conocimientos adquiridos, la utilidad del título universitario, y la inserción laboral. Este último aspecto destaca por la alta tasa de empleabilidad, un 79.2% de los titulados han trabajado desde su graduación, principalmente en industrias culturales y creativas, con una percepción positiva de la estabilidad del empleo.

Durante los años de la pandemia de COVID-19, que afectó significativamente a las artes escénicas, se podría esperar una disminución en la satisfacción relacionada con la utilidad del título para acceder al mercado laboral, dado que el sector sufrió restricciones y una reducción de oportunidades. Sin embargo, la gráfica no muestra una caída pronunciada en este periodo, lo que sugiere que la percepción de la formación y las competencias desarrolladas siguió siendo valorada positivamente por los egresados, lo cual podría reflejar la resiliencia del programa y su capacidad para adaptarse a las nuevas condiciones, posiblemente incorporando habilidades digitales y adaptaciones a formatos virtuales o alternativos de presentación artística.

Además, es importante destacar que la satisfacción con la organización del plan de estudios para la adquisición del perfil de egreso se mantiene estable y en tendencia ascendente hacia el final del periodo analizado, lo que podría indicar una adaptación exitosa del currículo a pesar de los retos presentados por la pandemia.

5. DISCUSIÓN

El estudio de caso del Grado en Artes Visuales y Danza con Mención ofrece una mirada analítica sobre la innovación educativa en las enseñanzas de la danza y su desarrollo dentro del ámbito universitario español. Su enfoque interdisciplinario, la adaptación a las demandas del mercado, la flexibilidad en las especializaciones y los resultados positivos en los estudiantes son aspectos destacables.

Sin embargo, surgen interrogantes sobre el equilibrio entre las áreas de conocimiento en el currículo, la capacidad del programa para adaptarse

a futuros cambios en el mercado laboral, la suficiencia de las menciones ofrecidas ante el desarrollo vertiginoso que las nuevas tecnologías del espectáculo y los nuevos paradigmas de la creación escénica plantean. Estas interrogantes surgen a partir de la situación de financiación tanto a nivel de infraestructuras como de personal humano que plantean estos retos. El nivel de especialización que se comienza a percibir, no solo en el ámbito del bailarín ejecutante, sino en otras áreas transversales que intervienen en el desarrollo de la creación en artes del espectáculo, demanda una adaptación y actualización casi constantes de los contenidos del programa de estudios para responder a las necesidades cambiantes del mercado laboral.

La revisión de estudios sobre tendencias del mercado laboral, la consulta con expertos del sector, el análisis de la demanda de las menciones, el análisis de los métodos de evaluación, la realización de encuestas de satisfacción, el análisis de las políticas de investigación y el análisis de los espacios y recursos para la creación artística son algunas de las acciones que aunque se realizan, deben ser los pilares para obtener una visión más completa del programa de estudios, como elemento capacitador del estudiante, en la búsqueda además de su propia identidad artística en la que se conocerá cuál es su lugar en la cadena de la profesionales del mundo del espectáculo.

6. CONCLUSIONES

Nuestra investigación confirma que el caso del Grado Universitario de Artes Visuales y Danza con mención es un ejemplo de éxito educativo, aunque corrobora que la integración de la danza en la universidad española continua siendo un desafío complejo que enfrenta obstáculos financieros, de infraestructura, legislativos y sociales. Se requiere un esfuerzo concertado para superar estas barreras y lograr una integración exitosa.

La colaboración entre la URJC y el IUDAA ofrece un modelo pionero que podría ser replicado en otras universidades, pero también llama la atención sobre la necesidad de un desarrollo normativo más claro a través del cual desarrollar este tipo de colaboraciones. El programa de estudios a través de su evolución ha demostrado ser efectivo en la

integración de la danza en la educación superior, ofreciendo una formación de calidad tanto a nivel teórico como práctico.

Este ejemplo de colaboración institucional nos deja las estrategias clave para la integración exitosa de la danza en la universidad incluyen:

1. Adaptación legislativa: Reformar la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) y la Ley de Educación Artística Superior para reconocer la danza como una disciplina académica completa.
2. Aumento de la financiación: Invertir en infraestructura y recursos específicos para la enseñanza de la danza, además de la inversión necesaria que fomente la investigación y el desarrollo de las nuevas tecnologías el espectáculo, un aspecto que corrobora la multidisciplinariedad de la disciplina y abre el camino a la colaboración dentro del campo de la investigación científica y tecnológica que abre el campo de las artes del espectáculo.
3. Cambio en la percepción social: A través de los propios resultados que presenta el Instituto de danza Alicia Alonso, tanto a nivel académico, como de investigación y de investigación - creación artística de calidad se promueve una mayor comprensión y valoración de la danza como disciplina artística y académica, a través de la colaboración en proyectos de investigación junto a entidades como el CSIC, como es el caso de la investigación que dio como resultado el espectáculo Artemia y Odiel, referido a la situación de la artemia franciscana en los márgenes del río Odiel.

Consideramos que esta investigación tiene un impacto significativo al proporcionar evidencia empírica sobre la viabilidad de la integración de la danza en la universidad. Identificar las estrategias y metodologías que han sido exitosas en la colaboración URJC y el IUDAA, puede servir como modelo para otras universidades que buscan integrar la danza en su oferta académica.

8. REFERENCIAS

- Federico Morán Abad ANECA. (2023). Informe final Renovación de la acreditación del Grado en Artes Visuales y Danza. Madrid.
- García Castaño, A. (2013-2023). Informe de Comisión de Garantías de la Calidad del Grado en Artes Visuales y Danza. Artes y Humanidades. Universidad Rey Juan Carlos; Instituto Universitario de la danza Alicia Alonso.
- García Castaño, A. (2016). Memoria Grado en Artes Visuales y Danza. Memoria de Acreditación., Instituto Universitario de la danza Alicia Alonso. Universidad Rey Juan Carlos, Artes y Humanidades, España.
- García Castaño, A. (2024). Desarrollo de las titulaciones universitarias de danza. El ejemplo de IUDAA. (I. N. Sanler, Entrevistador)
- Giménez Morte, C. (2008). La enseñanza de la danza en España un limbo educativo. Assaig de teatre Revista de l'associació d'investigació i experimentació teatral(66-67), 261-277.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s.f.). España.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (2023). España: BOE-A-2023-7500.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). España: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Marchesi, Á. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. Revista Iberoamericana de Educación, 27, 57 - 76 DOI: <https://doi.org/10.35362/rie270969>.
- Monereo, C. (2014). Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos. España: OCTAEDRO - ICE.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Reencuentro, Análisis de problemas universitarios (46).
- Pérez García, M. M., & Sicilia Camacho, Á. (2017). El proceso de convergencia de las enseñanzas de arte dramático y danza en el Espacio Europeo de Educación Superior. Psychology, Society, & Education, 3(2), 133–145. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v3i2.475>.
- Pérez Gómez, A. I. (1996). Enseñanza para la comprensión. En A. I. Pérez Gómez, J. G. Sacristan, & Morata (Ed.), Comprender y transformar la enseñanza (págs. 78-107). España: Morata.
- Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s.f.). España.

- Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, por el que se establecen normas generales para la realización de experimentaciones educativas en Centros docentes. (s.f.). España.
- Salgado, D. E. (2018). La enseñanza universitaria en una licenciatura en danza: prácticas, actores y didáctica. Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zuain, J. (2021). El Rey baila. Órbita social performativa en torno al cuerpo de Luis XIV. El Artista (18).

DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE:
¿QUÉ PAPEL TIENE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL,
EL ESTILO DE AFRONTAMIENTO Y LA ASERTIVIDAD
EN LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE CANNABIS?

SARA GONZÁLEZ YUBERO
Universidad de Zaragoza

TERESA GÁLLEGO ÁLVAREZ
Universidad de Cantabria

DAVID RECIO MORENO
Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

El consumo de cannabis en población adolescente es en la actualidad un grave problema de salud pública (World drug report, 2022). En el último informe del Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2019), se estima que unos 17,5 millones (14,4%) de jóvenes europeos con edades entre los 15 y los 34 años consumieron cannabis en el último año. Respecto a la situación de España en particular, el cannabis es la sustancia psicoactiva ilegal con mayor prevalencia entre los estudiantes de 14 a 18 años, siendo un 33% el porcentaje de adolescentes que han consumido esta sustancia alguna vez en la vida, un 27% los que lo hicieron durante el último año y, de estos, un 15,4% informaron de un consumo problemático (Plan Nacional Sobre Drogas, 2018). La última Encuesta sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES 2016-2018; Plan Nacional sobre Drogas, 2018) evidencia la temprana edad de inicio del consumo de cannabis, que se sitúa en torno a los 14-15 años, estando este más extendido entre los hombres y aumentando en frecuencia y cantidad conforme avanza la edad.

Diversas investigaciones han destacado el consumo en el grupo de iguales como uno de los principales riesgos del uso de esta sustancia en los adolescentes (Díaz et al., 2018). Así mismo, la cantidad y frecuencia de uso de cannabis en adolescentes se ha asociado con diversos efectos adversos para la salud entre los que destacan el consumo abusivo de alcohol y otras drogas (Rial et al., 2019), así como la aparición de problemas graves de salud mental incluso si el consumo se realiza de manera puntual (Orr et al., 2019; Sánchez-García et al., 2020). El uso de cannabis también se ha relacionado con una mayor presencia de problemas escolares, conflictos o agresiones físicas (Guerrero et al., 2015), conductas relacionadas con el juego y el uso problemático de internet (Hammond et al., 2020; Rial et al., 2019), abuso sexual (Barreiro et al., 2020), episodios de ansiedad, depresión, actos de suicidio (Arias et al., 2020; Campo-Arias et al., 2020) y una mayor probabilidad de dependencia en la vida adulta (Galván et al., 2017). La gravedad de estas consecuencias pone de relieve la necesidad de reforzar las estrategias preventivas desde edades tempranas (Chung et al., 2018).

1.1. REVISIÓN DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS

Una gran parte del trabajo de prevención se ha derivado del paradigma centrado en el déficit, desde el que se entiende la ausencia de conductas problemáticas como un desarrollo saludable en la adolescencia (Catalano et al., 2004). Sin embargo, desde el modelo de competencia se adopta una nueva perspectiva centrada en el bienestar, entendiendo que se requiere de algo más que la evitación de algunos comportamientos de riesgo y se precisa de la adquisición de una serie de logros evolutivos para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson et al., 2004).

Desde este enfoque se defiende una conceptualización positiva de la salud y se adopta una perspectiva centrada en los factores personales de protección incluyendo las habilidades necesarias para hacer frente a diversos riesgos en la adolescencia, como es el uso de sustancias adictivas (Oliva et al., 2010). Entre los factores personales de protección en el ámbito del consumo de drogas merecen particular atención los estilos de afrontamiento para hacer frente a las adversidades (Gómez-Fraguela et al., 2006), así como la conducta asertiva, considerada un elemento

fundamental del proceso de socialización (García y Magáz, 2000). A estos factores se añade un nuevo constructo beneficioso para el desarrollo saludable denominado Inteligencia Emocional (IE), cuya promoción a edades tempranas podría representar un enfoque preventivo novedoso (González-Yubero et al., 2021; González-Yubero et al., 2020). Dado que el inicio e incremento del consumo de cannabis comienza a edades cada vez más precoces (Sainz et al., 2020), la adolescencia es un período importante para estudiar la influencia de estos factores personales respecto al uso de esta sustancia.

Los estilos de afrontamiento presentan un papel mediador importante entre las situaciones de estrés, los recursos de los adolescentes para abordarlas y las consecuencias derivadas para su salud física y mental (Sandín, 2003). Dicha función moderadora es especialmente relevante en esta etapa compleja del ciclo vital, en la que se experimentan importantes cambios a nivel físico, cognitivo y social (Alonso-Tapia et al., 2019; Villasana, Alonso-Tapia y Ruiz, 2016). Siguiendo a Ebata y Moos (1994), cabe distinguir entre un estilo de afrontamiento activo (pudiendo ser este conductual o cognitivo) que facilita el ajuste del adolescente y un estilo de afrontamiento disfuncional o de evitación que aumenta la probabilidad de aparición de problemas psicosociales. Las respuestas de afrontamiento pueden ser un factor de riesgo o protección del consumo de drogas en adolescentes en función de si están centradas en la reducción de las señales de malestar interno y la resolución del problema o, por el contrario, en la evitación de este, algo que incrementa el estrés y reduce la disponibilidad de recursos personales (Wills y Hirky, 1996; Wills et al., 1996). Algunos estudios con adolescentes han encontrado que un menor uso del afrontamiento activo (planificación sobre las formas de resolver el problema, reevaluación cognitiva, búsqueda de apoyo social, etc.), se ha visto relacionado con un incremento de las probabilidades de consumir cannabis y otras sustancias, así como de hacerlo en mayores cantidades y con más frecuencia (Gómez-Fraguela et al., 2006; McConnell et al., 2014; Lara-Beltrán, 2019). Por otra parte, un grupo amplio de investigaciones sugiere que el empleo de un estilo de afrontamiento evitativo y disfuncional, centrado en evadirse del problema, negándolo o delegando su solución a factores

externos se ha relacionado con una mayor frecuencia y cantidad de uso de drogas legales e ilegales, así como de un mayor riesgo de consumir cannabis por ofrecimiento del grupo de pares (González-Yubero et al., 2021; Lara-Beltrán, 2019; Lara-Beltrán et al., 2017). La literatura ha confirmado un vínculo entre los estilos de afrontamiento y las conductas de consumo de drogas (Gómez-Fraguela et al., 2006). A pesar de ello, la idea de que el acceso a sustancias como el alcohol y el cannabis es más difícil para los adolescentes ha recibido cierto apoyo (Cooke et al., 2016) y, en consecuencia, una gran parte de las investigaciones se han llevado a cabo con población adulta y universitaria. Esto, hace necesario continuar investigando sobre su papel a edades tempranas.

A su vez, una de las variables personales más relacionadas con el uso de drogas en adolescentes es la conducta asertiva (Pozveh y Saleh 2020), considerada como un elemento fundamental del proceso de socialización que implica actuar en defensa de los propios intereses, defenderse sin ansiedad injustificada, expresar de forma sincera y amable los sentimientos y poner en práctica los derechos personales respetando los de los demás (García y Magaz, 2000). Centrándonos en la conducta de consumo de cannabis, el esfuerzo dedicado a la prevención se justifica generalmente en el supuesto de que la influencia del grupo de iguales es relevante en el inicio y mantenimiento de este hábito (Cutrín, Gómez-Fraguela y Sobral, 2017). Diferentes estudios sostienen que un déficit en las habilidades asertivas se asocia a un incremento del riesgo de consumo de cannabis y otras sustancias en los adolescentes (Altamirano et al., 2012; Rial et al., 2019), así como a una menor capacidad para oponerse a las exigencias del grupo a la hora de consumir (González et al., 2021). Sin embargo, la consideración del comportamiento asertivo como factor de protección del consumo de sustancias y la atención que se ha prestado a la adquisición de habilidades de resistencia a la presión del grupo para consumir, se contradicen con algunas observaciones empíricas (Suelves y Sánchez-Turet, 2001). Por ello, la confirmación de esta variable como factor predictivo del uso de cannabis añadiría evidencia empírica extra a la hora de considerarla como un elemento central de intervenciones clínicas y educativas.

Durante las últimas dos décadas se ha incrementado el interés por el estudio de la Inteligencia Emocional (IE) entendida como “la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar la información como guía de los pensamientos y acciones” (Mayer y Salovey, 1997, p.10). Cabe destacar que, hasta la fecha, la literatura científica distingue dos constructos de IE que pueden diferenciarse en función del método de medida utilizado para operativizarla (Petrides, 2011). La IE rasgo hace referencia a la autopercepción de una serie de aptitudes emocionales evaluadas a través de autoinformes. Por otro lado, la IE habilidad alude a la capacidad para dar respuestas correctas a diversas tareas de corte emocional mediante pruebas de rendimiento máximo. El primer dominio pertenece al ámbito de la personalidad, mientras que el segundo hace referencia a la capacidad cognitiva y, por consiguiente, su literatura se desarrolla de manera independiente. Mientras que las medidas de autoinforme de la IE parten de la percepción del sujeto sobre las propias capacidades emocionales, desde el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) se subraya la importancia de emplear medidas de rendimiento máximo para evaluar la habilidad real de la persona, siguiendo la metodología tradicional empleada para valorar las inteligencias cognitivas (Mayer et al., 2008).

La literatura científica ha confirmado el papel predictor de la IE respecto al bienestar y el ajuste psicosocial en la etapa adolescente (Fernández-Berrocal et al., 2018; Méndez-Giménez et al., 2019). En lo relativo al ámbito del consumo de drogas, los datos de una revisión sistemática de 36 estudios confirman la asociación entre una menor IE rasgo e IE habilidad y un uso más problemático de alcohol, tabaco, cannabis y otras sustancias ilegales, mayormente en población clínica, adultos y universitarios (Kun y Demetrovics, 2010). Algunas investigaciones que evaluaron la IE rasgo obtuvieron que los universitarios consumidores de cannabis fueron menos capaces de comprender y reparar sus estados emocionales negativos y comenzaron a consumir a una edad más temprana (Limonero et al., 2006). Una mayor capacidad percibida para regular las emociones se relacionó con una menor frecuencia de uso de

cannabis en otros estudios con adolescentes (Kun et al., 2019; Ruiz-Aranda et al., 2010).

Por otro lado, una elevada atención a las emociones se ha vinculado a un mayor nivel de estrés, algo que dificulta la capacidad de comprender y regular las emociones incrementando la probabilidad de consumo de cannabis en los adolescentes (Liébana-Presa et al., 2020). Teniendo en consideración la IE evaluada a través de test de rendimiento máximo, los pocos estudios existentes como el llevado a cabo por Brackett et al., (2004), mostraron relaciones negativas significativas entre los componentes de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional respecto a la frecuencia de consumo de cannabis en universitarios. Finalmente, cabe señalar el estudio de González-Yubero et al. (2020) en el que se analizó el consumo de cannabis en adolescentes a través de una combinación de medidas de IE rasgo e IE habilidad. Así, los análisis de regresión conjunta revelaron que una mayor capacidad percibida para comprender y regular las emociones predijo una menor implicación en conductas relacionadas con el consumo de cannabis, al contrario que una excesiva atención emocional, que se vinculó a mayores niveles de consumo. Del mismo modo, la habilidad para percibir y utilizar adecuadamente la información emocional se asoció a una menor probabilidad de consumo, así como a una menor cantidad y frecuencia de uso de esta sustancia.

Dada la escasez de estudios previos, este manuscrito tiene como objetivo realizar un análisis de la literatura científica para aportar información en torno a la validez incremental y predictiva de la IE rasgo e IE habilidad respecto a otros factores protectores personales clásicos como los estilos de afrontamiento y la asertividad en relación al hábito de consumo de cannabis en adolescentes.

1.2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación de González-Yubero et al., (2021), analizó la influencia de los estilos de afrontamiento y la asertividad junto al efecto de la IE rasgo e IE habilidad sobre los hábitos de consumo de cannabis en la etapa adolescente. Así, los resultados de este estudio aportan información novedosa y reciente acerca de su papel conjunto en población

escolar. En base a los datos obtenidos, se observó que el estilo de afrontamiento activo y de apoyo social, así como la asertividad y los factores de IE rasgo (claridad y reparación emocional) e IE habilidad (percepción, facilitación, comprensión, regulación emocional) aparecen como protectores de algunas de las conductas de consumo de cannabis, al contrario que el estilo de afrontamiento evitativo y una elevada atención emocional, que se muestran como factores de riesgo. Atendiendo al tamaño del efecto de las correlaciones entre las variables predictoras y las variables criterio, cabe señalar que este fue bajo (Cohen, 1988), al igual que se ha observado en estudios previos sobre el consumo de drogas en adolescentes (Corbin et al., 2013; González-Yubero et al., 2021).

Por otro lado, una vez se tuvo en consideración la edad y el género de los participantes todos los factores de IE rasgo (atención, claridad y reparación emocional) y solo los factores de percepción y facilitación emocional de IE habilidad ayudaron a explicar los hábitos de uso de cannabis junto a los estilos de afrontamiento y la asertividad. Atendiendo a los grupos de edad (12-13 años/14-16 años), los resultados mostraron que la capacidad percibida para reparar los estados emocionales negativos y la habilidad para percibir las emociones propias y ajenas de forma adecuada fueron explicativas del consumo de cannabis alguna vez en la vida en ambos grupos de edad. Por otra parte, la asertividad y el estilo de afrontamiento evitativo predijeron una mayor probabilidad de consumo en el grupo de edad avanzada. Del mismo modo, la habilidad para percibir y usar las emociones de forma adecuada facilitando el rendimiento cognitivo junto con la asertividad, resultaron explicativos del consumo de cannabis por ofrecimiento del grupo de iguales en ambas etapas de la adolescencia. Así mismo, una elevada atención a las propias emociones actuó como factor de riesgo únicamente en el grupo de mayor edad. Este patrón de resultados sugiere el valor que los componentes emocionales poseen a hora de mejorar las pautas de pensamiento (Fernández-Berrocal et al., 2018), al mismo tiempo que son un importante factor preventivo de las conductas de riesgo como el consumo de cannabis en la etapa adolescente.

En primer lugar, en este estudio el afrontamiento activo con estrategias como la planificación, humor, aceptación, reevaluación cognitiva, etc,

se relacionó con una menor frecuencia de consumo de cannabis en el último año. Este resultado se alinea con lo encontrado en otras investigaciones previas en las que se halló una asociación negativa entre éste y las conductas relacionadas con el uso de sustancias adictivas en población adolescente (Gómez-Fraguela et al., 2006; McConnell et al., 2014; Lara-Beltrán, 2019). Un reciente estudio longitudinal ha revelado que un mayor afrontamiento activo en la adolescencia media predice prospectivamente un menor consumo de cannabis en la adolescencia tardía (Rothenberg, et al., 2020). Estos datos sugieren que el afrontamiento activo permite controlar los estresores a través de un repertorio de respuestas más amplio (Ebata y Moos, 1994), aspecto que podría explicar la toma de decisiones responsables ayudando a prevenir el uso de cannabis a edades tempranas. Por otro lado, el estilo de afrontamiento evitativo (desconexión conductual, negación, autoinculpación, etc.) predijo una mayor probabilidad de haber probado el cannabis alguna vez, así como una mayor cantidad de consumo de esta sustancia. Este resultado está en concordancia con recientes investigaciones (González-Yubero et al., 2021; Lara-Beltrán, 2019; Lara-Beltrán et al., 2017), donde se obtuvo una asociación positiva entre este estilo de afrontamiento y una mayor probabilidad de consumo de alcohol y cannabis, así como una mayor cantidad y frecuencia de uso de estas sustancias en adolescentes. En este estudio, el estilo de afrontamiento de evitación fue predictivo del consumo de cannabis alguna vez en la vida para el grupo de mayor edad (14-16 años). La literatura ha destacado que el uso de cannabis se inicia en torno a los 14 años (Rial et al., 2019), pudiendo ser una vía para regular los estados emocionales desagradables ante la carencia de recursos personales propios (Ruíz-Aranda et al., 2010; Limonero et al., 2013), lo que podría facilitar las conductas desajustadas y de evitación ante los problemas en el grupo de edad avanzada (Wills y Hirky, 1996). Cabe mencionar que, a pesar de que el afrontamiento de apoyo social correlacionó de forma negativa y significativa con algunas variables de consumo de cannabis, posteriormente no mostró un poder explicativo elevado al considerarse el resto de los factores personales. A pesar de ello, los resultados obtenidos sugieren que sería beneficioso que las intervenciones clínicas y educativas pudieran desarrollar estrategias de afrontamiento positivas a la hora de

contribuir a la reducción del consumo de sustancias perjudiciales como el cannabis a estas edades.

En relación al papel de la asertividad en este estudio, cabe resaltar que resultó predictiva del consumo de cannabis alguna vez en la vida, resultado que se mantuvo para el grupo de mayor edad (14-16 años), así como del uso de esta sustancia ante el ofrecimiento del grupo de iguales. En concordancia con investigaciones previas (Londoño y Valencia, 2008; Gonzalez-Yubero et al., 2021; Rial et al., 2019), nuestros resultados contribuyen al planteamiento de que las respuestas asertivas permiten el manejo eficaz de situaciones relacionadas con el uso de drogas, reforzando así la capacidad del adolescente para responder en oposición a las demandas del grupo. La influencia del grupo de iguales durante este periodo se ha sugerido con frecuencia como uno de los factores más asociado al consumo de cannabis (Allen, Donohue, Griffin, Ryan y Mitchell Turner, 2003). De acuerdo con investigaciones previas (Cascone et al., 2011), es probable que los pares no normativos refuercen el uso de cannabis de un adolescente, lo que a su vez puede verse como un medio desadaptativo de construir y establecer la identidad personal y social especialmente en el grupo de edad avanzada (14-16 años). Por ello, podría decirse que el hecho de poseer habilidades asertivas influye favorablemente a la hora de afrontar situaciones de alta resistencia a la presión de grupo, algo que reduce la vulnerabilidad del joven ante el riesgo de consumo a estas edades.

En relación con la IE rasgo, una mayor capacidad percibida para reparar los estados emocionales negativos prolongando los positivos predijo una menor probabilidad de haber consumido cannabis alguna vez en ambos grupos de edad (12-13 años/14-16 años). Así mismo, una mayor capacidad percibida para comprender y reparar los propios estados emocionales negativos se asoció a una menor cantidad y frecuencia de consumo de cannabis en los adolescentes. Los hallazgos de este estudio se alinean con otros trabajos en los que se encontró una relación negativa entre las puntuaciones en reparación y claridad emocional y el consumo de sustancias adictivas en adolescentes y universitarios (Limonero et al., 2006; Limonero et al., 2013; González-Yubero et al., 2020; Ruíz-Aranda et al., 2010; Ruíz-Aranda et al., 2006). Estos resultados

sustentan la idea de que los adolescentes que comprenden mejor sus emociones y presentan una mejor puesta en marcha de estrategias de regulación de los estados emocionales negativos tienen menos probabilidades de consumir cannabis como vía para mitigar los estados emocionales aversivos (Ruíz-Aranda et al., 2010; Limonero et al., 2013). Por otro lado, en este estudio una elevada atención emocional predijo una mayor probabilidad de consumo ante el ofrecimiento de los pares, resultado que se mantuvo para el grupo de mayor de edad (14-16 años). Este dato está en consonancia con lo encontrado en la literatura previa que ha señalado la implicación entre elevados niveles de atención emocional y abuso de alcohol, tabaco y cannabis en adolescentes y universitarios (Limonero et al., 2013; Ruiz-Aranda et al., 2010, Ruíz-Aranda et al., 2006). En este sentido, la atención emocional ha mostrado asociaciones positivas con la ansiedad, la depresión y las estrategias de afrontamiento desajustadas como el pensamiento rumiativo en jóvenes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Lombas, Martín-Albo, Valdivia-Salas y Jiménez, 2014; Saklofske, Austin, Galloway y Davidson, 2007). Dado que el inicio del consumo de cannabis tiene lugar en torno a los 14 años (Plan Nacional sobre Drogas (2018), podría tener sentido que la atención emocional actúe como facilitador del consumo en la adolescencia media, periodo en el que además se acentúa la búsqueda de identidad personal, el alejamiento de los valores familiares y la necesidad de aceptación por el grupo (Sussman, Unger y Dent, 2004).

En último lugar cabe resaltar el papel de la IE habilidad. En este estudio una mayor capacidad para percibir adecuadamente las emociones predijo una menor probabilidad de haber consumido cannabis alguna vez en ambos grupos de edad (12-13 años/14-16 años), así como una menor cantidad de consumo de esta sustancia por parte de los adolescentes. Así mismo, una mayor percepción y facilitación emocional fueron predictivas de una menor probabilidad de consumo de cannabis por ofrecimiento de los amigos, resultado que se mantuvo para ambos grupos de edad. Estos datos coinciden con el estudio de Brackett et al. (2004), en cuya investigación se observaron asociaciones negativas entre ambas habilidades emocionales y el consumo de alcohol y cannabis en el grupo de amigos. Al igual que en investigaciones previas (Trinidad y

Johnson, 2002), nuestros resultados apoyan la idea de que una mayor dificultad para percibir y usar las emociones obstaculiza la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo, lo que podría suponer un problema para el adolescente a la hora de identificar la presión de grupo y gestionar las discrepancias entre sus motivaciones y las del resto. Por otra parte, una de las razones que podría explicar un mayor empleo de estas dos habilidades (percepción, facilitación emocional) respecto a la comprensión y regulación emocional podría ser la disposición jerárquica del modelo de cuatro ramas de Salovey y Mayer (1997). El paso siguiente a la percepción y la facilitación emocional es llegar a comprender los procesos emocionales y considerar sus variaciones para, finalmente, manejar o regular la información emocional con el fin de adaptarse adecuadamente a los distintos contextos (Mestre, Palmero y Guil, 2004). En base a los avances en neurociencia, se sabe que los lóbulos frontales y otras áreas del cerebro maduran en torno a los 18 y los 20 años (Goldberg, 2001, Heilman, 2005). De este modo, sería por tanto de esperar que la maduración del cerebro que acompaña a la edad en condiciones de normalidad, y que implica el proceso de mielinización que favorece la interconectividad, vaya aumentando la capacidad de comprensión y regulación reflexiva y consciente de las emociones y la conducta. Por ello, es posible que la temprana edad de los adolescentes que participaron en esta investigación (12-16 años) justifique un mayor uso de las habilidades de percepción y facilitación respecto a las otras ramas de IE, cuya maduración es más tardía.

2. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se amplía la evidencia previa respecto al valor de protección que ejerce la IE junto al estilo de afrontamiento activo y la asertividad sobre el consumo de cannabis en la adolescencia. Así, los resultados encontrados se alinean con las aportaciones de distintos autores que proponen la promoción de recursos y competencias personales para facilitar el bienestar y la resistencia ante situaciones de riesgo como el consumo de drogas (Guerra y Bradshaw, 2008). Por todo ello, se podría concluir que es menos probable que los adolescentes con mayor habilidad para percibir y usar las emociones adecuadamente,

atendiéndolas de forma moderada, comprendiendo y reparando los propios estados emocionales negativos, cuenten con un menor riesgo de consumir cannabis. Así mismo, cabe resaltar el valor protector del afrontamiento activo y la asertividad a la hora de evitar riesgos y hacer frente a las presiones del grupo para consumir esta sustancia.

Finalmente, consideramos que esta revisión de estudios ofrece apoyo empírico a los programas clínicos y educativos focalizados en la promoción de recursos personales para la mejora de estas habilidades en un periodo evolutivo en el que se inician estos hábitos nocivos.

3. REFERENCIAS

- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., Ruiz, M., & Nieto, C. (2019). Coping, personality and resilience: prediction of subjective resilience from coping strategies and protective personality factors. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3), 375-389.
- Allen, M., Donohue, W.A., Griffin, A., Ryan, D., & Mitchell Turner, M. M. (2003). Comparing the influence of parents and peers on the choice to use drugs: A meta-analytic summary of the literature. *Criminal Justice and Behavior*, 30, 163–186. doi: 10.1177/0093854802251002
- Altamirano, M. V., Hernández, J. L. A., & García, A. L. M. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 131-141.
- Arias, A. J., Hammond, C. J., Burleson, J. A., Kaminer, Y., Feinn, R., Curry, J. F., & Dennis, M. L. (2020). Temporal dynamics of the relationship between change in depressive symptoms and cannabis use in adolescents receiving psychosocial treatment for cannabis use disorder. *Journal of substance abuse treatment*, 117, 108087. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2020.108087>
- Barreiro, C., Braña, T., Feijóo, S., Calvo, R., Isorna, M., & Rial, A (2020). Cannabis, botellón y asalto sexual: entre la vulnerabilidad y la sumisión química. In Rial, A., Gómez-Salgado, P., & Isorna, M. (Coords.), *Nuevas aportaciones sobre el consumo de cannabis desde las ciencias sociales y de la salud*. (pp. 33-40). Concello de Catoira: Andavira.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K., & Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. In R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8.
- Campo-Arias, A., Suárez-Colorado, Y. P., & Caballero-Domínguez, C. C. (2020). Asociación entre consumo de cannabis y riesgo de suicidio en adolescentes escolarizados de Santa Marta, Colombia. *Biomédica*, *40*(3), 1-24.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, *4*(1), 92-100.
- Cascone, P., Zimmermann, G., Auckenthaler, B., & Robert-Tissot, C. (2011). Cannabis dependence in Swiss adolescents. *Swiss Journal of Psychology*, *70*, 129-139. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000048>.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *43*(2), 101-110.
- Chung, T., Creswell, K. G., Bachrach, R., Clark, D. B., & Martin, C. S. (2018). Adolescent binge drinking: developmental context and opportunities for prevention. *Alcohol research: current reviews*, *39*(1), 5-15.
- Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*; Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, USA, 1988.
- Cooke, R., Dahdah, M., Norman, P., & French, D. P. (2016). How well does the theory of planned behaviour predict alcohol consumption? A systematic review and meta-analysis. *Health psychology review*, *10*(2), 148-167. doi.org/10.1080/17437199.2014.947547.
- Corbin, W. R., Farmer, N. M., & Nolen-Hoekesma, S. (2013). Relations among stress, coping strategies, coping motives, alcohol consumption and related problems: A mediated moderation model. *Addictive Behaviors*, *38*(4), 1912-1919. doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.12.005
- Crespo, M., & Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, *23*(92), 797-830.
- Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., & Sobral, J. (2017). Gender Differences in Youth Substance Use: The Effects of Parenting Through a Deviant Peer Group. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, *26*(6), 472-781. doi:10.1080/1067828x.2017.1369203

- Díaz, A., Busto, A., & Caamaño, F. (2018). Alcohol, tobacco and cannabis consumption in adolescents from a multicultural population (Burela, Lugo). *Adicciones*, 30(4), 264-270. doi:10.20882/adicciones.915.
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational and contextual correlatos of doping in adolescence. *Journal of Research in Adolescence*, 4, 99-125.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-55. doi:10.1017/S1138741600005965.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., & Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., & Extremera, N. (2011). Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA). Fundación Botín.
- Galván, G., Guerrero-Martelo, M., & De la Hoz, F. V. (2017). Cannabis: una ilusión cognitiva. *Revista colombiana de psiquiatría*, 46(2), 95-102. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.04.002
- García, M., & Magaz, A. (2000). ADCA. Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales. ALBOR-COAHs.
- Goldberg, E. (2001). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Gómez-Fraguela, J. A., Luengo-Martín, Á., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P., & Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S., & Palomera, R. (2021). Personal variables of protection against cannabis use in adolescence: the roles of emotional intelligence, coping styles and assertiveness as associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 5576. https://doi.org/10.3390/ijerph18115576
- González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S., & Palomera, R. (2021). ¿Qué aporta la inteligencia emocional al estudio de los factores protectores personales del consumo de alcohol en la adolescencia? *Psicología Educativa*, 27(1), 27-36. https://doi.org/10.5093/psed2020a13

- González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S., & Palomera, R. (2020). The protective association of trait and ability emotional intelligence with adolescent tobacco use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6865. doi.org/10.3390/ijerph17186865
- González-Yubero, S., Palomera, R., & Lázaro-Visa, S. Empatía, estilos de afrontamiento y actitudes hacia el consumo como factores protectores del uso intensivo de alcohol y el policonsumo en la adolescencia (2021). *Behavioral psychology/Psicología conductual*. (In press).
- González-Yubero, S., Palomera, R., & Lázaro-Visa, S. (2020). Trait and ability emotional intelligence as factor associated with cannabis use in adolescence. *Adicciones*. (Advance online).
- González-Yubero, S., Palomera, R., & Lázaro-Visa, S. (2019). Trait and ability Emotional Intelligence as predictors of alcohol consumption in adolescents. *Psicothema*, 31(3), 292-297. doi: 10.7334/psicothema2018.315
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention [Special issue]. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Guerrero, M., Galván, G., Pinedo, J., Vásquez, F., Torres, F., & Torres, J. (2015). Prevalencia de vida de uso de cannabis y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica de la UTE*, 31, 467-478. doi:10.14482/sun.31.3.8046
- Hammond, C. J., Shirk, S. D., Foster, D. W., Potenza, N. B., Kraus, S. W., Mayes, L. C., Hoff, R. A., & Potenza, M. N. (2020). Cannabis use, problem-gambling severity, and psychiatric disorders: Data from the National Epidemiological Survey on Alcohol and Related Conditions. *Psychology of Addictive Behaviors*, 34(1), 230-241. doi.org/10.1037/adb0000472.
- Heilman, K. (2005). *Creativity and Brain*. New York and Hove: Taylor y Francis Group.
- Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: A systematic review. *Substance Use & Misuse*, 45, 1131-1160. doi:10.3109/10826080903567855.
- Kun, B., Urbán, R., Paksi, B., Griffiths, M. D., Richman, M. J., & Demetrovics, Z. (2019). The effects of trait emotional intelligence on adolescent substance use: Findings from a Hungarian representative survey. *Frontiers in Psychology*, 10, 367. https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00367
- Lara, M. D., Bermúdez, J., & Pérez-García, A. M. (2017). Positividad, estilo de afrontamiento y consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 345-366. doi.org/10.14204/ejrep.30.13036.

- Lara-Beltrán, M. D. (2019). Afrontamiento, afecto y tabaco en una muestra de adolescentes españoles. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 9-14. doi:10.21134/rpcna.2019.06.2.1
- Liébana-Presa, C., Martínez-Fernández, M. C., Benítez-Andrades, J. A., Fernández-Martínez, E., Marqués-Sánchez, P., & García-Rodríguez, I. (2020). Stress, emotional intelligence and the intention to use cannabis in Spanish adolescents: influence of COVID-19 confinement. *Frontiers in psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.582578
- Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., Fernández-Castro, J., & Tomás-Sábado, J. (2013). Influencia de la inteligencia emocional percibida y la impulsividad en el abuso de cánnabis en jóvenes. *Ansiedad y Estrés*, 19, 223-234.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., & Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18 (Supl.1), 95-100.
- Lombas, A. S., Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., & Jiménez, T. I. (2014). The relationship between perceived emotional intelligence and depressive symptomatology: The mediating role of perceived stress. *Journal of Adolescence*, 37, 1069-1076. doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.016.
- Londoño, C., & Valencia, C. (2008). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 155-162.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503. doi:10.1037/0003066X.63.6.503.
- McConnell, M. M., Memetovic, J., & Richardson, C. G. (2014). Coping style and substance use intention and behavior patterns in a cohort of BC adolescents. *Addictive behaviors*, 39(10), 1394-1397. doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.05.018.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., & García-Romero, C. (2019). Profiles of Emotional Intelligence and Their Relationship with Motivational and Well-being Factors in Physical Education. *Revista de Psicología Educativa*, 26(1), 27-36. doi/10.5093/psed2019a19
- Mestre, J. M., Palmero, F., & Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional, una explicación desde os procesos psicológicos básicos. In J. M. Mestre & F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). Madrid: Mc Graw-Hill.

- Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2019). *Informe Europeo sobre Drogas 2019: Tendencias y novedades*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234. doi.org/10.1174/021037010791114562.
- Orr, C., Spechler, P., Cao, Z., Albaugh, M., Chaarani, B., Mackey, S.,... & Bromberg, U. (2019). Grey matter volume differences associated with extremely low levels of cannabis use in adolescence. *Journal of Neuroscience*, 39(10), 1817-1827.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. En T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm y A. Furnham, (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Wiley-Blackwell.
- Plan Nacional sobre Drogas (2018). *Encuesta sobre el uso de drogas en España 2016-2018 (ESTUDES 2016-2018)*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Pozveh, Z. A., & Saleh, Z. (2020). The role of social skills in the prevention of drug addiction in adolescents. *Advanced biomedical research*, 9(41). doi: 10.4103/abr.abr_99_20
- Rial, A., Burkhart, G., Isorna, M., Barreiro, C., Varela, J., & Golpe, S. (2019). Cannabis use among adolescents: Risk pattern, implications and possible explanatory variables. *Adicciones*, 31(1), 64-77. doi:10.20882/adicciones.1212.
- Rothenberg, W. A., Sternberg, A., Blake, A., Waddell, J., Chassin, L., & Hussong, A. (2020). Identifying adolescent protective factors that disrupt the intergenerational transmission of cannabis use and disorder. *Psychology of Addictive Behaviors*, 34(8), 864-876. https://doi.org/10.1037/adb0000511
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Castillo, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2010). *Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional*. Málaga: GEU.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes *Ansiedad y Estrés*, 12, 223-230.
- Saiz, M. S., Chacón, R. F., Abejar, M. G., Parra, M. S., Valentín, M. D., & Yubero, S. (2020). Perfil de consumo de drogas en adolescentes. Factores protectores. *Medicina de Familia. Semergen*, 46(1), 33-40. https://doi.org/10.1016/j.semerg.2019.06.001

- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42, 491-502. doi:10.1016/j.paid.2006.08.006.
- Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(9), 1197-1209. https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. F. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of clinical and health psychology*, 3(1), 141-157.
- Sánchez-García, M. A., Ortuño-Sierra, J., Paino, M., & Fonseca-Pedrero, E. (2020). Relación entre consumo de sustancias y rasgos esquizotípicos en adolescentes escolarizados. *Adicciones*. Advance online.
- Suelves, J. M., & Sánchez-Turet, M. (2001). Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: resultados de un estudio transversal. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 17(1), 14-21.
- Sussman, S., Unger, J. B., & Dent, C. W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 9-25.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105. doi:10.1016/S0191-8869(01)00008-3.
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., & Ruiz, M. (2016). A model for assessing coping and its relation to resilience in adolescence from the perspective of “person–situation interaction”. *Personality and Individual Differences*, 98, 250-256. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.053
- Wills, T. A., & Hirky, A.E. (1996). Coping and substance abuse: A theoretical model and review of the evidence. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theory, research, applications* (pp. 279-302). Nueva York: John Wiley & Sons.

Wills, T.A., McNamara, G., Vaccaro, D., & Hirky, A. E. (1996). Escalated substance use: A longitudinal grouping analysis from early to middle adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 166-180.

World Drug Report (2020). United Nations publication, Sales No. E.20.XI.6.

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310, 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALTAS CAPACIDADES

TERESA GALLEGO ÁLVAREZ
Universidad de Cantabria

DAVID RECIO MORENO
Universidad Pública de Navarra

SARA GONZÁLEZ YUBERO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es definida por primera vez por Salovey y Mayer como la capacidad de procesar información emocional con precisión y eficiencia, incluida la información pertinente para el reconocimiento, la construcción y la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás (Salovey y Mayer, 1990).

Durante los años posteriores a la aparición del concepto se han ido desarrollando numerosos modelos que difieren de la propuesta inicial de los autores. Los bloques teóricos se han dividido en dos tipos en función de dos aspectos: por un lado, por la definición de inteligencia emocional de la que parten y por otra por el tipo de instrumento de evaluación que utilizan. Así, encontramos un primer grupo denominado *de habilidad* que, basándose en modelos de inteligencia y desempeño, desarrolla medidas de rendimiento resaltando la capacidad cognitiva para procesar y regular la información y la adaptación emocional, como es el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey y por otro lado los modelos denominados *mixtos*, o *de rasgo*, que utilizan el autoinforme como forma de evaluación y que enfatizan la efectividad psicológica (éxito social, laboral o educativo), basándose en aspectos vinculados con la personalidad y el ajuste no cognitivo, como por ejemplo, el

modelo de Bar-On de 1997 o el propuesto por Goleman en 1991 (Petrides y Furham, 2001; Prieto et al., 2016). De las diferentes propuestas que han ido surgiendo a lo largo de los años, Fernández Berrocal y Extremera (2006) señalan que los enfoques teóricos con mayor aceptación por parte de la comunidad científica son: el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, el modelo de Inteligencia Emocional-Social (ESI) de Bar-On y el modelo de competencias emocionales centrado en el lugar de trabajo.

El modelo propuesto por Peter Salovey y John Mayer (planteado por primera vez en 1990 y revisado posteriormente en 1997) tiene como objetivo estudiar el “procesamiento emocional de la información” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015); es decir, la relación que existe entre emoción e inteligencia determinando en qué medida y cómo influyen las emociones, por ejemplo, en la toma inteligente de decisiones. En este sentido define la inteligencia emocional como “una habilidad para percibir, usar, comprender y manejar las emociones para facilitar el pensamiento” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p. 19) dando lugar a cuatro habilidades fundamentales que operan de manera secuenciada y de menor a mayor complejidad (Caruso y Howe, 2015):

- Percepción emocional: observar las emociones propias y ajenas.
- Facilitación emocional: seleccionar la emoción requerida para una determinada situación y utilizarla como elemento favorecedor en el proceso de toma de decisión.
- Comprensión emocional: habilidad que permite interpretar, entender y etiquetar cada una de las emociones, así como de entender el proceso de transición de una emoción a otra o la aparición simultánea de emociones.
- Manejo emocional: consiste en la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional.

Según señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2006) este modelo es el enfoque teórico con mayor número de investigaciones publicadas en revistas de revisión por pares y el interés por este modelo se debe a tres

factores importantes como son la solidez de la base teórica, la novedad de la medición en comparación con otros enfoques y la evaluación sistemática y el apoyo de los datos empíricos obtenidos de los campos básicos y aplicados.

Por su parte, Reuven Bar-On parte de un modelo denominado mixto de la inteligencia emocional por incorporar competencias personales y sociales y no exclusivamente las habilidades de inteligencia emocional. Comprende la inteligencia emocional basada en cinco componentes (Bisquerra et al., 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015):

- Inteligencia intrapersonal: esta variable incluye la evaluación de las aptitudes de autoconciencia emocional, autoestima, asertividad, autorrealización e independencia.
- Inteligencia interpersonal: componente que contiene aspectos como la empatía, las relaciones interpersonales y de responsabilidad social.
- Adaptabilidad: engloba aspectos como la habilidad de resolución problemas, la comprobación o ajuste a la realidad y la flexibilidad.
- Gestión del estrés: variable que permite evaluar el nivel de tolerancia al estrés y el nivel de gestión de la impulsividad.
- Estado de ánimo general: componente que evalúa el nivel de felicidad y optimismo de la persona.

El mismo Bar-On (2006) define la inteligencia emocional como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan la eficacia con que comprendemos, nos expresamos y nos relacionamos con los demás, así como la forma en que abordamos las exigencias cotidianas. Este modelo no se orienta tanto al resultado como al proceso de evaluación, y podría ser el precursor de la aparición del concepto de cociente emocional, que permitiría evaluar el nivel de inteligencia emocional de la persona (Ugarriza y Pajares, 2005).

Según indican Prieto et al. (2016) este modelo sería de interés para evaluar la inteligencia emocional como predictora del éxito académico y social, señalando que el éxito académico depende de las diferentes inteligencias y del control que el alumno haga de sus emociones.

1.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS ALTAS CAPACIDADES

En el estudio sobre altas capacidades (AC) e inteligencia emocional (IE), Mayer et al. (2001) señalan que la mayoría de las teorías determinan las altas capacidades como una alta inteligencia o aptitud en algún área, unido a una elevada creatividad, pero que los aspectos relacionados con las emociones no hay sido apenas estudiadas, a excepción del trabajo de Piechowski y Dabrowski. Estos autores indican ciertos paralelismos entre el concepto de “superdotado emocional” de Dabrowski, entendido como la capacidad de diferenciar entre jerarquía de emociones y una amplia unión entre la inteligencia y la imaginación y el de alta inteligencia emocional desde el enfoque de habilidad, que conlleva la percepción, facilitación, comprensión y utilización de los sentimientos.

En esta misma línea, Bar-On (2007) en su artículo *el impacto emocional en las altas capacidades* examina la relación entre la inteligencia emocional con la inteligencia desde el aspecto más cognitivo, el rendimiento académico, la búsqueda de realización del potencial de uno mismo, la resolución de problemas, la creatividad y la resiliencia. Los resultados de este estudio demuestran una moderada pero significativa correlación de la inteligencia emocional con la inteligencia cognitiva y el rendimiento académico.

Sin embargo, los resultados encontrados a lo largo de la literatura en torno a la relación entre la inteligencia emocional y las altas capacidades no son consistentes y en numerosas ocasiones son contradictorios. Por ello, el objetivo del presente estudio es hacer una revisión de la bibliografía existente acerca de la temática que ayude a obtener una visión de relación entre ambos conceptos que facilite una visión holística para estimular una mejor educación ya que, como indica Tourón (2020), las variables psicosociales son, junto a las aptitudes y competencias, dimensiones catalizadoras del aprendizaje y la productividad.

2. OBJETIVO

La finalidad de este trabajo consiste en realizar una revisión de los estudios existentes en la literatura sobre la inteligencia emocional en las altas capacidades y actualizar la información para mejorar la identificación de las características socioemocionales en jóvenes con altas capacidades buscando la mejor comprensión del perfil característico de esta población para facilitar intervenciones más eficaces que promuevan su funcionamiento personal y académico

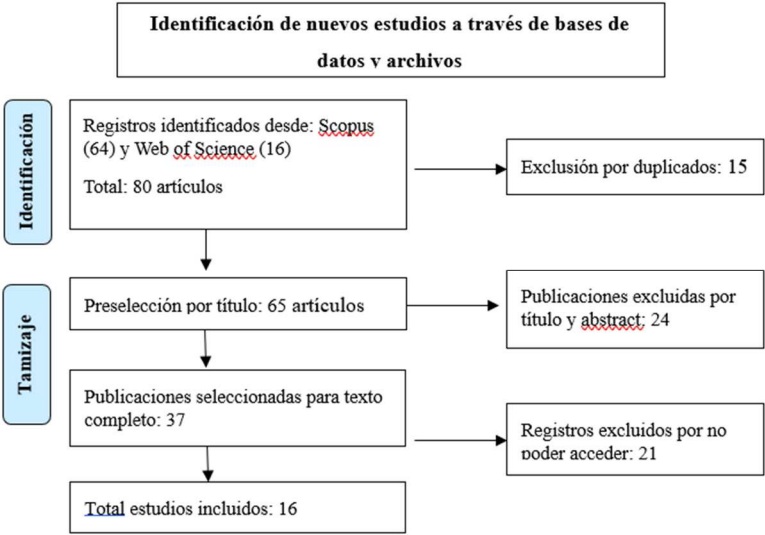
3. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA (Page et al., 2020), Para ello se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Web of Science y Scopus con fecha de 14 de enero de 2024. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: (“gifted” OR “high ability”) AND (“emotional intelligence”). Se realizó la búsqueda bajo acotación del idioma a inglés y limitando los resultados a los artículos científicos publicados a los últimos 10 años, entre 2014 y 2024.

Inicialmente se obtuvieron 80 resultados. Del total de artículos obtenidos inicialmente, se descartaron aquellos que estaban duplicados en ambas bases de datos a través de la plataforma Rayyan que permite detectar los artículos duplicados teniendo en cuenta varios factores como el título, los autores, la revista y el año, lo que redujo la muestra se a 65 resultados. Después se pasó a realizar una preselección por título y a continuación por abstract, hasta reducir el número de artículos a 37 resultados. Por último, para la selección de la muestra final de artículos se realizó una lectura del texto completo con los siguientes criterios de inclusión: artículos publicados en los últimos 10 años (2014-2024), publicados en inglés, muestra poblacional en jóvenes con altas capacidades, artículos científicos experimentales con medición de la inteligencia emocional a través de cualquiera de sus modelos y que sean accesibles bien en abierto o a través de petición desde la Universidad o centro, descartándose de nuevo aquellos que incumplían los criterios establecidos.

En base a los criterios mencionados y dado que algunos artículos no pudieron ser accesibles, la muestra final constó de 16 artículos, los cuales aparecen destacados en el apartado de Referencias con un asterisco (*). En la Figura 1 se puede observar de forma más detallada, a través de un diagrama de flujo PRISMA el proceso de selección de los artículos.

FIGURA 1. Diagrama de flujo PRISMA de la identificación de artículos



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presenta el resumen de los estudios incluidos en la presente revisión (autor, país, participantes/método, objetivo, modelo de inteligencia emocional y resultados encontrados en los artículos) y se proporciona información detallada sobre las características de los estudios incluidos en la revisión.

TABLA 1. Principales resultados encontrados

Autores	País	participantes/método	Instrumento	Modelo IE	Objetivo	Resultados
Li et al (2017)	China	Estudiantes con con AC de E. Primaria (n = 98) Estudiantes sin AC (n = 125)	The Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (Mavroveli et al., 2008)	Modelo mixto	Explorar el papel de la inteligencia fluida y la IE respecto al rendimiento de los AC y no AC	No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la IE entre los participantes AC y no AC.
Li y Shi (2019)	China	Alumnado AC de E. primaria (n = 80) y no AC (n = 104)	The Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (Mavroveli et al., 2008)	Modelo mixto	Analizar la inteligencia fluida y de la IE rasgo en la predicción del rendimiento académico en niños AC y promedio.	No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos AC y los no AC
Casino et al. (2019)	España	Alumnado AC de E. primaria y secundaria (n = 132) y sin AC (n= 141)	Trait Meta-Mood Scale-24 (Salguero et al., 2010)	Modelo de habilidad	Analizar si existen diferencias entre Bienestar Emocional Subjetivo e inteligencia emocional de alumnado AC y sin identificar y sus implicaciones	El alumnado con AC obtuvo puntuaciones más bajas en Inteligencia Emocional.
Al-Hamdan et al. (2017)	Arabia Saudí	80 alumnos AC frente a 80 alumnos con talento en E. Secundaria	The Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997)	Modelo mixto	Analizar si existen diferencias en la IE de adolescentes AC y adolescentes con talento	los adolescentes AC mostraron puntuaciones de IE más altas que los adolescentes con talento, tanto en los resultados globales como en varias subescalas
Sahin (2016)	Turquía	178 alumnos AC de E. Secundaria	TEQ-SF (Petrides y Furnham, 2000, 2001)	Modelo mixto	investigar el efecto de la inteligencia general, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnado AC	Se encuentran correlaciones negativas entre la emocionalidad y las subdimensiones mecánica/científica de la inteligencia emocional y la sociabilidad. Otras correlaciones con otras variables muestran resultados positivos.

Tsai (2023)	Taiwan	Un total de 908 alumnos AC de E. primaria	The EQ-I: YV (Zheng y Wang's, 2009)	Modelo mixto	Analizar las diferencias entre perfeccionismo, aspectos cognitivos, el pensamiento constructivo y la inteligencia emocional en función del nivel educativo y el sexo.	No existen diferencias en ninguna de las subescalas de inteligencia emocional por curso. Hubo una diferencia significativa en las dimensiones de la inteligencia emocional por género, en favor de los chicos.
Ogurlu (2020)	EEUU	meta-analisis (n=17 estudios)		Ambos modelos: Modelo Mixto/de rasgo y modelo de habilidad	Analizar si existen diferencias de nivel de IE entre individuos AC y compañeros no AC Analizar la influencia de los moderadores (edad, sexo, AC y el modelo de medición de la IE) sobre la variabilidad de los tamaños del efecto	Los individuos alta capacidad tenían niveles de IE más elevados que sus compañeros cuando se evalúa a través del modelo de habilidad. Los modelos de medición de la IE acentúan esta disparidad, cuando se evalúa la competencia emocional real, en lugar de la percibida.
Pandya (2017)	India	1.625 niños AC de E. primaria	The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Mavroveli et al., 2008). The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children (Sullivan, 1999)	Ambos modelos: modelo mixto y Modelo de habilidad	Analizar si hay diferencias en la IE en alumnado tras asistir a un Programa de educación espiritual (SEP).	Las puntuaciones de inteligencia emocional de los niños AC eran más altas tras la participación en el programa de educación espiritual (SEP).
Ayoub y Aljughaiman(2016)	Arabia Saudí	174 niños AC de E. primaria	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides y Furnham, 2003) Trait Meta-Mood Scale developed (Fernández-Berrocal et al., 2004).	Ambos modelos: modelo mixto y Modelo de habilidad	desarrollar un modelo estructural para la relación y los efectos entre la inteligencia, las teorías implícitas de la inteligencia y el rendimiento en alumnado AC	Los factores que afectaban al rendimiento de los estudiantes eran, por orden de magnitud decreciente, la inteligencia emocional, la inteligencia analítica, la inteligencia práctica, la inteligencia creativa, la inteligencia implícita y la inteligencia social.

Ayoub et al. (2022)	Arabia Saudí	174 niños AC de E. primaria	The emotional intelligence scale (Ayoub y Aljughaiman, 2016).	Ambos modelos: modelo mixto y Modelo de habilidad	investigar el impacto del nivel de grado en la inteligencia, así como el impacto de los diferentes tipos de inteligencia en el rendimiento académico, género y el nivel de grado en la inteligencia emocional, social, de éxito e implícita.	En general, nuestros resultados mostraron que la mayoría de los tipos de inteligencia están relacionados con las AC, y que no había diferencias de género entre los alumnos superdotados en las medidas de inteligencia.
Abdulla Alabbasi et al. (2020)	Arabia Saudí	meta-analisis (n=21 estudios)		Ambos modelos: Modelo Mixto/de rasgo y modelo de habilidad	determinar si los alumnos superdotados poseían niveles más altos de IE en comparación con sus compañeros no superdotados.	Los estudiantes AC superaron a los no AC en IE. Existen diferencias de género a favor de las mujeres.
Casino et al. (2021)	España	118 alumnos con AC identificados y 122 sujetos no identificados de E. primaria y E. secundaria	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Salguero et al., 2010)	Modelo de habilidad	analizar las relaciones entre los perfiles de inteligencia emocional y tanto el autoconcepto como la autoestima de alumnos AC y de compañeros no identificados.	Los resultados mostraron la existencia de diferencias de IE en las dimensiones de autoestima y autoconcepto en los alumnos AC, no así en el grupo no identificado.
Tercan y Bıçakçı (2022)	Turquía	122 niños y niñas de E. primaria	Emotional Intelligence Competencies Scale (EICS) (Titek et al. 2004)	Modelo mixto	explorar la relación entre las percepciones de los niños superdotados turcos sobre la etiqueta de superdotado y sus competencias de inteligencia emocional	Se encuentra una relación negativa significativa entre la autopercepción de la etiqueta de superdotación y la autoconciencia emocional.
Sainz Gómez et al. (2014)	España	386 estudiantes con altas habilidades de secundaria	Emotional Quotient Inventory-Young Version (EQ-i:YV) (Bar-On y Parker, 2000),	Modelo mixto	conocer las propiedades psicométricas del Emotional Quotient Inventory-Young Version (EQ-i:YV; Bar-On y Parker, 2000) en AC	los resultados apuntan a la consideración de la escala como un instrumento adecuado para examinar la IE de alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos).

Özbey et al. (2018)	Turquía	Alumnado AC de E. secundaria (n = 122) y sin AC (n= 246)	The Modified Schutte Emotional Intelligence Scale (Austin et al., 2004)	Modelo de habilidad	Determinar la relación entre los niveles de inteligencia emocional, percepción de los valores sociales y sentido de comunidad de alumnado AC frente a alumnado no AC	La puntuación media en inteligencia emocional de los alumnos superdotados fue significativamente superior a la de la puntuación media de inteligencia emocional de los alumnos no superdotados.
Turantzas et al. (2018)	España	alumnado AC (n = 22) de E. Secundaria	The Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) (Takšić 2001)	Modelo de habilidad	Analizar los resultados encontrados en un programa de "Atención plena para altas capacidades" en inteligencia emocional, aceptación, compasión y auto-compasión	Los resultados sugirieron que el programa APAC mejoró las habilidades emocionales y redujo síntomas emocionales negativos.

Fuente: elaboración propia

De los 16 estudios seleccionados, siete de ellos (43,7%) evalúan la inteligencia emocional a través del modelo mixto, con las pruebas desarrolladas por Bar-On (1997) o Petrides y Furnham (2000, 2001) y escalas adaptadas a las poblaciones correspondientes, frente a cuatro estudios (25%) que utilizan medidas de modelos de habilidad, como el TMMS24 de Salovey y Mayer (1990) en diversas versiones adaptadas a las poblaciones. Existen cinco estudios (31,2%) que aplican pruebas de ambos modelos, dos de ellos corresponden a metaanálisis de la literatura correspondiente con el tema existente hasta el momento.

Encontramos que el 43,7% de los estudios se centran en buscar diferencias existentes entre alumnado con altas capacidades frente a sus compañeros/as no identificados/as. De ese porcentaje, cinco estudios señalan la presencia de estas diferencias.

En el estudio de Ogurlu (2020) se observa que los individuos identificados como alta capacidad tenían niveles de inteligencia emocional más altos que sus homólogos no identificados. Esta diferencia se incrementa cuando se evalúa la competencia emocional real en lugar de la percibida. Los resultados encontrados por este autor reafirman la importancia de abordar el desarrollo socioemocional y aquellos factores que contribuyen a ella, señalando que los resultados parecen ser más consistentes con la idea de que los individuos con alta capacidad no presentan

dificultades socioemocionales, idea que en ocasiones se ha popularizado en el sentido contrario. Esta misma relación la encuentran Abdulla Alabbasi et al. (2020) en su metaanálisis, quienes señalan que los estudiantes con altas capacidades superaron significativamente a los estudiantes sin altas capacidades en la evaluación de inteligencia emocional. Sin embargo, esta diferencia puede interpretarse como pequeña, matizando que podría ser inexacto suponer que los alumnos con altas capacidades afrontan fácilmente los retos sociales y emocionales en comparación con sus compañeros y que, quizás, las necesidades sociales y emocionales pueden variar en función del nivel de capacidad. Estos autores señalan la presencia de diferencias de género a favor de las mujeres. Ambos metaanálisis presentan diferencias en la inteligencia emocional en función del modelo utilizado, a favor de los modelos de habilidad.

En los estudios experimentales con grupo control, Özbey et al. (2018) se observa que la puntuación media en inteligencia emocional del alumnado con altas capacidades fue significativamente superior a la de la puntuación media de inteligencia emocional del grupo de alumnado normotípico. Sin embargo, otros estudios como los de Casino et al. (2019), que estudiaron en muestra española, la relación existente entre inteligencia emocional y bienestar subjetivo, encuentran que los estudiantes identificados con altas capacidades exhibieron puntuaciones más bajas en inteligencia emocional (específicamente, en claridad) y en bienestar subjetivo (específicamente, en experiencias positivas). En esta línea algunos estudios señalan diferencias dentro de las subescalas de la inteligencia emocional, como Chan (2003) que encuentra puntuaciones más elevadas en habilidades sociales, evaluación y la regulación de las propias emociones y, sin embargo, puntuaciones más bajas en los componentes relacionados con la sensibilidad a la expresión de las emociones de los demás, así como al uso de las emociones en la resolución de problemas. Otros estudios que realizan una comparativa entre altas capacidades y grupo control, como los de Li et al (2017) y Li y Shi (2019) no encontraron diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional entre los participantes con altas capacidades y los menores no identificados como altas capacidades.

Uno de los estudios encontrados analiza la diferencia dentro de las propias altas capacidades, diferenciando entre el alumnado con sobredotación y el alumnado con talento (Al-Hamdan et al., 2017) analizando si existían diferencias en la inteligencia emocional de adolescentes con altas capacidades (sobredotación) y adolescentes con talento. En la muestra, el alumnado con altas capacidades (sobredotación) fue seleccionado en función del rendimiento académico, pruebas cognitivas y nominaciones de profesorado y el alumnado con talento seleccionado dentro de un centro específico de alta capacidad, en función de sus productos (componer música, dibujar, desarrollar un robot, escribir una historia creativa, etc.). Estos autores encontraron diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional en las escalas de inteligencia intrapersonal, adaptabilidad, subprueba de estado de ánimo general y total de inteligencia emocional a favor del alumnado superdotado frente al talentoso. Señalan que, quizás, esta diferencia se debiera a que el alumnado con sobredotación pudiera haber desarrollado capacidades interpersonales e intrapersonales más elaboradas para tener éxito en el entorno académico, mientras que el alumnado con talento no hubiese necesitado desarrollar en la misma medida estas capacidades de cara al entorno académico. También encontraron diferencias de género a favor de los varones con superdotación, frente a las mujeres superdotadas y de las mujeres con talento frente a los varones con talento.

También es de destacar aquellos estudios que, dentro de las competencias socioemocionales, tratan de estudiar las relaciones entre autoconcepto e inteligencia emocional en alumnado con altas capacidades. Así, Casino et al. (2021) analizan las relaciones entre los perfiles de inteligencia emocional y tanto el autoconcepto como la autoestima de alumnado identificado como altas capacidades y de compañeros/as no identificados. Los resultados mostraron que el alumnado identificado con altas capacidades presentó puntuaciones significativamente más bajas en autoestima que sus compañeros y compañeras no identificados. Dentro de autoconcepto, no se encontraron diferencias significativas en el área académica entre el grupo identificado y no identificado, tampoco así en el área familiar. En cuanto al autoconcepto social, las autoras señalan que las diferencias existentes pueden verse influidas por los intereses distintos de los niños

y niñas identificadas, lo que les puede dificultar compartir aficiones, juegos y temas de conversación. Asimismo, las autoras señalan la presencia de tres perfiles en el alumnado en función de las dimensiones del modelo de IE elegido (atención, claridad y reparación), encontrando que el alumnado con altas capacidades presenta mejores resultados, en general, en IE que los no identificados, pero cuando se analizan los componentes por separado, aparece un pequeño porcentaje de perfiles diferentes con presencia de diversas relaciones entre estos perfiles y la autoestima y autoconcepto. También, en relación con el autoconcepto, Tercan y Bıçakçı (2022) exploraron la relación entre las percepciones de menores con altas capacidades sobre la propia etiqueta y sus competencias de inteligencia emocional, encontrando que los niños y niñas con altas capacidades, en principio tienen percepciones positivas de la etiqueta, así como puntuaciones totales de inteligencia emocional bastante altas, con algunas excepciones en las subescalas de autoconciencia y empatía. Sin embargo, señalan una relación negativa significativa entre la autopercepción de la etiqueta de superdotación y la autoconciencia emocional, es decir quizás el aumento de la autoconciencia podría dificultar su autopercepción sobre el constructo.

El rendimiento académico u otros tipos de inteligencia son variables que también han sido estudiadas en base a su relación con la inteligencia emocional. Así, Şahin (2016) investigó el efecto de la inteligencia general, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la creatividad del alumnado con alta capacidad encontrando, dentro de la medición de la inteligencia emocional, correlaciones negativas entre la emocionalidad y las subdimensiones mecánica/científica y una relación positiva entre la sociabilidad, que es una de las subdimensiones de la inteligencia emocional, y todos los dominios excepto el mecánico/científico. En otro aspecto, Tsai (2023) analiza las diferencias entre perfeccionismo, aspectos cognitivos, el pensamiento constructivo y la inteligencia emocional en función del nivel educativo y el sexo y señala que no existen diferencias en ninguna de las subescalas de inteligencia emocional por curso y sí aparece una diferencia significativa en las dimensiones de la inteligencia emocional por género, en favor de los chicos. Ayoub y Aljughaiman (2016) desarrollan un modelo estructural para la

relación y los efectos entre la inteligencia, las teorías implícitas de la inteligencia y el rendimiento en alumnado con altas capacidades, encontrando que los factores que afectaban al rendimiento de los estudiantes eran, por orden de magnitud decreciente, la inteligencia emocional, la inteligencia analítica, la inteligencia práctica, la inteligencia creativa, la inteligencia implícita y la inteligencia social. En este sentido, posteriormente, Ayoub et al. (2022) investigan el impacto del nivel de grado en la inteligencia, así como el impacto de los diferentes tipos de inteligencia en el rendimiento académico, género y el nivel de grado en la inteligencia emocional, social, de éxito e implícita, mostrando que la mayoría de los tipos de inteligencia están relacionados con las altas capacidades, y que no había diferencias de género entre el alumnado con altas capacidades en las medidas de inteligencia.

También existen algunos estudios que evalúan la inteligencia emocional en programas distintos, en concreto hay dos estudios que evalúan la inteligencia emocional en altas capacidades, ambos centrados en espiritualidad y meditación. Uno de ellos, el realizado por Pandya (2017) analiza si existen diferencias en la inteligencia emocional en alumnado tras asistir a un Programa de Educación Espiritual (SEP), obteniendo que puntuaciones de inteligencia emocional de los niños y niñas con altas capacidades eran más altas tras la participación en dicho programa. En una línea similar, Turantzas et al. (2018) evalúan los resultados encontrados en un programa de “Atención plena para altas capacidades” en inteligencia emocional, aceptación, compasión y autocompasión, señalando en los resultados que el programa de atención plena para altas capacidades mejoró las habilidades emocionales y redujo síntomas emocionales negativos.

Por último, podemos destacar el estudio de Sainz Gómez et al. (2014) quienes se centraron en conocer las propiedades psicométricas del Emotional Quotient Inventory-Young Version (EQ-i:YV; Bar-On y Parker, 2000) en alumnado identificado como altas capacidades, encontrando que los resultados apuntan a la consideración de la escala como un instrumento adecuado para examinar la inteligencia emocional de alumnos y alumnas de altas habilidades (superdotados y talentos).

5. DISCUSIÓN

Dentro de las investigaciones sobre inteligencia emocional y altas capacidades, los resultados son controvertidos. Por un lado, algunos estudios señalan la presencia de puntuaciones más altas en la inteligencia emocional (Ogurlu, 2020; Abdulla Alabbasi et al., 2020; Özbey et al., 2018; Casino et al., 2019). En este sentido, otros estudios anteriores como los de Zeidner et al. (2005) observaron que la inteligencia emocional era mayor entre los estudiantes con altas capacidades que entre sus compañeros y que algunos aspectos de la inteligencia emocional se encuentran relacionadas con algunas capacidades como el desarrollo del vocabulario o la comprensión emocional, lo que puede influir en estas mejores puntuaciones en aquellos niños y niñas con mayores habilidades cognitivas.

Por otro lado, algunos estudios no encontraron diferencias significativas entre alumnado con altas capacidades y alumnado sin altas capacidades (Li et al., 2017 y Li y Shi, 2019). En esta línea, otros estudios como los de Lee y Olszewski-Kubilius (2006) hallaron que los varones con altas capacidades puntuaban similar a sus pares del grupo normativo, presentando un alto nivel de adaptabilidad, resolución de problemas y la flexibilidad; sin embargo, las mujeres con altas capacidades estaban ligeramente por detrás de la muestra normativa. Cuando se compararon ambos géneros en altas capacidades, las mujeres tenían mayores habilidades interpersonales. Los resultados más bajos se encontraron en la variable manejo del estrés y capacidad de control de impulsos en comparación con la muestra normativa. De la misma forma Schwean et al. (2006) observaron que el grupo de estudiantes no identificados como altas capacidades obtuvieron una puntuación media más alta en inteligencia interpersonales, mientras que el grupo de altas capacidades obtuvieron una puntuación más alta en la escala intrapersonal y de adaptabilidad.

Con arreglo a los modelos de inteligencia emocional encontrados en esta búsqueda, son los modelos mixtos los que se emplean como medida con más asiduidad, aunque Fernández-Berrocal y Extremera (2005) indican que el modelo de Salovey y Mayer es el modelo con

mayor apoyo empírico, el que más investigación está generando y cuyo planteamiento científico genera una mayor atención entre los investigadores sociales. Los análisis moderadores del metaanálisis de Orgulu (2020), así como el de Alabbasi et al. (2020) revelaron que los superdotados tienden a ser más inteligentes emocionalmente cuando la inteligencia emocional se mide en función de modelos de capacidad, pero no desde el modelo mixto/de rasgo, lo que debe de plantear la reflexión sobre qué aspectos de la inteligencia emocional son aquellos en los que pueden encontrarse mayores variaciones, si tiene que ver con el procesamiento de la información emocional o con rasgos de la personalidad que influyan en la experiencia y regulación emocional de los menores. No es de extrañar, por lo tanto, que Sainz Gómez et al. (2014), busquen conocer las propiedades psicométricas del Emotional Quotient Inventory-Young Version (EQ-i:YV) en el alumnado con altas capacidades, pues parece una herramienta eficaz en la valoración de los aspectos emocionales desde una concepción centrada en la inteligencia emocional como rasgo que permitiría observar otras variables en este alumnado que pueda influir en sus resultados. Asimismo, son numerosos los investigadores que hacen hincapié en valorar aspectos no intelectivos en el desarrollo de las altas capacidades y dentro de estos aspectos podemos señalar que Renzulli (2005) enfatiza la motivación un componente esencial de su modelo de tres anillos, aspecto que valoran los modelos mixtos de la inteligencia emocional y que pueden ser, junto con otros aspectos, unos componentes clave en la evaluación de la inteligencia emocional. A este respecto, cuando los estudios evalúan otros aspectos académicos, como el rendimiento o la creatividad, los resultados son variados, apostando generalmente por correlaciones a favor de la inteligencia emocional. El propio Bar-On (1997) formula su modelo tratando de dar respuesta también a los efectos que tiene en el rendimiento académico, señalando que el éxito académico depende de las diferentes inteligencias y del control que el alumno haga de sus emociones. En este sentido, los resultados encontrados en alumnado con altas capacidades juegan a favor de la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico (Ayoub y Aljughaiman, 2016), al igual que otras investigaciones que han demostrado que existe una estrecha relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento

académico (Salami y Ogundokun, 2009; Tagliavian et al. 2006). De esta forma, la posible falta de una interconexión consistente entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo tiene un potencial significativo para generar un bajo rendimiento entre el alumnado con altas capacidades (Folsom, 2005) y de ahí la importancia en fomentar un correcto desarrollo emocional en el alumnado.

Cabe señalar la relevancia en el estudio del autoconcepto, como las investigaciones llevadas a cabo por Casino et al. (2021) y Tercan y Bıçakçı (2022), que enfatizan la relación en este y la inteligencia emocional, pues saber quién soy cómo me defino es una pieza clave en el bienestar y el ajuste emocional. Aunque algunos estudios indican el carácter controvertido de la relación entre ambos conceptos (Neihart, 1999), los resultados encontrados parecen señalar una relación positiva entre el autoconcepto e incluso con la identificación, y la inteligencia emocional y el bienestar.

Por último, señalar la importancia que tiene el fomentar habilidades relacionadas con la inteligencia emocional en la educación. Diversas investigaciones señalan el efecto positivo de la enseñanza de las competencias emocionales en el curriculum (Durlak et al., 2011, Jagers et al., 2015), pero también existen otros programas que se centran en las fortalezas y elementos de la psicología positiva, como la espiritualidad o la atención plena, que encuentran resultados efectivos en el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado con altas capacidades (Pandya, 2017; Turantzas et al., 2018). Estos estudios son consistentes con los encontrados en otras investigaciones, como las de Olton-Weber et al., (2020) que apoyan el uso de mindfulness como intervención adecuada para reducir la influencia del perfeccionismo insano entre los jóvenes con altas capacidades.

6. CONCLUSIONES

La investigación sobre la inteligencia emocional puede ayudar a comprender las características del funcionamiento emocional del alumnado con altas capacidades facilitando una mayor profundización en la relación entre las capacidades cognitivas y las competencias

socioemocionales (Matthews et al., 2002). De hecho, los primeros investigadores (Mayer et al., 2001; Bar-On 2007) proponen una relación entre ambos conceptos. Sin embargo, los resultados de los estudios sobre la relación entre la inteligencia emocional y las altas capacidades son controvertidos. Los modelos de medición de la inteligencia emocional influyen en los resultados sobre la misma, a favor de los modelos de habilidad frente a los de rasgo. Así mismo, parece encontrarse una relación positiva de la inteligencia emocional con algunas competencias como la creatividad, en la mayoría de sus componentes, o el auto-concepto. Estos resultados también deben interpretarse teniendo en cuenta las diversas definiciones e identificaciones de las altas capacidades, factor que no se ha tenido en cuenta en el presente estudio. El hecho de que la inteligencia emocional se correlacione positiva y significativamente con el rendimiento académico indica que la capacidad de la persona para controlar, comprender y controlar sus emociones en relación con las de los demás es uno de los rasgos necesarios para el éxito académico, por lo tanto, dentro de la educación, conocer las características del alumnado y fomentar el desarrollo socioemocional es una pieza fundamental del desarrollo del potencial y del logro de un buen resultado académico entre estos estudiantes.

8. REFERENCIAS

- *Abdulla Alabbasi, A. M. Ayoub, A.E.A y Ziegler, A. O. (2020): Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis, *High Ability Studies*, 32(2) 189-217. DOI: 10.1080/13598139.2020.1770704
- *Al-Hamdan, N. S., Al-Jasim. F. A y Abdulla, A. M. (2017) Assessing the Emotional Intelligence of Gifted and Talented Adolescent Students in the Kingdom of Bahrain, *Roeper Review*, 39(2) 132-142, DOI: 10.1080/02783193.2017.1289462
- *Ayoub, A. E. A., Aljughaiman, A. M., Alabbasi, A. M. A. y Abo Hamza, E. G. (2022). Do Different Types of Intelligence and Its Implicit Theories Vary Based on Gender and Grade Level?. *Frontiers in Psychology*, 12, 712330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712330>

- *Ayoub, A. E. A. y Aljughaiman, A. M. (2016). A predictive structural model for gifted students' performance: A study based on intelligence and its implicit theories. *Learning and Individual Differences*, 51, 11-18.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.018>
- Bar-On, R. (1997) The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. *Multi-Health Systems*.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 22 (1), 122–137.
 DOI:10.1177/026142940702300203
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación. Síntesis*.
- Caruso, D.R. y Howe, W. (2015). El modelo de habilidad de la inteligencia emocional en el centro de trabajo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *De la neurona a la felicidad* (pp.67-77). Fundación Botín.
- *Casino-García, A.M., Llopis-Bueno, M.J. y Llinares-Insa, L.I. (2021) Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, 1006.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- *Casino-García, A. M., García-Pérez, J. y Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. DOI: 10.3390/ijerph16183266
- Chan, D. W. (2003) Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 409-418.
<https://doi.org/10.1023/A:1025982217398>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación. Grupo 5*.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006) Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema* 18 7-12.
- Fernández BerrocaL, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(19), 63-93
- Folsom C (2005) Exploring a new pedagogy: teaching for intellectual and emotional learnin (TIEL). *Issues in Teacher Education* 14(2): 75–94.
- Jagers, R. J., Harris, A. y Skoog, A. (2015). A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 167–180). The Guilford Press.
- Lee, S.-Y. y Olszewski-Kubilius, P. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29–67.
<https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- *Li, D. y Shi, J. (2021). Fluid intelligence, trait emotional intelligence and academic performance in children with different intellectual levels. *High Ability Studies*, 32(1), 51-69.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1694493>
- *Li, D., Liu, T., Zhang, X., Wang, M., Wang, D. y Shi, J. (2017). Fluid intelligence, emotional intelligence, and the Iowa Gambling Task in children. *Intelligence*, 62, 167-174. DOI:10.1016/j.intell.2017.04.004
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995) Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology* 4(3) 197-208.
[https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. y Salovey, P. (2001) Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
DOI:10.1080/02783190109554084
- Neihart, M. (1999) The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say? *Roeper Review* 22, 10–17.
DOI:10.1080/02783199909553991
- Olton-Weber, S., Hess, R. y Ritchotte, J. A. (2020). Reducing levels of perfectionism in gifted and talented youth through a mindfulness intervention. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 319-330.
<https://doi.org/10.1177/00169862209533>

- *Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171, 110503. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110503>
- *Özbey, A. Sarçam, H., Firdevs, F. y Karduz, A. (2018) The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences y Psychology*, 8(2) 64-79
- Page, M.J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... y Moher, D. (2021) Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología* 74(9)790–9. <https://n9.cl/dlfxn4>
- *Pandya, S. P. (2017). Spiritual education program for improving the emotional intelligence of gifted children: A multi-city single-group evaluation study. *Gifted and Talented International*, 32(2), 120-133.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001) Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, M.R. (2016). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Sobredotação* 1(15), 35-56.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into practice*, 44(2), 80-89. DOI:10.1207/s15430421tip4402_2
- *Şahin, F. (2016). General intelligence, emotional intelligence and academic knowledge as predictors of creativity domains: A study of gifted students. *Cogent Education*, 3(1), 1218315. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1218315>
- Salami, S. O. y Ogundokun, M. O. (2009). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of academic performances. *Perspective in Education*, 25 (3): 175-185
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- *Sáinz Gómez, M., Ferrándiz, C., Fernández, C. y Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 41-55. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.162501>
- Schwean, V., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology*. 2. 30-37. [10.7790/ejap.v2](https://doi.org/10.7790/ejap.v2)

- Tagliavan, N.A., Tipton, D.J., Giannetti, V.J. y Mattei, T. (2006). An investigation of the correlation between pharmacy students' level of professionalism and emotional intelligence (EI). Paper presented at the annual meeting of the American Association of college Pharmacy, Sheraton San Diego Hotel y Marina, San Diego, California, USA
- *Tercan, H. y Bıçakçı, M. Y. (2022). Exploring the link between Turkish gifted children's perceptions of the gifted label and emotional intelligence competencies. *Scientific Reports*, 12(1), 13742.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- *Tsai, M. (2023). Comparing Perfectionism, Cognitive Mindset, Constructive Thinking, and Emotional Intelligence in Gifted Students by Grade and Gender. *Social Sciences* 12, 233. <https://doi.org/10.3390/socsci12040233>
- *Turanzas, J. A., Cordon, J. R., Choca, J. P. y Mestre, J. M. (2020). Evaluating the APAC (mindfulness for giftedness) program in a Spanish sample of gifted children: a pilot study. *Mindfulness*, 11, 86-98. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-018-0985-1>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2005) Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: outcomes depending on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>

HACIA UNA ENSEÑANZA TRANSFORMADORA: EL ROL DEL CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERPERSONAL EN DOCENTES

MERCEDES VENTURA CAMPOS
Universitat Jaume I de Castellón

NOELIA VENTURA-CAMPOS
Universitat Jaume I de Castellón

1. INTRODUCCIÓN

El cambio de paradigma de programar y evaluar por competencias no solo ha mejorado la calidad educativa, sino que también ha representado una transformación en el proceso enseñanza – aprendizaje en estos últimos años. Este avance pedagógico, junto con los rápidos cambios sociales, ha exigido que el profesorado esté en continua formación para poder afrontar las nuevas demandas educativas, y adaptarse a ellas de manera efectiva.

Frente a estos nuevos entornos educativos, el rol del profesorado va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es imprescindible que posean competencias que les permitan responder a la diversidad presente en las aulas y contribuir al desarrollo de entornos de aprendizaje y de bienestar. Por lo tanto, ser competente en la docencia no se limita a adquirir conocimientos; también implica cultivar habilidades, valores y actitudes que empoderen a los docentes para afrontar los desafíos educativos de manera autónoma, creativa y resiliente.

Dentro de este enfoque competencial, las evidencias científicas subrayan la importancia de que el profesorado perciba que cuenta con los recursos psicológicos necesarios para hacer frente a las demandas educativas, viéndolas como oportunidades para el crecimiento personal y

la mejora continua (Ventura et al., 2015). Además, adoptar una actitud positiva frente a los retos no solo se relaciona con mayor eficacia docente, sino que contribuye a la innovación y a la excelencia en la práctica educativa (Mendoza, 2023).

El presente estudio se encuadra en el marco de la psicología positiva, la cual resalta la importancia del capital psicológico positivo del profesorado en la travesía del proceso educativo. Similar a un faro que guía a las personas navegantes, el capital psicológico positivo se convierte en la luz que permite al profesorado no solo surfear las olas con maestría sino también dominar las turbulentas y cambiantes olas del océano educativo de nuestros días, asegurando un viaje exitoso y también enriquecedor.

1.1. COMPETENCIAS DOCENTES

La conceptualización de las competencias docentes representa un desafío notable en el campo de la educación, dado su carácter multifacético y la diversidad de interpretaciones que emergen de la literatura especializada. Este término se introduce en todos los niveles del sistema educativo español, con la pretensión de alinear a los países que integran la Comunidad Europea hacia la promoción de una sociedad basada en el conocimiento, más competitiva y adaptada a las demandas socio-profesionales actuales. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior y específicamente, en la Declaración de Bolonia (1999), representa una oportunidad clave para que las universidades redefinan su enfoque educativo hacia la consolidación de competencias, reestructurando los programas educativos, las metodologías docentes y fomentando procesos de aprendizaje que mejoren la calidad educativa. Más tarde, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE, 2006) extendió esta transformación curricular basada en competencia al resto de etapas educativas.

En este contexto de cambios legislativos y de un currículo orientado a competencias, el rol del docente ha evolucionado significativamente para alinearse con este nuevo paradigma educativo. Como señala Coll (2013), la reforma educativa motivada por transformaciones políticas y avances sociales, ha colocado la enseñanza de calidad, la formación continua y el desarrollo de competencias en el centro de la capacitación docente.

La extensa y ambigüedad semántica asociada al concepto de competencia requiere de un análisis minucioso y reflexivo para establecer sus dimensiones en el ámbito educativo (Gómez-Puertas et al., 2014). En este sentido, la diversidad de conceptualizaciones se debe a su prevalencia en los discursos pedagógicos contemporáneos. Así, desentrañar el verdadero significado de las competencias se convierte en un desafío complejo, reflejando la diversidad de perspectivas y enfoques que diversos autores han aportado sobre el tema. A continuación, se explorarán diversas aproximaciones teóricas, poniendo especial énfasis en aquellas definiciones de competencias que se relacionan directamente con el ámbito educativo.

En primer lugar, Zabala (2003) define las competencias como “la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo, y la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (p. 31).

Otra definición es la ofrecida por Pavié (2012) que entiende por competencia “el grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (p. 55).

En la misma línea, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación española (ANECA, 2013), entiende por competencia “la capacidad de poner en acción conocimiento y habilidades” (p. 6), haciendo referencia a las destrezas que el alumnado, en nuestro caso los futuros maestros y maestras deberán haber adquirido para su eficaz incorporación al mundo laboral.

Esta transformación requiere que los futuros maestros y maestras durante su formación universitaria conozcan que competencias se les requiere para responder a los retos del sistema educativo. Es decir, el futuro docente debe conocer que conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos se requieren para cumplir con la labor docente y lograr los objetivos preestablecidos. Por parte de Tribó (2008) se definen cuatro ámbitos competenciales en los docentes: la

competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social o participativa (saber estar) y la competencia interpersonal (saber ser). Específicamente, la competencia disciplinar hace referencia a los conocimientos teóricos de la disciplina a trabajar; la competencia metodológica hace referencia a las habilidades prácticas de gestión en el aula (i.e., técnica de trabajo en equipo, atención a la diversidad, programar y evaluar por competencias); la competencia social hace referencia a las actitudes de colaboración entre los agentes de la comunidad educativa (i.e., trabajo en equipo, coordinación, acción tutorial); y finalmente, la competencia interpersonal hace referencia a las actitudes relacionadas con las habilidades socio-emocionales y desarrollo de recursos personales (i.e., control emocional, toma de decisiones, empatía, asertividad). Tribó (2008) indica que la competencia docente se adquiere cuando se es capaz de vincular y coordinar de forma simultánea los conocimientos pertenecientes a estos cuatro ámbitos establecidos en la labor docente.

En el presente estudio, nos centramos en conocer como las competencias interpersonales se relacionan con el capital psicológico positivo del futuro docente. Es decir, conocer la relación entre el saber ser y el capital psicológico positivo como un pilar fundamental para el empoderamiento del futuro docente a los cambios emergentes del sistema educativo. Además, al poseer estos recursos psicológico positivos, el profesorado puede establecer relaciones positivas, fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal y académico del estudiantado, manejando así las situaciones de conflicto de manera constructiva para optimizar el bienestar en la comunidad educativa.

1.2. CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO

El capital psicológico positivo es un constructo estudiado dentro de la disciplina de la psicología positiva, una corriente que ha ganado reconocimiento por su enfoque en las capacidades humanas y su influencia en el bienestar individual y colectivo. Luthans et al. (2007) han definido el capital psicológico positivo como un constructo multidimensional compuesto por la autoeficacia, la esperanza, la resiliencia y el optimismo, siendo estos elementos cruciales para el desarrollo y bienestar

psicológico. Estos autores han sido pioneros en destacar su relevancia, subrayando cómo estos recursos psicológicos fortalecen la creencia en las propias capacidades para afrontar desafíos, mantener la perseverancia hacia los objetivos, superar adversidades y adoptar una visión optimista ante la vida.

Específicamente, la autoeficacia ha sido definida por Bandura (1997), como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar logros específicos. La esperanza, descrita ha sido definida por Snyder (2002), como un estado positivo que motiva a perseverar y mantener la energía dirigida hacia la consecución de metas de una manera planificada. Así, como la resiliencia se define como la habilidad para recuperarse de la adversidad, conflictos y fracasos, o incluso reaccionar ante eventos positivos que pueden resultar abrumadores, implicando adaptación y crecimiento frente a estos desafíos (Luthans, 2002).

Por último, el optimismo se considera un proceso cognitivo que conlleva la expectativa de resultados positivos y se caracteriza por atribuciones causales externas, temporales y específicas que hacen las personas frente a sucesos adversos, y las atribuciones internas, estables y globales que hacen para sucesos positivos (Seligman, 1998). Juntos, estos componentes forman un pilar fundamental en la construcción y fortalecimiento del bienestar psicológico, influyendo significativamente en el rendimiento y la satisfacción general de los individuos (Luthans et al., 2007).

Este constructo ha trascendido el ámbito organizacional, donde se ha vinculado con mejoras en la satisfacción laboral, la creatividad, el compromiso organizacional y la reducción del absentismo (Clapp-Smith et al., 2009; Luthans, et al., 2007; Rego et al., 2012), para adentrarse en el terreno educativo. Aquí, su impacto se observa en la mejora de la adaptación y motivación académica, el *engagement*, y la satisfacción en el proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros (Datu et al., 2016; Datu y Valdez, 2016; Hazan-Liran y Miller, 2017; Siu et al., 2014; Ortega-Maldonado y Salanova, 2017).

Investigaciones recientes continúan desvelando la capacidad del capital psicológico para influir positivamente en el rendimiento académico y el bienestar de la comunidad educativa (Mieziene et al., 2022; Susanti et al., 2023), así como en la adopción de estilos de vida saludables (González-Cantero et al., 2017; Luthans et al., 2012). Es más, este recurso psicológico ha demostrado empoderar al alumnado universitario, permitiendo un mejor manejo de los problemas interpersonales (Feng y Tao, 2024)

En definitiva, la trascendencia del capital psicológico positivo en el ámbito educativo, se ha proyectado como un elemento crucial para el desarrollo de las competencias interpersonales y el éxito en diversas facetas de la vida. En este sentido, disponer de altos niveles de creencia de eficacia, esperanza, optimismo y sentirse resiliente para abordar las competencias interpersonales que se requieren en la labor docente permitirá que el futuro maestro y maestra pueda abordar de manera constructiva los retos educativos e incrementando significativamente las probabilidades de éxito en sus intervenciones pedagógicas.

2. OBJETIVO

Este estudio tiene como finalidad enriquecer la investigación en el campo de la psicología positiva aplicada a entornos educativos. Su objetivo principal es explorar la relación entre la percepción de capital psicológico positivo y las competencias interpersonales de los futuros maestros y maestras del grado de Educación Infantil.

Estos objetivos se trasladan a dos hipótesis de investigación:

- Hipótesis 1: Los constructos de capital psicológico positivo y las competencias interpersonales presentarán relaciones significativas positivas.
- Hipótesis 2: La variable de género no presentará diferencias significativas en el nivel de capital psicológico y competencias interpersonales.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPACIÓN Y PROCEDIMIENTO

Este estudio se llevó a cabo con un grupo de 107 estudiantes universitarios y universitarias que cursaban el último año del Grado en Magisterio de Educación Infantil de una universidad española, compuesto por un 83% de mujeres y un 16% de hombres, con una edad promedio de 22 años ($SD = 3.12$).

Para realizar esta investigación, se informó detalladamente al alumnado sobre el estudio y se les solicitó su consentimiento para participar mediante la cumplimentación de un cuestionario en línea.

Tras completar el cuestionario, el alumnado recibió de forma inmediata un informe de retroalimentación en su correo electrónico. Este informe comparaba sus resultados en las variables de estudio con los de una muestra normativa, proporcionándoles información detallada sobre su nivel de capital psicológico positivo en las diferentes dimensiones y el grado de desarrollo de las trece competencias interpersonales evaluadas durante su formación académica. Se trata de alumnado del último curso del grado de magisterio con una orientación clara de las competencias que se requiere para la función docente.

La participación de los estudiantes y las estudiantes fue estrictamente voluntaria y se garantizó la total confidencialidad de la información recopilada de todas las personas participantes.

3.2. MEDIDAS

Las herramientas de evaluación utilizadas incluían una escala de autoevaluación del capital psicológico positivo, un constructo clave en la psicología positiva, y una escala desarrollada específicamente para este estudio que medía el nivel de desarrollo de 13 competencias interpersonales docentes (ver tabla 1), identificadas como cruciales para la efectividad en la práctica docente.

Respecto al capital psicológico positivo, fue evaluado mediante una versión abreviada del PCQ (Psychological Capital Questionnaire de

Luthans) adaptada al español y al contexto educativo (Martínez et al., 2019), que consta de 12 ítems. Estos ítems exploran las cuatro dimensiones del capital psicológico positivo: autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo. Cada dimensión se evaluó con tres ítems utilizando una escala Likert de respuesta de 7 puntos, que comprende desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Algunos ejemplos de ítems que incluyen las diferentes dimensiones son: "Me siento seguro/a al compartir información sobre mis estudios con otros/as" (autoeficacia); "Puedo superar los momentos difíciles en mis estudios, porque ya he enfrentado dificultades antes" (resiliencia); "Se me ocurren muchas formas de alcanzar mis objetivos actuales en los estudios" (esperanza); "Soy optimista respecto al futuro de mis estudios" (optimismo). El coeficiente de Cronbach para esta escala fue de 0.80, mostrando una buena fiabilidad.

En cuanto al cuestionario de competencias interpersonales, se diseñó una herramienta con 13 ítems para que el alumnado valorara su nivel de adquisición en las diferentes competencias interpersonales clave durante su formación académica. La escala de respuesta fue tipo Likert de 3 puntos que oscilaba desde 1 (bajo nivel de adquisición) a 3 (alto nivel de adquisición). Las competencias interpersonales evaluadas se muestran en la tabla 1.

TABLA 1. *Relación de las 13 competencias interpersonales*

Competencias interpersonales
Capacidad para empatizar con el alumnado
Capacidad para resolver problemas
Capacidad para regular emociones
Capacidad para ser asertivo/a
Capacidad para la toma de decisiones
Capacidad de liderazgo
Capacidad creatividad
Capacidad autocrítica de la labor docente
Capacidad de adaptación a los diferentes contextos educativos
Capacidad de flexibilidad en el ejercicio de la función docente
Capacidad de reflexionar sobre la práctica docente
Capacidad de escuchar al alumnado sin enjuiciar
Capacidad para trabajar de manera autónoma

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Para dar respuesta al objetivo planteado en este estudio, se realizaron análisis descriptivos (i.e., media, desviación típica y correlaciones) y análisis de consistencia interna (Alpha de Cronbach) de las variables consideradas en este estudio. Por otro lado, se realizaron análisis de varianza (ANOVAS) para determinar si existían diferencias significativas en función de género y las variables de estudio (i.e., capital psicológico positivo y competencias interpersonales). Para realizar los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 29.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos, como son las medias, desviaciones típicas y matriz de correlaciones entre las variables de estudio. También se analizó la consistencia interna de las variables de estudio donde los coeficientes *alpha* de las escalas superaron el criterio de .70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994), tal como se detalla en la sección correspondiente a las medidas.

Como se puede observar en la tabla 2, se encontraron correlaciones positivas entre las cuatro dimensiones de capital psicológico, como era de esperar por ser parte de un mismo constructo. Así, como entre las 13 competencias interpersonales.

Además, se encontraron diferencias significativas entre el capital psicológico positivo y algunas competencias interpersonales: la capacidad de resolver problemas ($r = 0.26, p < .01$), la capacidad de toma de decisiones ($r = 0.22, p < .05$), y la capacidad de trabajar de manera autónoma ($r = 0.31, p < .01$). En particular, se observa que la capacidad de resolver problemas muestra una correlación positiva con la autoeficacia ($r = 0.20, p < .01$), la esperanza ($r = 0.25, p < .05$) y la resiliencia ($r = 0.33, p < .01$). Es más, la capacidad de toma de decisiones correlaciona positivamente con la percepción de autoeficacia ($r = 0.22, p < .05$) y optimismo ($r = 0.23, p < .05$). Así, como la capacidad de trabajar de manera autónoma correlaciona positivamente con la autoeficacia ($r = 0.21, p < .05$), la esperanza ($r = 0.30, p < .05$), el optimismo ($r = 0.24, p < .05$), y la resiliencia ($r = 0.24, p < .05$).

TABLA 2. Medidas y correlaciones entre las variables (n = 107)

Variable	Media	DT	1	2	3	4	5	6	7
1. Capital Psicológico Positivo Total	4,75	0,75	-	0,83**	0,78**	0,76**	0,82**	0,59	0,15
2. Autoeficacia	4,94	0,99	-	-	0,50**	0,49**	0,65**	0,70	0,10
3. Optimismo	4,69	1,02	-	-	-	0,46**	0,55**	-0,20	0,11
4. Resiliencia	4,56	0,95	-	-	-	-	0,46**	0,19*	0,32
5. Esperanza	4,81	0,79	-	-	-	-	-	-0,70	0,21*
6. Género	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,23*
7. Competencias interpersonales Total	2,54	0,27	-	-	-	-	-	-	-
7.1. Capacidad para empatizar con el alumnado	2,96	0,19	0,01	-0,45	0,38	-0,48	-0,31	-0,32**	0,32**
7.2. Capacidad para resolver problemas	2,61	0,51	0,26**	0,20**	0,91	0,33**	0,25**	0,80	0,58**
7.3. Capacidad para regular emociones	2,69	0,53	0,95	0,10	0,43	-0,02	0,17	-0,08	0,66**
7.4. Capacidad para ser asertivo/a	2,45	0,57	0,01	0,82	-0,54	-0,12	0,11	-0,17	0,61**
7.5. Capacidad para la toma de decisiones	2,47	0,54	0,22*	0,18	0,23*	0,16	0,12	-0,49	0,45*
7.6. Capacidad de liderazgo	2,17	0,61	0,17	0,14	0,10	0,12	0,18	0,01	0,38**
7.7. Capacidad creatividad	2,60	0,55	-0,03	0,01	-0,06	-0,04	-0,02	-0,12	0,25**
7.8. Capacidad autocrítica de la labor docente	2,59	0,65	0,43	0,12	-0,04	0,13	-0,04	-0,09	0,58**
7.9. Capacidad de adaptación a los diferentes contextos educativos	2,35	0,61	-0,01	-0,05	0,01	-0,03	0,05	-0,12	0,61**
7.10. Capacidad de flexibilidad en el ejercicio de la función docente	2,55	0,54	0,03	0,01	0,05	-0,10	0,15	-0,21*	0,52**
7.11. Capacidad de reflexionar sobre la práctica docente	2,68	0,53	-0,04	0,06	-0,13	0,28	0,23	-0,22*	0,56**
7.12. Capacidad de escuchar al alumnado sin enjuiciar	2,92	0,26	-0,05	-0,17	-0,05	-0,09	0,02	-0,26**	0,39**
7.13. Capacidad para trabajar de manera autónoma	2,60	0,56	0,31**	0,21*	0,24*	0,24*	0,30*	-0,15	0,54**

Nota: p = nivel de significación; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se encontraron correlaciones positivas entre el género y una dimensión del capital psicológico positivo: la resiliencia ($r = 0.19$, $p < .05$). Del mismo modo, se muestran diferencias significativas entre el género y algunas competencias interpersonales, destacando las correlaciones negativas entre la capacidad empática ($r = -0.32$, $p < .01$), la capacidad de flexibilidad en el ejercicio de la función docente ($r = -0.21$, $p < .05$), la capacidad de reflexionar sobre la práctica docente ($r = -0.22$, $p < .05$), y la capacidad de escuchar al alumnado sin enjuiciar ($r = -0.26$, $p < .01$).

Por otro lado, tras realizar los análisis de varianza (ANOVAS) y la prueba Tukey se constataron diferencias significativas en función del género y el nivel de competencias interpersonales adquiridas en el proceso de aprendizaje (ver tabla 3). Específicamente, los hallazgos indicaron que las mujeres percibían mayor capacidad de para empatizar con el alumnado ($F(1, 105) = 11.716$, $p = .001$, $\eta^2 = .10$), mayor capacidad de flexibilidad en el ejercicio de la función docente ($F(1, 105) = 4.655$, $p = .03$, $\eta^2 = .04$), mayor capacidad de reflexionar sobre la práctica docente ($F(1, 105) = 5.449$, $p = .001$, $\eta^2 = .02$), y mayor capacidad de escuchar al alumnado sin enjuiciar ($F(1, 105) = 7.819$, $p = .001$, $\eta^2 = .07$).

TABLA 3. ANOVAS competencias interpersonales y género ($n = 107$)

Variable	Media Mujeres	Media Hom- bres	F	η^2
Capacidad para empatizar con el alumnado	2,99	2,82	11,716	0,00
Capacidad para resolver problemas	2,60	2,71	0,671	0,41
Capacidad para regular emociones	2,71	2,59	0,745	0,39
Capacidad para ser asertivo/a	2,49	2,24	2,992	0,08
Capacidad para la toma de decisiones	2,48	2,41	0,249	0,61
Capacidad de liderazgo	2,17	2,18	0,002	0,96
Capacidad creatividad	2,61	2,59	0,016	0,89
Capacidad autocrítica de la labor docente	2,62	2,47	0,970	0,32
Capacidad de adaptación a los diferentes contextos educativos	2,38	2,18	1,589	0,21
Capacidad de flexibilidad en el ejercicio de la función docente	2,62	2,29	4,655	0,03
Capacidad de reflexionar sobre la práctica docente	2,73	2,41	5,449	0,02
Capacidad de escuchar al alumnado sin enjuiciar	2,96	2,76	7,819	0,00
Capacidad para trabajar de manera autónoma	2,64	2,41	2,380	0,12

Nota: p = nivel de significación; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

Finalmente, los análisis de varianza indicaron diferencias significativas en función del género y el capital psicológico positivo (ver tabla 4). En este sentido, los resultados mostraron que los hombres perciben mayores niveles de resiliencia para sus estudios que las mujeres ($F(1, 105) = 4.024, p = .05, \eta^2 = .04$).

TABLA 4. ANOVAS *capital psicológico positivo y género* ($n = 107$)

Variable	Media Mujeres	Media Hom- bres	F	η^2
Autoeficacia	4,91	5,09	0,508	0,48
Optimismo	4,70	4,64	0,041	0,84
Esperanza	24,83	4,69	0,505	0,48
Resiliencia	4,48	4,98	4,024	0,05

Nota: $p =$ nivel de significación; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$
Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El principal objetivo de esta investigación fue explorar la relación entre el capital psicológico positivo y la adquisición de competencias interpersonales, así como responder a dos hipótesis iniciales de investigación. Los resultados revelan una confirmación parcial de la primera hipótesis, evidenciando una correlación positiva y significativa entre el capital psicológico positivo y ciertas competencias interpersonales desarrolladas, específicamente en las áreas de resolución de problemas, trabajo autónomo y toma de decisiones.

Los hallazgos evidenciaron que el alumnado con altos niveles de autoeficacia, esperanza y resiliencia reportaron un mayor desarrollo de habilidades en la resolución de problemas y una mayor capacidad de trabajo autónomo, lo cual concuerda con la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997). Esta teoría sostiene que individuos con alta autoeficacia se perciben capaces de realizar acciones necesarias para alcanzar sus metas. Asimismo, la investigación destaca que las personas con altos niveles de esperanza diseñan una planificación contingente para poder adquirir los objetivos marcados (Omar, 2010), siendo este un estado motivacional para la resolución de problemas. En la misma línea, el

alumnado con una personalidad resiliente, sabe buscar los recursos para superar desafíos y resolver problemas, subrayando la importancia de la autonomía (Wagnild y Young, 1993).

Además, se encontró que las personas con mayores niveles de optimismo percibían que eran mejores en la toma de decisiones y en trabajar de manera autónoma. En esta línea, la investigación indica que las personas más optimistas establecen expectativas positivas en la toma de decisiones y despliegan comportamientos autónomos encaminados a conseguir sus objetivos (Brown y Marshall, 2001; López y García, 2011).

Respecto a las diferencias de género, se identificaron discrepancias significativas entre el capital psicológico positivo y ciertas competencias interpersonales, lo que no corroboró la segunda hipótesis. Por un lado, los resultados mostraron que los hombres se perciben con mayor resiliencia en comparación con las mujeres, hallazgo respaldado por investigaciones que indican niveles superiores de resiliencia en hombres (Pintado y Cruz, 2017; Ramírez y Castro, 2018). No obstante, existen estudios que argumentan lo contrario, atribuyendo a las mujeres una mayor resiliencia (Álvarez y Cáceres, 2010), mientras que otros trabajos no detectan diferencias significativas de resiliencia entre la variable de género (Saavedra et al., 2012).

En cuanto a las competencias interpersonales, las mujeres demostraron percibirse con una mayor capacidad para empatizar y escuchar sin prejuicios, mostrar flexibilidad en sus roles docentes y reflexionar sobre su práctica educativa. Estos hallazgos se alinean con investigaciones que sugieren que las mujeres tienden a exhibir habilidades superiores en áreas interpersonales específicas, como la empatía y la escucha. Este fenómeno se atribuye a la socialización y educación informal, donde se enfatiza el desarrollo socio-emocional desde edades tempranas en las niñas, a través de los juegos simbólicos y contextos de la crianza (Carretero y Nolasco, 2016; Garaigordobil, 2013).

Finalmente, los hallazgos resaltan la importancia de fomentar el desarrollo del capital psicológico en la educación de los futuros maestros y maestras. Cabe destacar que las dimensiones del capital psicológico positivo no son meros rasgos de personalidad, sino estados dinámicos

susceptibles de ser potenciados y cultivados. La formación enfocada en el capital psicológico positivo puede desempeñar un rol clave en el crecimiento personal y grupal (Luthans y Avolio, 2003). Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de diseñar programas formativos que promuevan el autoconocimiento de los recursos psicológicos del alumnado, fomentando así la toma de conciencia y proporcionando estrategias para mejorar y optimizar estos recursos mediante intervenciones fundamentadas en la psicología positiva.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos en este estudio aportan una contribución significativa al entendimiento de cómo el capital psicológico positivo se asocia con la adquisición de competencias interpersonales. Estas relaciones positivas encontradas podrían reforzar la idea de que elementos como la autoeficacia, la esperanza, la resiliencia y el optimismo podrían ser predictores de habilidades interpersonales valiosas. Este vínculo podría respaldar la noción de que el capital psicológico positivo no solo mejora el rendimiento individual, sino que también facilita interacciones sociales más efectivas, lo que es crucial en entornos educativos.

Además, es crucial tener en cuenta las diferencias de género identificadas en una dimensión del capital psicológico positivo (la resiliencia) y en cuatro competencias interpersonales (capacidad de empatizar con los estudiantes, escuchar sin prejuicios, flexibilidad en la función docente y capacidad de reflexión sobre la práctica educativa) al diseñar futuras investigaciones. Estas diferencias se podrían dar por factores socioculturales o psicológicos subyacentes que merecen un análisis más detallado. Aunque las diferencias son significativas, los análisis sobre el tamaño del efecto sugieren que el género, aunque influyente, no constituye el único factor que determine la adquisición de estos niveles de competencias interpersonales.

En este sentido, cabe señalar que una limitación del presente estudio es la desproporción de participantes masculinos en la muestra, especialmente en el grado de Educación Infantil. Esto puede haber influido en

los resultados y debería ser considerado en futuras investigaciones ampliando la muestra para disponer de resultados más robustos.

En cuanto a implicaciones teóricas, estos hallazgos subrayan la relación positiva del capital psicológico positivo con las competencias interpersonales, como un recurso psicológico que puede contribuir a potenciar las habilidades interpersonales (i.e., como son la habilidad para empatizar, escuchar sin enjuiciar, flexibilidad y reflexión en la docencia) en los futuros maestros y maestras de Educación Infantil.

Respecto a las implicaciones prácticas, se recomienda diseñar programas de formación que fomenten el autoconocimiento de los recursos psicológicos que posee el alumnado para generar conciencia, y poder mejorarlos y/o optimizarlos mediante estrategias basadas en la psicología positiva. En este sentido, es esencial para el éxito profesional que los futuros maestros y maestras adquieran competencias interpersonales sólidas, las cuales son cruciales para la calidad de las interacciones dentro de la comunidad educativa y, por ende, para la calidad educativa en general.

Finalmente, los resultados abren el camino para investigaciones adicionales que exploren cómo y por qué existen estas diferencias de género en el capital psicológico positivo y las competencias interpersonales, y qué factores pueden mediar o moderar estas relaciones. Además, se sugiere ampliar la muestra para profundizar sobre las diferencias por género y otras variables de interés, como es el nivel de bienestar en el proceso formativo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha podido realizar gracias al proyecto de innovación educativa titulado “Desarrollo de las habilidades metacognitivas en la adquisición de competencias docentes” (51555/24) de la Universitat Jaume I de Castellón.

8. REFERENCIAS

- Álvarez, L. Y., y Cáceres, L. (2010). Resiliencia, Rendimiento Académico y Variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18(2), 37- 46. <https://bit.ly/3TF3IH4>
- ANECA (2013). Informe de Resultados. <https://bit.ly/4aolewM>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Brown, J.D., y Marshall, M.A. (2001). Great expectations: Optimism and pessimism in achievement settings. En E.C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 239- 255). American Psychological Association.
- Carretero, R., y Nolasco, A. (2016). La inteligencia emocional desde la perspectiva sexista. En F. Soler, L. Aparicio, L.O. Diaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 445-454). Universidad San Jorge.
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R., y Avey, J. B. (2009). Authentic leaders-hip and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(3), 227-240. <https://doi.org/10.1177/1548051808326596>
- Coll, C. (2013). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34–39. <https://bit.ly/3x2wDqb>
- Datu, J. A. D. y Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 25, 399– 405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>
- Datu, J. A. D., King, R. B. y Valdez, J. P. (2016). Psychological Capital Bolsters Motivation, Engagement, and Achievement: Cross-Sectional and Longitudinal Studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260– 270. <https://doi.org/doi:10.1080/17439760.2016.1257056>.
- Feng, Z., y Tao, A. (2024). Psychological Capital, Empathy, And Interpersonal Skills Among College Students with Social Media Addiction Towards Psychoeducation Program Development. *International Journal of Education and Humanities*, 12(1), 182-186. <https://doi.org/10.54097/7sypay91>
- Garaigordobil, M. (2013). Sexism and alexithymia: Correlations and differences as a function of gender, age, and educational level. *Anales de psicología*, 29(2), 368-377. <https://bit.ly/3vy533p>

- Gómez-Puertas, L., Roca-Cuberes, C. y Guerrero-Solé, F. (2014). ¿Cómo perciben los estudiantes la adquisición de competencias? Análisis comparado: Teorías de la comunicación en la Universidad Pompeu Fabra. *Revista Historia y Comunicación Social*, 19, 313-326.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45030
- González-Cantero, J. O., Oropeza-Tena, R., Padrós-Blázquez, F., Colunga-Rodríguez, C., Montes-Delgado, R. y González-Becerra, V. H. (2017). Capital psicológico y su relación con el estilo de vida de universitarios mexicanos. *Nutrición Hospitalaria*, 34(2), 439-443.
- Hazan- Liran, B. y Miller, P. (2017). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 20, 51–65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>
- Lafferte, J. (2004). The relationships between gender, empathy, an aggressive behavior among early adolescents. *Dissertation Abstracts International Section B: the Sciences and Engineering*, 64(12), 6377-6389.
- López, J., y García, J. (2011). Optimismo, pesimismo y realismo disposicional en emprendedores potenciales de base tecnológica. *Psicothema*, 23(4), 611-616. <https://bit.ly/4a7vLiA>
- Luthans, B.C., Luthans, K.W., y Jensen S.M (2012) The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253-259.
<http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
<https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F. and Avolio, B. J. (2003) Authentic Leadership: A Positive Developmental Approach. In: Cameron, K.S., Dutton, J.E. and Quinn, R.E., Eds., *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 241-261), Barrett-Koehler.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B. y Norman, S. M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and job satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Martínez, I., Meneghel, I., Carmona-Halty, M., y Youssef-Morgan, C. (2019). Adaptation and validation to Spanish of the psychological capital questionnaire-12 (PCQ-12) in academic context. *Current Psychology*, 40, 3409–3416. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>

- Mieziene, B., Emeljanovas, A., Jusiene, R., Breidokiene, R., Girdzijauskienė, S., Sabaliauskas, S., Buzaityte-Kasalyniene, J., Budiene, V., Eiliakaite, I., Speicyte-Ruschhoff, E., Babkovskiene, E., Zvirdauskas, D., y Kawachi, I. (2022). Direct and Indirect Effects of Social Support and School Social Capital on the Academic Success of 11–19-Year-Old Students Using Distance Learning. *Sustainability*, 14(2), 2131-2145. <https://doi.org/10.3390/sul4042131>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Omar, A. (2010). Las organizaciones positivas. En A. Castro Solano, *Fundamentos de Psicología Positiva* (pp. 216-255). Paidó.
- Ortega-Maldonado, A. y Salanova, M. (2017). Psychological capital and performance among undergraduate students: The role of meaning focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199>
- Pavié, A. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/2794ç>
- Pintado, S. y Cruz, M.F. (2017). Factores de resiliencia en niños y adolescentes con cáncer y su relación con el género y la edad. *CIENCIA ergo-sum*, 24(2), 137- 144. <https://bit.ly/3TRobSr>
- Ramírez, I.A. y Castro, M. (2018). Análisis de los niveles de resiliencia en función del género y factores del ámbito educativo en escolares. *ESHPA-Education, Sport, Health and Physical Activity.*, 2(1), 50-61. <http://hdl.handle.net/10481/49838>
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., y Pina e Cunha, M.P. (2012). Authentic leadership promoting employee's psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65(3), 429-437. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.10.003>
- Saavedra, E., Castro, A., y Saavedra, P. (2012). Autopercepción de los jóvenes universitarios y resiliencia: construcción de sus particularidades: *Katharsis*, 14, 89-105. <https://doi.org/10.25057/25005731.450>
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism*. Simon and Schuster.

- Siu, O. L., Bakker, A. B. y Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationship with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15, 979–994.
<https://doi.org/10.1007/s10902-013-9459-2>
- Snyder, C. R., y López, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Susanti, R., Ikhwanisifa, I., y Evanurul Marettih, A. K. (2023). The Role of Psychological Capital and Spirituality in Increasing College Students' Subjective Well-Being and the Impact on Academic Achievement. *Jurnal Psikologi*, 19(1). 23-34.
<https://doi.org/10.24014/jp.v19i1.18869>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. <https://bit.ly/3ISThDL>
- Ventura M., Salanova M., y Llorens S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: the role of challenge and hindrance demands. *Journal of Psychology*, 149(3-4), 277–302.
<https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>
- Wagnild, G.M., y Young, H.M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad del desarrollo profesional*. Narcea.

RECONOCER LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CHINO DESDE LA PERSPECTIVA CONFUCIONISTA Y SU SISTEMA EDUCATIVO

JIA LIN
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

A medida que surgía la globalización y las relaciones económicas y políticas entre China y otros países durante las últimas dos décadas, China ha experimentado una gran oleada de interés hacia el estudio en el extranjero. Según los datos estadísticos publicados por el Ministerio de Educación de la República Popular de China (2020), desde 1978 hasta 2019, había un total de 6,560,600 alumnos chinos que viajaron a países extranjeros para estudiar. Sin embargo, al llegar a los países extranjeros, en el aprendizaje, actúan de una manera muy diferente en comparación con los alumnos que provienen de los países occidentales. Generalmente han sido considerados como pasivos, callados, que suelen estudiar a través de la memorización y repetición, y que no se animan a participar en los trabajos grupales, por ello, requieren un tratamiento y unos métodos didácticos distintos. Muchos profesores conocen estas diferencias, no obstante, no consiguen entenderlas, por tanto, resulta difícil aplicar los métodos de enseñanza adecuados a ellos.

En este trabajo, se intenta acceder a un mejor conocimiento sobre los sinohablantes a la hora del aprendizaje, desde una perspectiva de la influencia confucionista y de su sistema educativo, teniendo el objetivo de ofrecer una orientación del conocimiento de los alumnos chinos a los profesores occidentales.

2. EL PAPEL DEL CONFUCIANISMO EN LA EDUCACIÓN TRADICIONAL CHINA

China es un país que cuenta con más de cinco mil años de historia y su cultura se ha desarrollado a lo largo del recorrido de la historia. La cultura confucionista es el núcleo de la cultura tradicional china, desde los valores educativos hasta los contenidos y métodos educativos, todos están impregnados del espíritu del confucianismo. Se puede decir que la educación tradicional china es la educación heredada de la cultura confuciana (Gu, 2004). Hasta hoy en día, el confucianismo sigue inmerso en todas partes de la sociedad. Por tanto, conocer profundamente el confucianismo es una de las premisas para poder conocer a los estudiantes chinos.

En la Antigua China, todo tipo de conocimiento y habilidad estaba en manos de los feudatarios de los departamentos gubernamentales, los llamados estudios oficiales. El campo académico estaba controlado por el imperio, se enseñaba a través de escuelas aristocráticas a las personas de rango superior. Sin embargo, gracias a la preconización de Confucio, el pueblo de clase baja cada vez tenía más acceso al conocimiento. Los intelectuales de clase social más baja que podían dominar el sistema ritual y musical tendrían oportunidades para participar en la política del país e incluso convertirse en maestros de los aristocráticos. Estos eruditos e intelectuales de clase social inferior que dominaban diversas artes gradualmente recibieron un nuevo nombre, llamado “Ru”. Confucio, con su amplio conocimiento, y su carácter noble, fue un líder entre los eruditos confucianos. Con su fama, atrajo a un gran número de personas destacadas en ese momento y cultivó una gran cantidad de eruditos confucianos.

Este trabajo se basa en la tradición educativa confuciana que es el término general para una serie de pensamientos educativos y actividades de práctica educativa resumidos y creados por los representantes como Confucio, Mencio, etc. (Sun, 2009). Ellos también cuentan con una cantidad abundante de obras clásicas, entre ellas, la más famosa a nivel tanto nacional como internacional es la “Biblia” del confucianismo - *Analectas* -. Dicha tradición educativa confuciana ha venido orientando

e incidiendo en la práctica educativa durante miles de años en China y sigue desempeñando su papel en su aplicación. De acuerdo con los autores chinos (Hu & Liao, 2000; Sun, 2009; Liu, 2010 y Hu, 2014), se han clasificado los pensamientos educativos confucianos en las siguientes características básicas:

2.1. CONCEDER UNA GRAN IMPORTANCIA A LA EDUCACIÓN

El confucianismo presta especial atención a la educación puesto que reconoce que esta no solo puede mejorar al individuo, sino también fortalecer la gobernación del país. La clase dominante considera la educación como una de las tareas centrales de la vida política del país.

Durante el periodo de las Primaveras y Otoños (771 a. C. – 476 a. C.), Confucio inició una oleada de apertura de escuelas privadas para enseñar a los aprendices y se formó una atmósfera de aprendizaje en la sociedad. Con la extraordinaria importancia brindada por el confucianismo, el país llegó a educar a una cantidad considerable de talentos, y adicionalmente, ayudó a formar una moral social y cambiar los hábitos y costumbres predominantes.

Como él indicó en el *Libro de los Ritos*, “君子如欲化民成俗，其必由学乎” que se refiere a que si los que están en el poder quieren que todas las personas reciban educación y formen una moda social, la única manera sería establecer escuelas para implementar la educación para todos. Con la misma idea, hay otra frase “古之王者，建国君民，教学为先” que significa que si los gobernantes quieren establecer un país y gobernar a sus pueblos, deberían aplicar primero la educación. A través de estas frases, se puede revelar claramente que la aplicación de la educación es el prisma esencial de la gobernación del país para los confucionistas.

2.2. RELACIÓN JERÁRQUICA Y ARMONIOSA PROFESOR-ALUMNO

Debido a la atención prestada a la educación, es inapelable la importancia de los profesores. Mencio fue el primero en elevar el estatus de los maestros a la par que el emperador. Más tarde, Xun Zi incorporó al

maestro en la secuencia de cielo, tierra, monarca, pariente y maestro. Los gobernantes del pasado han concedido gran valor y respeto a los maestros.

Como impartidores de conocimientos, los maestros tienen una posición autorizada y tienden a ser el centro en la enseñanza. Los aprendices están acostumbrados a tomar a los maestros como fuentes de conocimientos y figuras de autoridad. Por lo tanto, los alumnos deben respetar al maestro y no deben desafiar la autoridad o presentar sus propias ideas hasta que hayan dominado completamente un tema de conocimiento.

Aunque los profesores tienen la posición autorizada, deben tener paciencia suficiente y ofrecer todos sus esfuerzos y pasión a cada uno de sus alumnos. El confucianismo propone el pensamiento “其身正，不令则行·其身不正·虽令不从” que hace hincapié en la influencia de las palabras y los comportamientos de los maestros en los estudiantes, ya que tienen que ser un ejemplo para que los estudiantes los vean como modelo a seguir.

2.3. TOMAR LOS VALORES ÉTICO-MORALES COMO NÚCLEO

Los propósitos fundamentales de la educación confuciana son establecer la costumbre de la moral y educar y formar a abundantes intelectuales. Para mantener el dominio del imperio feudal, el papel de la educación ética es mucho mayor que el de formar intelectuales para el gobierno.

El confucianismo, en la enseñanza pone más énfasis en aprender e imitar a los personajes ejemplares y seguir las normas sociales, etc. Se puede decir que el confucianismo se centra en enseñar a la gente a cómo ser personas éticas y morales. Según Gu (2004), hasta la Guerra del Opio (mediados del s. XIX), la educación china en general solo enseñaba a la gente a ser buenas personas sin enseñar cómo hacer las cosas ni la búsqueda de la realidad.

Se suele decir que el confucianismo es un estudio que investiga a las personas, se centra en las relaciones personales y las relaciones entre grupos y sociedad, y considera que cuando se tengan las relaciones personales bien clasificadas, se podrán formar familias, naciones y países

sin problemas. Sin embargo, Dong Zhongshu transformó el confucianismo original y tomó el “San Gang” (las tres guías cardinales/directrices) como el núcleo del nuevo confucianismo, lo que condujo a la gente hacia un terreno lleno de opresiones. Estas guías cardinales provocaron que la gente viviera en un marco con limitaciones y bajo control, y que no tendiera a tener carácter ni libertad. Como indicó el gran autor chino Lu (1918) en su obra *Diario de un loco*, la educación feudal tradicional “devora a la gente”, ya que hace que no se atrevan a pensar, a hablar, ni a preguntar, y así, después de un lapso del tiempo, se ha producido la falta de creatividad del pueblo chino.

2.4. ABUNDANTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los eruditos confucianos, representados por Confucio, prestan gran atención a los métodos de enseñanza flexibles y diversos, llevando a los estudiantes a viajar por el país y contactando con la realidad social (Yang, 2019). Aquí se resume algunos de los métodos más importantes del confucianismo.

2.4.1. Método heurístico y comunicativo

Partiendo del libro *Analectas*, se puede observar que Confucio aplicaba una manera heurística y comunicativa a la enseñanza, y lo mostraba en frases como “道而弗弃，强而弗抑，开而弗达” donde expresa que los maestros deben ser buenos para inducir y despertar, en lugar de inhibir o inculcar conclusiones existentes a los estudiantes. Posteriormente, Zhu Xi inauguró la Academia de la Gruta de Ciervo Blanco donde se hacían charlas, discusiones y debates académicos libremente.

2.4.2. Aprender de las fuentes sociales

Se considera que el conocimiento puede ser obtenido desde muchas fuentes, como indicó Confucio “三人行，必有我师焉，择其善者而从之，其不善者而改之”，que significa que las palabras y las conductas de los demás seguramente tengan algo de lo que se pueda aprender. Estudiar las cualidades positivas de ellos y si te das cuenta de algunas

deficiencias, reflexionar si tienes las mismas, y si las hay, tu deber es corregirlas. Por ello, la gente se fija mucho en el entorno social o académico de sí mismo, con el fin de poder aprender de ellos y evitar tener muchos contactos con la maldad o las deficiencias.

2.4.3. Enseñanza personalizada

Confucio notó que cada alumno tiene características diferentes y únicas, por eso promovió la idea de enseñar a los estudiantes de acuerdo con sus aptitudes, habilidades e intereses, lo que hoy en día es llamada enseñanza personalizada.

Se ofrece un breve relato que revela cómo aplicaba Confucio la enseñanza personalizada. Zi Lu y Ran You (los discípulos de Confucio) le hicieron a Confucio la misma pregunta: “Cuando escucho una buena idea, ¿debo efectuarla de inmediato?” Le dijo a Zi Lu que, si sus padres y hermanos siguen vivos, primero debe pedirles consejos. Sin embargo, a Ran You le afirmó que debería hacerlo inmediatamente. Puesto que Ran You suele ser indeciso, así que eligió animarlo. No obstante, Zi Lu suele ser precipitado sin pensar bien antes de actuar, por tanto, Confucio lo reprimió.

2.4.4. Cultivar la motivación

El confucianismo presenta la idea “知之者不如好之者，好之者不如乐之者” que significa que para aprender, los que saben cómo aprender, no son tan buenos como los que aman aprender; y los que aman aprender no son tan buenos como los que disfrutan aprendiendo. Este pensamiento muestra el relevante papel que juega el cultivo de la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.5. Un aprendizaje permanente

Confucio resume las características de su vida a lo largo de la edad en “五十有五而志于学，三十而立，四十而不惑，五十知天命，六十而耳顺，七十而从心所欲，不逾矩” con el significado de que se dedicó a estudiar a los quince años; podía mantenerse a sí mismo a los

treinta; dejó de ser distraído por las cosas externas a los cuarenta; entendió el destino a los cincuenta; podía tratar positivamente todos los tipos de comentarios sin sentirse incómodo a los sesenta; y a los setenta podía hacer lo que quisiera bajo las reglas. Esta frase es el resumen de su propia experiencia del aprendizaje y también muestra que el aprendizaje debe ser constante y permanente a lo largo de toda la vida.

2.4.6. Conocimiento amplio

El confucianismo afirma “博学而详说之，将以反说约也” lo que indica que los estudiantes deben tener un conocimiento amplio, involucrarse en todo tipo de conocimientos, y luego se selecciona un campo específico para una investigación en profundidad, que es muy parecido al sistema educativo actual tanto en occidente como en China.

3. DEL SISTEMA DE EXAMEN IMPERIAL A LA EDUCACIÓN ORIENTADA A EXÁMENES Y LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Según el apartado anterior, no es difícil ver que la educación tradicional confuciana presta mucha atención a cada individuo e intenta aplicar métodos flexibles y diversos a la hora de enseñar. Además, los conocimientos enseñados son amplios y profundos, mientras que los alumnos por un lado estudian para tener una posición social alta, por otro lado, estudian para ser mejores personas. Sin embargo, el contenido y el sistema de la educación han girado hacia otro lado con la producción del sistema de examen imperial que tiene una gran influencia en el sistema educativo chino actual.

3.1. SISTEMA DE EXAMEN IMPERIAL

El sistema de examen imperial chino se originó en la dinastía Sui, los primeros exámenes en el año 606 supusieron el comienzo del examen imperial. Este sistema de examen imperial se desarrolló en la dinastía Tang (618-907) y gradualmente formó un sistema completo de exámenes. El método de examen es que cada invierno, los funcionarios del gobierno central y local seleccionan a aquellos que tienen un excelente

rendimiento académico a través del examen y los envían al ministerio para participar en el examen provincial, que cuenta con un total de seis disciplinas.

La dinastía Song (960-1279) al principio siguió el sistema de la dinastía Tang manteniendo las seis disciplinas, pero después de varios cambios, especialmente después de la Reforma de Wang Anshi (1069-1085), muchas disciplinas fueron abolidas y solo se retuvo la disciplina Jinshi. Más tarde, cuando Sima Guang llegó al poder, dividió Jinshi en dos disciplinas: una consiste en redactar un ensayo aclarando el significado de frases de las obras clásicas, y la otra es poesía, agregando también el examen de palacio con el emperador. Desde entonces, el examen se ha dividido en tres niveles: examen autónomo, examen provincial y examen de palacio. En esta época surgió una “fiebre de estudio” mediada por las atractivas recompensas al aprobar los exámenes y convertirse en “mandarín” – el estatus por excelencia (Suen, 2005).

En la dinastía Ming (1368-1644), se estipuló que los exámenes deberían basarse en Cuatro Libros, y los comentarios sobre los Cuatro Libros de Zhu Xi se utilizaron como estándar, de este modo, el examen seguía un modelo predefinido. Después de la época del emperador Chenghua (1447-1487), se utilizaron ensayos en ocho partes (Ba gu wen) en el examen que obligó a los candidatos a responder el examen siguiendo una estructura rígida de ocho partes: apertura, amplificación, exposición preliminar, argumento inicial, argumento central, argumento posterior, argumento final y conclusión.

Hasta el año 31 de Guangxu en la dinastía Qing (1905), el gobierno Qing emitió un edicto para abolir el examen imperial en el año siguiente. Así el sistema de examen imperial se ha implementado en la sociedad feudal de China durante 1,300 años y su influencia en la educación china es inconmensurable.

El objetivo principal del examen imperial fue conseguir puestos administrativos oficiales, con este fin, a la hora de aprender, los estudiantes se centraban en memorizar, imitar y repetir constantemente las obras clásicas y diversos comentarios y explicaciones de las obras (Gu, 2004 y Sánchez Griñán, 2008). Sobre todo, después de la efectución del

ensayo en ocho partes en la dinastía Ming, a los alumnos solo les importaban los trucos y estrategias para redactar el ensayo omitiendo el significado del contenido. Este método de enseñanza y de aprendizaje solo inculcaba el resultado del conocimiento, sin explicar el proceso del conocimiento. Por desgracia, este tipo de educación sigue teniendo una gran influencia en China actualmente.

Por un lado, gracias al sistema de examen imperial, todos los chinos, daba igual a la categoría social a la que pertenecieran, tenían la oportunidad de acceder al estudio y la posibilidad de zafarse de la pobreza obteniendo un trabajo estatal estable y decente. Por consiguiente, este sistema estimuló enormemente el entusiasmo de la gente por recibir educación.

Pero, por otro lado, como todo el estudio está girando en torno al examen imperial, lo que preocupa a las personas no es el proceso del estudio, sino el resultado del examen. De este modo, se forma un sistema de círculo vicioso en el que las escuelas solo enseñan lo que examinan en el examen y los estudiantes solo estudian lo que preguntan en el examen. Este sistema de examen hace que innumerables chinos estudien mecánicamente. En la larga historia feudal, todo el conocimiento que verdaderamente tiene valor en la comprensión científica se ha utilizado como accesorio de la educación tradicional, pero resulta que la educación china va a la zaga de occidente y restringe severamente el desarrollo de la educación escolar (Chen, 2017).

3.2. EDUCACIÓN ORIENTADA A EXÁMENES

La educación orientada a exámenes es un término exclusivo de China y, en cierto sentido, es una continuación del sistema de exámenes imperial. Este término fue propuesto por académicos chinos en respuesta a las deficiencias de la educación china, y es un fenómeno educativo extremo. Los investigadores tienen diferentes definiciones sobre el término de educación orientada a exámenes. Según Xu (1992), la educación orientada a exámenes es un modo de educación tradicional que rompe con las necesidades reales del desarrollo social y humano para hacer frente a los exámenes de ingreso violando las normativas educativas. Como define Wang (2004), la educación orientada a exámenes es

la educación que se centra solo en los exámenes. Este tipo de educación considera las calificaciones de las pruebas como el núcleo estándar más alto para evaluar la calidad de educación entre estudiantes, maestros, escuelas y distintas regiones. Mientras que Xia (2005) considera que la educación orientada a exámenes es una educación unilateral que se enfoca en los exámenes y las actividades de enseñanza con el único propósito de hacer frente a los exámenes de ingreso. En término de contenido educativo, solo prestan atención a las asignaturas que entran en el examen, mientras que subestiman o incluso abandonan las asignaturas que están fuera del examen.

Otros investigadores (Li, 2006; Xu & Ji, 2009 y Hu, 2014) han resumido las manifestaciones de la educación orientada a exámenes:

3.2.1. La calificación es el único criterio de evaluación

En China, la nota de aprobado es el estándar más bajo, ya que, con tanta población de estudiantes, existe una competencia enorme, y los alumnos no se esfuerzan solo por aprobar, sino por tener la mejor nota posible.

Con respecto a la nota, se debería mencionar el Zhong Kao (examen para el ingreso a bachillerato) y Gao Kao (selectividad que da acceso a la universidad) que son las dos “batutas” de la educación china. Porque la educación es como una escalera, solo los que han subido al primer escalón puede seguir subiendo.

A causa de la importancia concedida a la calificación, los estudiantes estudian con el fin de sacar buena nota en los exámenes, y los profesores enseñan centrándose únicamente en el contenido del examen, tomando los métodos de enseñar repetitivamente y aumentando la cantidad de ejercicios, llamado “mar de ejercicios”. Los profesores que son capaces de hacer a los alumnos tener buena nota, son considerados los mejores profesores tanto por los padres como por los institutos. Muchos ellos crean sus propias fórmulas y trucos para solucionar las preguntas rápida y correctamente, pero los alumnos no necesitan saber el porqué, solo necesitan memorizar los trucos para ahorrar el tiempo en el examen e incrementar la precisión de las preguntas.

En la sociedad actual, tiene la conciencia de que “buena vida = clase social alta = ingreso alto = diploma alto = universidad buena = bachillerato bueno = secundaria buena” (Hu, 2014). Por eso, aunque los estudiantes están indefensos por la situación, están estudiando desesperadamente para obtener puntajes.

3.2.2. Las actividades educativas giran en torno al plan de estudio

Lu, Tang y Luo (2007) han revelado el fenómeno de que, bajo la batuta del examen del acceso a la universidad, todo el contenido de la enseñanza debe servir al plan de estudios del examen. Además, las propuestas de prueba uniforme y las respuestas estándar también hacen que los estudiantes solo presten atención al libro e incluso solo memoricen el contenido del libro. Se puede decir que en general, el plan de estudios de educación de China está profundamente marcado por la educación orientada a exámenes.

En este caso, se parece mucho al sistema de examen imperial, los profesores solo enseñan los conocimientos que entran en el examen, y los estudiantes solo estudian para el examen. Por consiguiente, la memorización, la repetición y la ejercitación son los procesos esenciales del aprendizaje, poco a poco, el pensamiento de los alumnos se limita al contenido de los libros y pierde la creatividad, la reflexión crítica y la pasión por la búsqueda de la verdad.

En cuanto a los métodos de enseñanza, siguen utilizando los métodos tradicionales rígidos en la etapa de educación básica, según Li (2006) en la docencia universitaria también hay fenómenos de enseñanza en los que los profesores enseñan, indican, mientras que los alumnos escuchan y hacen.

3.3. EDUCACIÓN DE CALIDAD

La educación de calidad fue presentada por primera vez en los 80 del siglo XX y hasta el año 1993 ha sido incluida en el plan curricular del Ministerio de Educación (Luan, 2011). Se refiere a un modo de educación que pretende mejorar la calidad de todos los aspectos del educado. Concede importancia a la calidad ideológica y moral del ser humano, al cultivo de las capacidades, al desarrollo de la personalidad, a la salud física y a la

educación de la salud mental. En China, para lograr conseguir este viraje a la educación de calidad, se han verificado una serie de intentos y esfuerzos, sin embargo, después de unas décadas de empeño, la educación orientada a exámenes sigue arraigada en el sistema educativo chino.

Qian y Wang (2006) han resumido las razones del fracaso de la mudanza de la educación orientada a exámenes a la educación de calidad, y señalan que, bajo el contexto social de la educación orientada a exámenes, China solamente hace hincapié en la reforma de la educación escolar, reduciendo el contenido obligatorio de la educación y aumentando el contenido de la educación de calidad. Con este método no es posible cambiar la presión de la educación orientada a exámenes que enfrentan los estudiantes. Zhou Ji, el ex – ministro del Ministerio de Educación, explica que con la política de hijo único, el niño se ha convertido en la esperanza de toda la familia de varias generaciones, todos los familiares quieren que su niño que sea el mejor o el más exitoso de toda la familia, esto provoca que los padres, para evitar que sus hijos sean inferiores a los compañeros en cuanto a la nota, les apunten a una cantidad considerable de clases particulares, y los niños cada día tengan más estrés por el estudio. También comparte la idea de Qian y Wang (2006) acerca de que la reforma se limita a las instituciones y aún no llega a formar un sistema de políticas en el que participe toda la sociedad.

Zhang (2011) define a la educación orientada a exámenes después de la recuperación de la selectividad de acceso a la universidad en 1977 como la primera generación de educación orientada a exámenes. Mientras que la educación de calidad se ha convertido en una política nacional básica, es considerada como la segunda generación de la educación orientada a exámenes. Las características de esta segunda generación son, por un lado, cambiar el competir por la tasa de ingreso a la universidad a competir por la tasa de ingreso a universidades de prestigio. Porque mientras aumentan las plazas de admisión en las universidades, en China se

han llevado a cabo el Proyecto 211³³ y el Proyecto 985³⁴ que categorizan las mejores universidades de China. Estas universidades categorizadas han sido las más deseadas por los alumnos. Por otro lado, las clases de educación de calidad se han convertido en una herramienta para ingresar a un mejor colegio. Teniendo como objetivo que los alumnos no se limiten al contenido de los libros escolares ampliando los conocimientos, se ha llegado al rendimiento de que “la nota” de las aficiones se convierten en la llave de acceso a las instituciones, tal como el nivel de los instrumentos, el nivel de los idiomas, los certificados obtenidos de nivel provincial, nacional e internacional, etc., todo se puede medir con la puntuación.

La educación orientada a exámenes todavía está avanzando de una manera imparable (Yang, 2019). El educador Li (2005) ha comparado la educación orientada a exámenes como el queso podrido, y la educación de calidad como la vitamina C que no le llena a la gente.

En el año 2021, en China se ha publicado una nueva normativa educativa que prohíbe las clases en las academias exteriores durante los días de vacaciones de los alumnos de los años de educación obligatoria con el fin de aliviar la presión de los estudiantes y de los padres. Pero esta normativa es muy reciente y todavía se necesitan unos años para averiguar sus resultados.

4. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES CHINOS Y SUS CORRESPONDENCIAS HISTÓRICAS Y/O CULTURALES

Los hábitos de los aprendientes durante la educación básica se mantienen primordialmente hasta la educación superior y los profesores que

³³ El Proyecto 211 es el nuevo empeño del Ministerio de Educación de la República Popular China para reforzar un centenar de instituciones de enseñanza superior y áreas disciplinarias clave como prioridad nacional para el siglo XXI. El Proyecto 211 cuenta con 112 universidades.

³⁴ El Proyecto 985 es un proyecto constructivo para la fundación de universidades de categoría mundial en el siglo XXI llevado a cabo por el Ministerio de Educación de la República Popular China. El 4 de mayo de 1998, el presidente Jiang Zemin declaró que China debería contar con un número de universidades de primera clase internacional, por lo que se lanzó el Proyecto 985. En la fase inicial, se incluyeron en el Proyecto 9 universidades. La segunda fase, lanzada en 2004, amplió el programa hasta llegar a 39 universidades.

han recibido la educación con el sistema educativo chino, también suelen empezar su adiestramiento con los métodos educativos tradicionales chinos. Junto con la influencia del confucianismo, se han formulado unas características únicas de los estudiantes.

4.1. LA PURA MEMORIZACIÓN

Según Bega González (2015), la enseñanza de idiomas en China se puede sintetizar con una palabra: estructuralismo, que se centra en la adquisición de la lengua solo mediante el proceso de sistematización y memorización. Biggs (1991) también había calificado a los estudiantes asiáticos como aprendices de memoria implacable, dependientes del programa de estudios, pasivos y sin iniciativa.

La costumbre de memorizar puramente para aprender de los estudiantes chinos se puede remontar también a los caracteres chinos. Alcoholado y Angelada Escudé (2011) han explicado que los caracteres chinos se dividen en dos tipos: caracteres pictográficos y caracteres ideográficos, y para poder aprender ambos tipos de caracteres no hay otro remedio que memorizarlos.

4.2. LA PREPARACIÓN PREVIA Y EL REPASO

Aparte de aplicar el método memorístico para el aprendizaje de idiomas, conforme a los hábitos del aprendizaje en la educación básica de preparación previa y el repaso.

Las razones detrás de esta costumbre podrían ser, en primer lugar, el concepto del repaso que ha sido mencionado en *Analectas*, el Maestro dijo “温故而知新，可以为师矣” que significa que se puede conseguir nuevas comprensiones y experiencias a través de revisar los conocimientos viejos, así se es apto para ser un maestro. En segundo lugar, el aprendizaje requiere un esfuerzo continuo y un uso cuantioso de los conocimientos aprendidos, por lo tanto, el repaso es una fase necesaria del aprendizaje. Según el cuestionario realizado por Sánchez Griñán (2009), las primeras dos estrategias más utilizadas por los estudiantes chinos son “relacionar los contenidos nuevos con lo que ya sé” y “repasar las lecciones a menudo” que convalidan los hábitos del aprendizaje.

Por último, sobre la preparación previa, es un método de aprendizaje que se refiere a prepararse para el autoaprendizaje antes de aprender algo con el fin de lograr mejores resultados de aprendizaje. Como se ha mencionado en el apartado anterior, bajo el sistema educativo orientado a exámenes, los alumnos tienden a acelerar el ritmo del estudio para poder adelantar a sus compañeros y conseguir la mejor nota posible.

4.2.1. El rol de docente y del aprendiz chino

Wang y Moore (2007) opinan que los estudiantes chinos tienden a realizar un aprendizaje pasivo y conductista. En la clase de China, los profesores tienen el rol protagonista de transmitir los conocimientos. Mientras que muchos docentes mencionan el rol receptivo de los estudiantes chinos quienes casi nunca cuestionan lo que dicen los profesores y lo que muestran los manuales.

El rol de los docentes y los aprendices proviene de la educación tradicional china, los profesores pertenecen a una categoría superior a los alumnos y los alumnos deben obedecer a sus maestros.

A medida que se desarrolla la sociedad y la educación, los estudiantes cada día piensan más y abandonan gradualmente la obediencia total a los profesores, y si tienen dudas podrían cuestionar modestamente con respeto.

4.2.2. El silencio de los alumnos

Investigadores como Puig Ferré (2008) y He (2018) han explicado el silencio de los alumnos chinos por el miedo a cometer errores y a “perder la cara” en clase. Confucio propugnó “多闻阙疑，慎言其余，则寡尤；多见阙殆，审行其余，则寡悔”， se refiere a armar tu mente con la experiencia y las lecciones de los demás, hablar menos para tener menos errores y hacer las cosas discretamente para tener menos arrepentimientos. Por este principio confucionista, los alumnos chinos suelen escuchar más y pensar bien antes de hablar para evitar la incomodidad producida por decir una respuesta incorrecta.

Los profesores que trabajan en China o enseñan a los estudiantes chinos en el extranjero es probable que hayan sufrido en alguna ocasión

cuando formulan una pregunta y nadie levanta la mano para responder, quizá es una pregunta muy fácil y los docentes saben que los alumnos conocen la respuesta. Tsui (1996) explica este silencio de los estudiantes hereditarios de la cultura confucionista en clase por la razón de que son muy modestos, sobre todo, los alumnos chinos, ellos intentan no mostrar que ellos mismos son mejores que los demás. La autora define este silencio como “máxima de modestia” en la clase. Otros alumnos (40,7%) encuestados por Jin y Cortazzi (1998) declaran que ellos no responden las preguntas en clase por ser tímidos. Aunque el silencio sigue existiendo en la clase, la situación está mejorando y muchos alumnos tienden a expresar sus opiniones activamente.

Además, los estudiantes chinos suelen aprender de una forma interiorizada, de acuerdo con los resultados obtenidos por Hau y Salili (1991), las atribuciones de los estudiantes sinohablantes tienden a ser internas y controlables a través de sus propios esfuerzos.

5. CONCLUSIONES

El confucianismo y los diferentes sistemas educativos a lo largo de la historia de la educación china tienen una gran influencia en las características de los alumnos sinohablantes. El confucianismo es el protagonista que ha dado acceso a la educación a la gente de todas las clases sociales, es la base de la educación de China. En base al confucianismo, se ha llevado a cabo el sistema de examen imperial en la antigüedad, que precede al sistema de educación orientada a exámenes de hace unas décadas. Con el fin de evitar o minimizar las limitaciones de los anteriores sistemas educativos, ha empezado el sistema de educación de calidad en la actualidad.

Con respecto a su influencia en las características de los alumnos chinos, el confucianismo tiene más pujanza en las relaciones sociales y en el campo educativo. Esto se refleja en la relación entre los docentes y el alumnado, que mantienen una relación armoniosa y jerárquica. Hasta la actualidad, los alumnos siguen dando mucho respeto a sus profesores y los profesores suelen ser su ejemplo de vida. Los alumnos chinos suelen ser modestos por la influencia del confucianismo, por ello, tienden a estar más callados en las clases. No obstante, los abundantes métodos

de enseñanza donados por el confucianismo, por desgracia, no están en activo, debido al papel dominante tanto del sistema de examen imperial como del sistema educativo orientado a exámenes. A causa de estos dos sistemas, los alumnos y profesores se centran en la preparación para los exámenes con el objetivo de obtener la mejor calificación posible. Por consiguiente, los aprendices aplican los métodos de aprendizaje de memorización, repetición y ejercitación con mayor frecuencia. Aunque hoy en día está en efecto el sistema educativo de calidad, los exámenes y la calificación siguen la batuta de la educación.

En conclusión, las características de los alumnos chinos son fruto del confucianismo y de los distintos sistemas educativos históricos. Cuando un profesor occidental quiere empezar a enseñar a este grupo de alumnado, ha de conocer bien su cultura, su historia y de donde procede su sistema educativo para ser capaz de aplicar una enseñanza adecuada.

6. REFERENCIAS

- Alcoholado, A. & Angelada Escudé, M. (2011). Usar las manos: elaboración de material didáctico para asignaturas extralingüísticas en China. IV Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera en China-Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China (pp. 31-59)
- Bega González, M. R. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein: Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción* 32 (2), 227-238
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal* 6, 27-39
- Chen, J. (2017). 儒家思想对中国教育的影响 [La influencia del confucianismo en la educación china]. *中国教师科研专项基金科研成果*5, 915-918
- Gu, M. (2004). 论中国传统文化对中国教育的影响 [La influencia de la cultura tradicional china en la educación china]. *Journal of Hangzhou Teachers College* 1(1), 1
- Hau, K. T. & Sali, F. (1991). Structure and semantic differential placement of specific causes: Academic causal attributions by Chinese students in Hong Kong. *International Journal of Psychology* 26(2), 175-193
- He, D. (2018). Foreign language learning anxiety in China: Theories and applications in English language teaching. Springer Nature

- Hu, B. & Liao, M. (2000). 儒家教育思想的基础特征与当代教育改革 [Las características básicas del pensamiento educativo confuciano y la reforma educativa contemporánea]. *Education Modernization* 4, 3-73
- Hu, R. (2014). The current exam-oriented education [Trabajo Final de Máster, Universidad de Mongolia Interior]
- Jin, L. & Cortazzi, M. (1998). Dimensions of dialogue: large classes in China. *International Journal of Educational Research* 29(8), 739-761
- Leys, S. (2019). *Analectas (Arca de Sabiduría) (Traducción al español)*. Editorial Edaf, S.L.
- Li, Y. (2005). “发霉的奶酪”和“填不饱肚子的维C”评关于应试教育与素质教育的一场争论 [“Queso mohoso” y “vitamina C insatisfecha”: una controversia sobre educación orientada a exámenes y educación de calidad]. *Exploring Education Development*, 62-65
- Li, Y. (2006). 变革传统的学校教育·创建开放的学习环境 [Reformar la educación escolar tradicional y crear un entorno de aprendizaje abierto]. *Journal of Tianjin Normal University* 7(2), 48-52
- Li, S. (2010). 论儒家教育思想的精华与糟粕 [La esencia y la escoria de los pensamientos educativos confucianos]. *Tribune of education culture* 4, 78-83
- Lu, X., Tang, J. & Luo, X. (2007). An analysis of the examination-oriented education system of Chins. *Journal of Hubei University of Economics* 5(6), 5-12
- Lu, X. (1918). *Diario de un loco*. La Jeunesse
- Luan, H. (2011). Confusion in the reality of education: Quality education and examination-oriented education. *Value Engineering*, 220-221
- Ministerio de Educación de la República Popular China. (2020). 2019年度出国留学人员情况统计 [Estadísticas de los estudiantes de estudios en el extranjero en 2019]. <https://bit.ly/3PIQV9f>
- Puig Ferré, M. (2008). Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino. *SinoELE: Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino* 1, 1-68
- Qian, L. & Wang, Y. (2006). 应试教育条件下的学生学习行为模型 [Modelo de comportamiento de aprendizaje del estudiante bajo educación orientada a exámenes]. *Education & Economy* 1, 55-58

- Sánchez Griñán, A. J. (2008). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]
- Sánchez Griñán, A. J. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* 8, 1-40
- Suen, H. K. (2005). The hidden cost of education fever: consequences of the Keju-driven education fever in ancient China. *Analyses and policies*, 299-334
- Sun, Z. (2009). 儒家教育传统的基本特征及其意义 [Las características básicas y el significado de la tradición educativa confuciana]. *Journal of Shaanxi Normal University* 38, 89-90
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*, 145-167. Cambridge University Press
- Wang, C. (2004). A critical reflection on the thought of “despising knowledge” – in Chinese basic education. *Pekin University Education Review* 2(3), 5-23
- Wang, T. & Moore, L. (2007). Exploring learning style preferences of Chinese postgraduate students in Australian transnational programs. *International Journal of Pedagogies and Learning* 3(2), 31-41
- Xia, R. (2005). 素质教育与应试教育 [Educación de calidad y educación orientada a exámenes]. *Journal of Jining Teachers' College* 26(3), 77-78
- Xu, D. & Ji, W. (2009). 论高校的应试教育 [Educación orientada a exámenes en universidades]. *Journal of Higher Education*, 170-171
- Xu, X. (1992). 试论应试教育与素质教育 [Educación orientada a exámenes y educación de calidad]. *Theory and Practice of Education* 12, 2-5
- Yang, Y. (2019). 儒家教育思想对现代教育的影响 [Las influencias de los pensamientos educativos confucianos en la educación moderna]. *Guan Zi Journal* 4, 109-114
- Zhang, H. (2011). 论“第二代”应试教育及其超越 [“Segunda generación” de la educación orientada a exámenes y su trascendencia]. *Jichu Jiaoyu Kecheng* 43, 20-26

EL DISEÑO GRÁFICO COMO HERRAMIENTA SOCIOEMOCIONAL

ESTIFEN TEDEJO RODRÍGUEZ

Facultad de Bellas Artes, Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN AL DISEÑO GRÁFICO COMO DISCIPLINA

El diseño gráfico es una disciplina creativa que fusiona arte y comunicación visual con el objetivo de transmitir mensajes, ideas o conceptos de manera efectiva y estética. En este sentido, Frascara (2003, p.244) dice que “*crea cultura, experiencias y significados para la gente [...]. Cada producto, comunicación o entorno diseñado proporciona experiencias*”. En el contexto de la investigación sobre el papel del diseño gráfico como herramienta socioemocional, es crucial comprender su poder para influir en las emociones y conexiones sociales.

El diseño gráfico abarca una amplia gama de elementos visuales, incluyendo diseño de logotipos, tipografía, ilustraciones, colores y disposición de elementos en una composición. Estos elementos se combinan cuidadosamente para crear piezas visuales que no solo son atractivas visualmente, sino que también cumplen con un propósito comunicativo específico, o como describe Wong (1995) un proceso de creación visual con un propósito.

En el contexto socioemocional, va más allá de la estética superficial y se convierte en una poderosa herramienta para expresar y evocar emociones. La selección de colores, la tipografía y el estilo visual pueden influir en el estado de ánimo del espectador, mientras que la disposición de elementos visuales puede crear conexiones emocionales profundas.

Este estudio se centra en explorar cómo el diseño gráfico puede desempeñar un papel significativo en la mejora de las interacciones sociales

y emocionales. Desde la creación de campañas publicitarias que generan empatía hasta el diseño de interfaces que facilitan la comunicación; el diseño gráfico puede ser una fuerza positiva en la construcción de relaciones humanas y en la expresión de emociones compartidas.

Por ello, cuando se emplea de manera consciente, tiene el potencial de transformar la experiencia humana al proporcionar herramientas visuales que no solo comunican información, sino que también incitan a la reflexión, fomentan la empatía y fortalecen los lazos sociales.

En este sentido, cabe destacar la importancia del diseño gráfico en la comunicación visual, solucionando problemas, como recoge Conde (2015).

La comunicación visual desempeña un papel crucial en la transmisión efectiva de mensajes en la sociedad contemporánea. En este contexto, el diseño gráfico emerge como una herramienta fundamental que va más allá de la simple estética, convirtiéndose en un catalizador esencial para la conexión emocional y social. Este artículo de investigación, titulado "El diseño gráfico como herramienta socioemocional", explora la significativa importancia del diseño gráfico en la comunicación visual y su capacidad para influir en las emociones humanas.

La estrecha relación entre diseño gráfico y la comunicación visual están intrínsecamente vinculados, ya que ambos buscan transmitir mensajes de manera clara y efectiva. El diseño gráfico actúa como un facilitador que organiza y presenta visualmente la información, permitiendo a los espectadores procesarla de manera rápida y comprensible. Desde la creación de logotipos identificativos hasta la elaboración de campañas visuales, el diseño gráfico juega un papel esencial en la construcción de una identidad visual coherente y memorable.

En este sentido, la importancia del diseño gráfico en la comunicación visual se intensifica cuando se considera su impacto emocional. La elección de colores, tipografía y elementos visuales no solo busca captar la atención, sino también provocar respuestas emocionales específicas. En el contexto de nuestro enfoque socioemocional, el diseño gráfico se convierte en un vehículo para expresar empatía, solidaridad y comprensión, fomentando así conexiones más profundas entre los

individuos, apropiándonos de las palabras de Marian Bantjes (2010, p.30) *“necesitamos asombrarnos para seguir moviéndonos y creciendo, para estar vivos ante el mundo. El asombro nos da significado y, de hecho, nos hace humanos”*.

Ya que el diseño gráfico no solo comunica mensajes; también mejora la experiencia humana al simplificar la comprensión visual y generar una respuesta emocional positiva. En entornos sociales, desde redes sociales hasta campañas de concienciación, el diseño gráfico se convierte en un aliado poderoso para transmitir mensajes significativos y movilizar a la audiencia hacia la acción.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL DISEÑO GRÁFICO COMO HERRAMIENTA SOCIOEMOCIONAL

La intersección entre el diseño gráfico y las dimensiones socioemocionales abre un fascinante campo de estudio, donde la estética visual se convierte en un catalizador significativo para la conexión humana y la expresión emocional. Este artículo de investigación busca contextualizar y explorar a fondo la relevancia del diseño gráfico en el ámbito socioemocional, examinando cómo esta disciplina va más allá de la mera creación estética para convertirse en un medio efectivo de comunicación y expresión emocional.

Para comprender plenamente el diseño gráfico como herramienta socioemocional, es esencial contextualizar su evolución en el entorno sociocultural. Desde sus raíces históricas hasta su integración en la era digital actual, el diseño gráfico ha experimentado una transformación continua, adaptándose a las cambiantes necesidades de la sociedad. Esta evolución ha llevado al diseño gráfico a asumir roles más dinámicos, desempeñando un papel crucial en la representación visual de narrativas emocionales y sociales.

En la era contemporánea, el diseño gráfico no solo refleja la cultura y la sociedad, sino que también se convierte en un medio activo para dar forma y transformar esas realidades. Desde el diseño de campañas que abordan cuestiones sociales hasta la creación de identidades visuales que encapsulan valores emocionales, el diseño gráfico emerge como

una forma de expresión que trasciende las barreras lingüísticas y culturales, conectando a individuos a nivel emocional y social.

Por ende, se podría decir que, en el contexto socioemocional, el diseño gráfico ejerce una influencia psicológica significativa. La elección de colores, la disposición de elementos visuales y la tipografía no solo afectan la percepción estética, sino que también inciden directamente en la experiencia emocional del espectador. Este aspecto del diseño gráfico se convierte en una herramienta valiosa para despertar empatía, estimular la reflexión y facilitar la conexión emocional entre individuos y comunidades.

2. OBJETIVOS

- Analizar la influencia del diseño gráfico en la percepción emocional de la audiencia.
- Explorar las estrategias de diseño gráfico que pueden ser utilizadas para comunicar mensajes socioemocionales.
- Evaluar el impacto del diseño gráfico en la conexión emocional entre el emisor y el receptor del mensaje.

3. METODOLOGÍA

Se llevará a cabo un análisis exhaustivo de casos de diseño gráfico con enfoque socioemocional. Se realizará una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa sobre la percepción del público frente a diferentes elementos gráficos. El estudio se centrará en ejemplos específicos que demuestren cómo el diseño gráfico puede ser utilizado para transmitir mensajes que van más allá de la mera estética visual.

4. RESULTADOS

4.1. EXPLORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE DISEÑO GRÁFICO Y EMOCIONES

En el marco de la investigación se emprende una indagación profunda sobre la intrincada y significativa relación entre el diseño gráfico y las

emociones humanas. Esta exploración tiene como objetivo desentrañar los mecanismos mediante los cuales el diseño gráfico se convierte en un medio influyente para la expresión y percepción emocional, dando forma a experiencias visuales que trascienden lo estético para alcanzar un impacto profundo en el espectador.

4.1.1. La Poderosa Influencia del Diseño Gráfico en las Emociones

Desde la selección de colores hasta la disposición de elementos visuales, el diseño gráfico ejerce una influencia deliberada sobre las emociones humanas. Este análisis se sumerge en la comprensión de cómo ciertos elementos visuales pueden desencadenar respuestas emocionales específicas, estimulando estados de ánimo, evocando recuerdos y, en última instancia, estableciendo conexiones emocionales entre la obra y el observador.

4.1.2. Elementos Visuales y su Impacto Emocional

La exploración se adentra en la función de elementos específicos del diseño gráfico en la evocación de emociones. Se examinan detalladamente la paleta de colores y su asociación con distintas emociones, la tipografía y su capacidad para transmitir tonos emocionales, así como la disposición y jerarquía de elementos visuales que pueden modular la intensidad y dirección de las respuestas emocionales.

4.1.3. Narrativas Visuales y Emocionales

El diseño gráfico se revela como una forma de contar historias no solo visualmente, sino también emocionalmente. Este aspecto se analiza a través de la creación de narrativas visuales que buscan provocar empatía, compasión y entendimiento emocional. Se examinan casos específicos donde el diseño gráfico ha sido empleado con éxito para comunicar mensajes emotivos y generar impacto en la conciencia social.

4.1.4. Aplicaciones Prácticas en Contexto Socioemocional

La exploración también se extiende a las aplicaciones prácticas del diseño gráfico en entornos socioemocionales. Se investiga cómo las

campañas visuales, la publicidad y las interfaces digitales pueden ser diseñadas de manera consciente para abordar cuestiones emocionales y sociales, contribuyendo así al bienestar y la comprensión colectiva.

A medida que se ahonda en la relación entre diseño gráfico y emociones, este artículo también aborda los desafíos éticos y prácticos asociados con la manipulación emocional a través del diseño. Se plantea la necesidad de equilibrar la expresión emocional con la responsabilidad ética, identificando oportunidades para maximizar los beneficios positivos del diseño gráfico en la esfera socioemocional.

Esta exploración busca arrojar luz sobre la compleja red de conexiones entre diseño gráfico y emociones, tal y como recoge Bisquerra (2015, p.143) “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*”, proporcionando una base sólida para comprender y aprovechar plenamente el potencial transformador de esta disciplina en la experiencia humana.

A través de ejemplos concretos, este análisis examina la poderosa capacidad del diseño gráfico para influir en las emociones humanas, destacando cómo la elección cuidadosa de elementos visuales puede suscitar experiencias emotivas significativas, proponiendo un estadio de diseño como dice Norman (2005, p.38) donde “*residen los niveles más altos de sentimientos, emoción y cognición*”.

1. Paleta de colores y conexiones emocionales

La paleta de colores empleada en el diseño gráfico desencadena respuestas emocionales directas. Por ejemplo, tonalidades cálidas como el rojo y el amarillo pueden evocar emociones de pasión y alegría, mientras que colores más fríos como el azul y el verde pueden transmitir calma y serenidad. Campañas benéficas y sociales a menudo utilizan colores específicos para suscitar empatía y solidaridad, estableciendo una conexión emocional instantánea con el público.

2. Tipografía como transmisora de tonos emocionales

La tipografía no solo comunica información, sino que también transmite tonos emocionales. Una tipografía cursiva y delicada puede sugerir romanticismo o sensibilidad, mientras que una tipografía negrita y angular puede evocar emociones de fuerza y determinación. La elección cuidadosa de la tipografía en carteles, anuncios y logotipos puede ser un medio efectivo para comunicar la esencia emocional de un mensaje.

3. Composición y estructura visual para modular emociones

La disposición de elementos visuales y la estructura general de una composición también influyen en las respuestas emocionales del espectador. Un diseño simétrico y equilibrado puede transmitir sensaciones de orden y estabilidad, mientras que una composición más asimétrica puede sugerir dinamismo e intriga. Esta técnica se utiliza en publicidad para crear impacto visual y guiar la atención del espectador hacia elementos emocionalmente relevantes.

4. Uso de imágenes y simbolismos emotivos

La selección de imágenes y el uso de simbolismos específicos pueden desencadenar respuestas emocionales profundas. Por ejemplo, la representación visual de manos entrelazadas puede evocar un sentimiento de unidad y colaboración, mientras que la inclusión de elementos naturales como flores o paisajes puede sugerir calma y conexión con la naturaleza. Estos elementos visuales son herramientas poderosas para comunicar mensajes emocionales sin necesidad de palabras.

5. Animación y dinamismo visual

En el entorno digital, la animación y el dinamismo visual juegan un papel clave en la generación de respuestas emocionales. Transiciones suaves, movimientos fluidos y efectos visuales pueden intensificar la experiencia del espectador y aumentar la resonancia emocional. Este enfoque se utiliza ampliamente en interfaces de usuario, publicidad interactiva y campañas multimedia para crear experiencias visuales envolventes y memorables.

4.2. ESTUDIO DE CASOS QUE DEMUESTREN EL IMPACTO EMOCIONAL DEL DISEÑO GRÁFICO EN LA SOCIEDAD

En el marco de la investigación, este estudio de casos se adentra en ejemplos concretos que ilustran de manera elocuente el profundo impacto emocional que el diseño gráfico puede tener en la sociedad. A través de análisis detallados, se explorarán diversas iniciativas visuales que han dejado una huella significativa en la esfera emocional, subrayando así el potencial transformador de esta disciplina en la construcción de conexiones y la expresión de la experiencia humana.

4.2.1. Campañas de sensibilización y empatía

Un caso emblemático es el de las campañas de sensibilización que emplean el diseño gráfico para abordar cuestiones sociales delicadas. Ejemplos como la campaña "Diversidad en la Belleza" utilizan imágenes visualmente impactantes y mensajes emotivos para desafiar estándares de belleza convencionales, fomentando así la aceptación y la autoestima. Estas iniciativas demuestran cómo el diseño gráfico puede desencadenar una respuesta emocional profunda, generando conciencia y promoviendo cambios de actitud en la sociedad.

4.2.2. Identidades visuales que generan pertenencia y orgullo

La creación de identidades visuales para movimientos sociales o comunidades también destaca el impacto emocional del diseño gráfico. Casos como la bandera del arcoíris utilizada en la representación de la comunidad LGBTQ+ se han convertido en símbolos visuales de inclusión y diversidad. Estas identidades visuales no solo generan un sentido de pertenencia, sino que también despiertan emociones de orgullo y solidaridad dentro de la sociedad.

4.2.3. Diseño de interfaces para bienestar mental

En el ámbito digital, el diseño de interfaces ha demostrado su capacidad para influir en el bienestar emocional. Aplicaciones y plataformas diseñadas con enfoque en la usabilidad y la estética, como aplicaciones de meditación y mindfulness, han contribuido a la gestión del estrés y la

mejora de la salud mental. Estos casos resaltan cómo el diseño gráfico puede ser una herramienta efectiva para aliviar tensiones emocionales y mejorar la calidad de vida de los usuarios.

4.2.4. Publicidad emotiva y conexiones de marca

Ejemplos de campañas publicitarias exitosas subrayan el impacto emocional del diseño gráfico en las percepciones del consumidor. Marcas que adoptan enfoques narrativos emocionales, como la publicidad navideña de grandes almacenes que busca transmitir mensajes de unidad y afecto familiar, demuestran cómo el diseño gráfico puede construir conexiones emocionales duraderas entre las marcas y su audiencia, generando así lealtad y confianza.

4.2.5. Arte urbano como expresión emocional colectiva

El arte urbano, una manifestación tangible de diseño gráfico en entornos urbanos, también sirve como estudio de caso. Murales y grafitis que abordan temas sociales y emocionales han demostrado su capacidad para inspirar, provocar reflexiones y catalizar conversaciones en la sociedad. Estas expresiones visuales en el espacio público se convierten en testimonios visuales de las emociones colectivas y las narrativas sociales en un entorno común.

En conjunto, estos estudios de casos ilustran la amplitud y profundidad del impacto emocional del diseño gráfico en la sociedad. Desde campañas de concienciación hasta identidades visuales, el diseño gráfico emerge como una herramienta dinámica capaz de influir en la percepción y las experiencias emocionales de las personas, consolidando su posición como un elemento integral en la configuración de la narrativa socioemocional de nuestra sociedad contemporánea.

4.3. ANÁLISIS DE CÓMO EL DISEÑO GRÁFICO PUEDE SER UTILIZADO PARA ABORDAR PROBLEMAS SOCIALES Y EMOCIONALES

A través de la revisión de casos y enfoques específicos, se destaca la versatilidad del diseño gráfico como catalizador para el cambio social y emocional, o como dice Acosta (2016) convirtiéndose en un agente

de cambio social, explorando su capacidad para transmitir mensajes poderosos y fomentar la reflexión colectiva.

4.3.1. Creación de conciencia a través de campañas visuales

El diseño gráfico se ha consolidado como una herramienta clave para crear conciencia sobre problemáticas sociales y emocionales. Campañas visuales, como las destinadas a la prevención del acoso escolar o la concienciación sobre la salud mental, emplean elementos visuales impactantes y mensajes emocionales para transmitir mensajes claros y movilizar a la audiencia hacia la acción. Este enfoque no solo informa, sino que también busca generar una conexión emocional que impulse la participación y la empatía.

4.3.2. Narrativas Visuales que Rompen Estigmas Sociales

El diseño gráfico es un medio efectivo para desafiar y romper estigmas sociales relacionados con cuestiones emocionales. Narrativas visuales que destacan historias personales de superación o resiliencia pueden transformar la percepción pública y contribuir a la normalización de temas como la depresión, la ansiedad o la diversidad emocional. El diseño gráfico, al narrar estas historias visualmente, se convierte en un agente de cambio cultural al cuestionar percepciones arraigadas y promover la comprensión.

4.3.3. Diseño de Interfaces Centradas en el Bienestar

En el ámbito digital, el diseño gráfico de interfaces juega un papel crucial en la creación de entornos que favorecen el bienestar emocional. Aplicaciones y plataformas diseñadas con atención a la usabilidad y la estética contribuyen a la gestión del estrés, la relajación y el fomento de hábitos saludables. El diseño gráfico, al facilitar la interacción y la accesibilidad, puede tener un impacto directo en la mejora de la salud emocional y la calidad de vida de los usuarios.

4.3.4. Movimientos Visuales de Activismo

El diseño gráfico ha demostrado ser una herramienta poderosa en movimientos de activismo social. Desde carteles hasta logotipos icónicos, el diseño gráfico se utiliza para simbolizar y promover causas emocionales, como la igualdad de género, los derechos civiles o la justicia social. Estos elementos visuales no solo fortalecen la identidad de los movimientos, sino que también generan una conexión emocional entre los participantes y sus comunidades.

4.3.5. Proyectos de Arte Colaborativo como Terapia Emocional

El diseño gráfico también se extiende a proyectos de arte colaborativo que buscan abordar problemas emocionales y proporcionar terapia visual. Murales comunitarios, instalaciones artísticas y proyectos participativos pueden servir como medios para expresar colectivamente emociones compartidas, facilitando así la curación y el diálogo sobre experiencias emocionales individuales y colectivas.

En conclusión, el análisis detallado de cómo el diseño gráfico puede ser utilizado para abordar problemas sociales y emocionales revela su potencial transformador. Desde la creación de conciencia hasta el cambio de percepciones y la promoción de la salud emocional, el diseño gráfico se posiciona como una herramienta dinámica y eficaz en la construcción de un entorno socioemocional más comprensivo y resiliente.

4.4. ESTUDIO DE CAMPAÑAS DE DISEÑO GRÁFICO CON OBJETIVOS SOCIO-EMOCIONALES

Dentro del marco de la investigación "El diseño gráfico como herramienta socioemocional", se lleva a cabo un análisis profundo de campañas específicas que han utilizado el diseño gráfico como medio para lograr objetivos socioemocionales. Estas iniciativas visuales han sido seleccionadas por su capacidad para provocar respuestas emocionales, construir conexiones sociales y abordar problemáticas sociales de manera efectiva. A través de este estudio, se examinan los elementos clave que han hecho que estas campañas sean excepcionales en su enfoque socioemocional.

4.4.1. Campaña "Diversidad en la Belleza" de Dove

La icónica campaña de Dove, "Diversidad en la Belleza", destaca la inclusión de diferentes tipos de belleza y cuerpos a través de un diseño gráfico que desafía los estándares tradicionales. Utilizando imágenes auténticas y mensajes que promueven la autoaceptación, esta campaña ha demostrado cómo el diseño gráfico puede contribuir a la construcción de una imagen corporal positiva y fomentar la diversidad, generando así un impacto emocional y social duradero.

4.4.2. "Like a Girl" de Always

La campaña "Like a Girl" de Always es otro ejemplo elocuente de cómo el diseño gráfico puede abordar problemas socioemocionales. Al desafiar estereotipos de género y empoderar a las mujeres jóvenes, el diseño gráfico de la campaña utiliza imágenes y tipografía de manera impactante. Esta iniciativa no solo busca cambiar percepciones, sino que también inspira una conexión emocional al plantear una narrativa que resalta la fuerza y el potencial inherente en el ser "como una chica".

4.4.3. "It's On Us" de la Casa Blanca

La campaña "It's On Us" de la Casa Blanca aborda la problemática de la violencia sexual en los campus universitarios a través de un diseño gráfico que destaca la responsabilidad colectiva. Utilizando eslóganes visuales y mensajes emotivos, la campaña busca cambiar la cultura en torno a la agresión sexual. El diseño gráfico desempeña un papel crucial al establecer una conexión emocional que motiva a la audiencia a asumir un compromiso activo en la prevención de la violencia.

4.4.4. "Real Beauty Sketches" de Dove

Otro ejemplo significativo de la marca Dove es la campaña "Real Beauty Sketches". Este estudio social utiliza el diseño gráfico para revelar las percepciones personales de la belleza de las mujeres. La campaña utiliza de manera magistral la representación visual para resaltar la discrepancia entre la autoimagen y la percepción externa, generando

empatía y conciencia sobre la importancia de la autoestima y la aceptación personal.

4.4.5. Campaña "Love Has No Labels" de Ad Council

La campaña "Love Has No Labels" de Ad Council utiliza el diseño gráfico para celebrar la diversidad y fomentar la inclusión. A través de la representación de esqueletos abrazándose detrás de un telón, la campaña destaca la idea de que, más allá de las diferencias externas, todos compartimos nuestra humanidad. Este enfoque visual potente busca crear conciencia y promover la aceptación y el respeto mutuo.

En resumen, este estudio de campañas de diseño gráfico con objetivos socioemocionales destaca la capacidad única de esta disciplina para abordar cuestiones sociales, promover la empatía y construir puentes de comprensión en la sociedad. Estas campañas no solo demuestran la versatilidad del diseño gráfico como herramienta de cambio, sino que también subrayan su potencial para impactar positivamente en la percepción y las emociones de las personas.

4.5. EJEMPLOS DE PROYECTOS EXITOSOS QUE HAN UTILIZADO EL DISEÑO GRÁFICO PARA GENERAR CONCIENCIA Y PROMOVER CAMBIOS POSITIVOS

Se presenta un análisis de proyectos que han demostrado de manera excepcional el potencial del diseño gráfico para generar conciencia y catalizar cambios positivos en la sociedad. Estos ejemplos no solo han destacado la importancia de la estética visual, sino que también han ilustrado cómo el diseño gráfico puede ser una fuerza motriz en la promoción de mensajes significativos y transformadores.

4.5.1. Proyecto "Before I Die" de Candy Chang

El proyecto "Before I Die" de la artista Candy Chang es un ejemplo conmovedor de cómo el diseño gráfico puede convertirse en una plataforma para la reflexión y la conexión comunitaria. Consistente en murales urbanos con la frase "Before I Die, I want to...", este proyecto invita a las personas a completar la oración con sus aspiraciones personales. El diseño gráfico, simple pero impactante, crea un espacio

compartido para la expresión emocional y la comprensión colectiva de los sueños individuales.

4.5.2. Iniciativa "The Great British Postcard Campaign"

En respuesta a la pandemia de COVID-19, la iniciativa "The Great British Postcard Campaign" utilizó el diseño gráfico de manera ingeniosa para conectar a las personas y brindar apoyo emocional. Diseñadores y artistas crearon postales con mensajes de aliento, gratitud y solidaridad que se distribuyeron entre la población. Este proyecto demuestra cómo el diseño gráfico puede actuar como un medio para fomentar la conexión emocional en tiempos de crisis.

4.5.3. Proyecto "The Ocean Cleanup" de Boyan Slat

El proyecto "The Ocean Cleanup" liderado por Boyan Slat es un ejemplo sobresaliente de cómo el diseño gráfico puede movilizar la conciencia sobre problemas ambientales. Utilizando gráficos claros y visualmente impactantes, la iniciativa busca generar conciencia sobre la contaminación plástica en los océanos y promover soluciones innovadoras. El diseño gráfico se convierte así en un aliado estratégico para comunicar la urgencia de la acción y motivar la participación activa.

4.5.4. Campaña "BreatheLife" de la OMS y ONU Medio Ambiente

La campaña "BreatheLife", respaldada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, utiliza el diseño gráfico para abordar la crisis global de la calidad del aire. A través de gráficos claros y mensajes impactantes, la campaña busca sensibilizar sobre los peligros de la contaminación del aire y abogar por cambios positivos en políticas y comportamientos. El diseño gráfico, en este contexto, se convierte en un vehículo para la movilización y la conciencia pública.

4.5.5. Proyecto "Public Library of US Diplomacy" de WikiLeaks

El proyecto "Public Library of US Diplomacy" de WikiLeaks utiliza el diseño gráfico como medio para la transparencia y la rendición de

cuentas. A través de la presentación visual de documentos diplomáticos, este proyecto busca generar conciencia sobre temas políticos y promover la participación ciudadana informada. El diseño gráfico se convierte así en una herramienta para descifrar información compleja y hacerla accesible al público, fomentando la participación y el debate informado.

Estos ejemplos ilustran la potencia del diseño gráfico como un catalizador para la conciencia y el cambio positivo. Desde proyectos comunitarios hasta iniciativas globales, el diseño gráfico demuestra ser una herramienta versátil y poderosa en la construcción de una sociedad más informada, conectada emocionalmente y comprometida con la transformación positiva.

5. DISCUSIÓN

5.1. INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

En la investigación los hallazgos revelan una conexión profunda y multifacética entre el diseño gráfico y su capacidad para influir en la sociedad a niveles emocionales y sociales, tal y como dice Nunoo-Quarcoo (2003, p.12) *“para apreciar y juzgar el diseño excelente, debemos vivirlo hasta que sus cualidades y sus significados se hundan en nuestras consciencias; sus estructuras lógicas se afianzan profundamente y variados como para que perdure, nos daremos cuenta de su excelencia, porque nuestras vidas se verán sustancialmente enriquecidas”*. A través de una interpretación cuidadosa de estos hallazgos, se desglosa el impacto del diseño gráfico como una herramienta que va más allá de lo estético, profundizando en su papel transformador en la construcción de conexiones emocionales, la promoción de la conciencia social y la facilitación del cambio positivo.

5.1.1. El diseño gráfico como lenguaje emocional universal

Los hallazgos subrayan que el diseño gráfico actúa como un lenguaje emocional universal. La elección de colores, tipografía, composición y elementos visuales no solo comunica información, sino que también desencadena respuestas emocionales compartidas. Esta universalidad del diseño gráfico como un medio de expresión emocional sugiere su

capacidad para superar barreras lingüísticas y culturales, creando conexiones que trascienden las diferencias.

5.1.2. Construcción de identidades visuales con impacto emocional

La investigación resalta la importancia del diseño gráfico en la construcción de identidades visuales que generan impacto emocional. Ya sea en el contexto de movimientos sociales, campañas de concienciación o marcas comerciales, la capacidad del diseño gráfico para transmitir valores, narrativas y emociones ha sido evidente. Estas identidades visuales se convierten en poderosos puntos de conexión emocional, influenciando la percepción y la participación de la audiencia.

5.1.3. El diseño gráfico como agente de cambio social

Los resultados indican que el diseño gráfico no solo refleja la realidad social, sino que también actúa como un agente de cambio. Campañas que abordan cuestiones sociales y emocionales, como la igualdad de género, la salud mental o la sostenibilidad ambiental, demuestran cómo el diseño gráfico puede movilizar a la sociedad hacia la acción y la reflexión crítica. Este papel activo del diseño gráfico sugiere su potencial para catalizar cambios positivos en la conciencia colectiva.

5.1.4. La experiencia emocional mejorada a través del diseño gráfico

La investigación destaca que el diseño gráfico mejora la experiencia emocional en diversas plataformas, desde interfaces digitales hasta entornos urbanos. La atención cuidadosa a la estética y la usabilidad no solo crea experiencias visuales atractivas, sino que también puede impactar positivamente en el bienestar emocional. Esta interpretación sugiere que el diseño gráfico no solo comunica mensajes, sino que también mejora la calidad de la experiencia humana.

5.1.5. Desafíos éticos en la manipulación emocional a través del diseño gráfico

Se observa la necesidad de abordar los desafíos éticos asociados con la manipulación emocional a través del diseño gráfico. La capacidad del diseño gráfico para influir en las emociones plantea interrogantes sobre

la responsabilidad ética de los diseñadores. Esta interpretación destaca la importancia de considerar el impacto emocional de manera ética y reflexiva, evitando prácticas manipulativas que puedan tener consecuencias negativas.

En resumen, la interpretación de los hallazgos revela que el diseño gráfico no es simplemente una forma de comunicación visual, sino una herramienta dinámica y potente para influir en la sociedad a niveles emocionales y sociales. Esta comprensión más profunda abre nuevas perspectivas sobre el potencial del diseño gráfico como una fuerza positiva en la configuración de nuestra experiencia socioemocional.

5.2. REFLEXIÓN SOBRE LA EFECTIVIDAD DEL DISEÑO GRÁFICO COMO HERRAMIENTA SOCIOEMOCIONAL

La conclusión de la investigación "El diseño gráfico como herramienta socioemocional" invita a una profunda reflexión sobre la efectividad y el impacto significativo que esta disciplina ejerce en el entorno social y emocional. A través de la exploración de diversos aspectos y casos, emerge una comprensión enriquecida sobre cómo el diseño gráfico puede ser una fuerza positiva y transformadora en la configuración de la experiencia humana.

5.2.1. Generación de conexiones emocionales duraderas

El análisis detallado de proyectos, campañas y casos destacados en la investigación revela que el diseño gráfico tiene el poder de generar conexiones emocionales duraderas. Ya sea al abordar cuestiones sociales, fomentar la empatía o simplemente crear experiencias visuales impactantes, el diseño gráfico emerge como una herramienta capaz de tocar la fibra emocional de las personas. Esta capacidad para establecer conexiones profundas contribuye a la construcción de una sociedad más cohesionada y compasiva.

5.2.2. Facilitación de la conciencia y la acción social

La investigación resalta la efectividad del diseño gráfico en la facilitación de la conciencia y la acción social. A través de campañas de concienciación y proyectos destinados a abordar problemáticas específicas, el

diseño gráfico se presenta como un medio poderoso para movilizar a la sociedad hacia la reflexión y la participación activa. Esta capacidad de inspirar cambios positivos sugiere que el diseño gráfico puede ser un catalizador efectivo en la resolución de problemas sociales y emocionales.

5.2.3. Creación de experiencias visuales transformadoras

La reflexión sobre la investigación destaca la habilidad del diseño gráfico para crear experiencias visuales transformadoras. Ya sea a través de la manipulación consciente de elementos visuales para influir en las emociones o la presentación de información compleja de manera accesible, el diseño gráfico se revela como un medio que va más allá de lo estético para convertirse en una herramienta que enriquece y mejora la experiencia humana.

5.2.4. Desafíos éticos y responsabilidad en el diseño

La efectividad del diseño gráfico también invita a reflexionar sobre los desafíos éticos asociados con su poder de influencia, ya que como recoge Conley (2007) los profesionales desarrollan habilidades técnicas. La capacidad de suscitar respuestas emocionales plantea interrogantes sobre la responsabilidad ética de los diseñadores. La reflexión sobre la ética en el diseño se convierte en un aspecto crucial para garantizar que el impacto del diseño gráfico sea positivo y respetuoso, evitando la manipulación indebida de las emociones.

5.5.5. Potencial para la innovación y la transformación social

En última instancia, la reflexión sobre la investigación subraya el potencial del diseño gráfico como una herramienta innovadora y transformadora en el ámbito social. La capacidad de comunicar, provocar emociones y movilizar la acción ofrece oportunidades para abordar desafíos sociales, promover la diversidad y contribuir a la construcción de una sociedad más consciente y resiliente.

En conclusión, la reflexión sobre la efectividad del diseño gráfico como herramienta socioemocional revela un campo vibrante y dinámico que va más allá de la estética visual. Este estudio invita a una comprensión más profunda de cómo el diseño gráfico puede ser una fuerza positiva

en la configuración de nuestras percepciones, emociones y acciones, destacando su papel esencial en la creación de un entorno socioemocional más enriquecido y significativo.

6. CONCLUSIONES

El diseño gráfico emerge como una herramienta poderosa para la comunicación socioemocional, capaz de crear conexiones más profundas entre los individuos y los mensajes que reciben. La investigación resalta la importancia de la intencionalidad en el diseño, reconociendo su capacidad para moldear percepciones y fomentar respuestas emocionales específicas. La ética en el diseño gráfico juega un papel fundamental, subrayando la responsabilidad de los diseñadores al utilizar su arte para el beneficio de la sociedad y el bienestar emocional de las personas.

7. REFERENCIAS

- Acosta, N.S. (2016). El Diseñador gráfico en procesos de comunicación: Mediador o intermediario. Paper, Festival internacional de la imagen, XIII foro académico de diseño, Manizales
- Bantjes, M. (2010). *I Wonder*. London: Thomas & Hudson
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de Emociones*. (2nd ed.). Valencia: PalauGea
- Conde Arranz, L. (2015). *El Diseño y la Creatividad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Conley, C. (2007). Educating Designers for Broad Roles in Organizations. *Design Management Review*, 18 (3)
- Frascara, Jorge. (2000). *Diseño gráfico para la gente*. Buenos Aires: Infinito
- Papanek, V. (1997). *Diseñar para el mundo real. Ecología humana y cambio social*. Madrid: H. Blume Ediciones
- Press Mike y Rachel Cooper. (2009). *El diseño como experiencia. El papel del diseño y los diseñadores en el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili
- Norman, Donald A. (2005). *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*. New York: Basic Books
- Nunoo-Quarcoo, F. (2003). *Paul Rand: Modernist Design*. New York: The Center for Art and Visual Culture
- Wong, W. (1995). *Fundamentos del diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A

CHILDREN'S EFFORTFUL CONTROL AND SOCIO-
EMOTIONAL ADJUSTMENT:
AN EMPIRICAL CONTRIBUTION

SARA GIORDANO

Sapienza University of Rome, Italy

LAURA DI GIUNTA

Sapienza University of Rome, Italy

CHIARA RICCONI

Sapienza University of Rome, Italy

GOREN GORDON

Tel Aviv University, Israel

1. INTRODUCTION

The aim of the study presented in this chapter was to examine the correlation between children's temperamental trait of Effortful Control and their Socio-Emotional skills, considering Socio-Emotional skills within the framework introduced by the Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL, 2003).

1.1. SOCIO-EMOTIONAL LEARNING

Social and Emotional Competences refers to the range of abilities that allow people to communicate, control, and comprehend their feelings, behaviours, and interactions in social settings, as well as to adapt to changing circumstances (Schoon, 2021). A large body of literature has investigated social and emotional competences with the aim of identifying the specific skills that when mastered, allow the individual to be defined as socially and emotionally competent (e.g., Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Denham, 2005; Goleman, 1995; Jones et al., 2021; Salovey & Mayer, 1990; Taborisky & Oliveira, 2012; Waters & Sroufe,

1983). Among all the frameworks, however, the proposal by CASEL emerges, with its five major categories of competences:

- Self-Awareness: defined as “knowing what we are feeling in the moment” (CASEL, 2003, p. 5), i.e., the capacity to recognise one's own feelings, ideas, and how they affect behaviours, as well as one's own strengths and weaknesses;
- Social awareness: the ability to understand what other people are feeling and to take their perspective;
- Self-Management: referring to being able to control one's own emotions so that they do not interfere with the undertaken activities; to delay gratifications in order to attain goals; and to overcome frustration;
- Relationship skills: the ability to establish and maintain healthy relationships rooted in cooperation and clear communication, and manage emotions effectively in relationships; to resist inappropriate social pressure; and to seek help when in need of;
- Responsible Decision Making: taking responsibility for decisions made on the accurate examination of relevant factors and possible consequences for the self and for others

There is a large volume of published studies describing the positive influence of social and emotional competence on the academic and professional results, relationships, psychological wellbeing, and life satisfaction (e.g., Durlak et al., 2011, OECD, 2021; Weissberg et al., 2013). The review by the OECD (2015) points out correlations between socio-emotional competences and several aspects of life: studies found that improving SEL skills during childhood reduced the likelihood of becoming obese in adulthood; higher socio-emotional skills reduced the likelihood of engaging in bullying conduct, and of being victimised by bullies; people with high SEL skills reported being happier and satisfied with their lives. The correlation between SEL skills and life satisfaction was confirmed by a study conducted by the OECD and recently published (2021) that demonstrates that socially and emotionally

competent adolescents and pre-adolescents (10 to 15 years) report to be more satisfied with their life and tend to have higher psychological well-being. The study also reports that adolescents scoring high in emotion regulation abilities especially report lower anxiety when taking tests in schools (OECD, 2021).

1.2. EFFORTFUL CONTROL

Effortful Control (EC) is a temperament trait representing the self-regulatory component of children temperament (Rothbart & Bates, 2006). Temperament refers to “constitutionally based individual differences in reactivity and self-regulation, in the domains of affect, activity, and attention” that are elicited by specific situations (Rothbart & Bates, 2006, pp. 100). The term Effortful Control has been introduced by Rothbart (1989) to refer to self-regulatory facet of temperament, namely the process enabling individuals to orient attention towards or away from stimuli (Rothbart, 1989), to inhibit prepotent behaviours (Rothbart & Ahadi, 1994), and activate responses also when there is a strong tendency not to (Rothbart, 1989).

Existent studies have proved the relevance of Effortful Control for the development and mastering of effective emotion and behaviour regulation strategies (see Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010; Frick & Morris, 2004; Nigg, 2006), which in turn are of paramount importance for appropriate social functioning (e.g., Caspi et al, 1995, 2003; Eisenberg et al., 1995, 1997). For instance, Eisenberg et al. (2001) found that high levels of anger and sadness and low levels of Effortful Control, which prevents regulation of impulsive behaviour and emotion experience, predict the raise of disruptive conduct. Other studies proved that high Negative Emotionality interacting with low levels of Effortful Control results in depressive symptoms (Kotelnikova et al., 2014). High levels of Effortful Control have instead proved to act as protective factors against maladjustment: in fact, children who show ability to modulate their behaviour and internal states demonstrate better functioning and are less likely to develop externalising problems (e.g., Eisenberg et al., 2005; Nielsen, 2019).

1.3. EFFORTFUL CONTROL AND SOCIO AND EMOTIONAL LEARNING

While there is extensive literature available reporting the relevance of Effortful Control for the development and mastering of effective emotion and behaviour regulation strategies (see Eisenberg Spinrad & Eggum, 2010; Frick & Morris, 2004; Nigg, 2006), there is no study on the correlation between the trait and socio-emotional competences within a specific framework. Nevertheless, when considering the CASEL framework, as in this work, a correlation between Effortful Control and the SEL areas may be inferred. Following a review of the literature is presented. Since as far as I am concerned there is no evidence about the possible association of EC and Self-Awareness, the focus will only be on the remaining four skills.

1.3.1. EC and Self-Management

From the definition of EC reported above, it is not hard to see how crucial this temperament trait can be for Self-Management. Research shows that low attention regulation and inhibitory control prevent behaviour regulation, resulting in high impulsivity and externalising problems (e.g., Eisenberg et al., 2001; see also Eisenberg Spinrad & Eggum, 2010; Nielsen, 2019; Nigg, 2006). Caspi et al. (2003) reported that at age 26, individuals who scored high in Lack of Control as children, were more easily upset and likely to overreact than their peers who had high EC. Also the relevance of EC in emotion regulation – defined as the “processes used to manage and change if, when, and how (e.g., how intensely) one experiences emotions and emotion-related motivational and physiological states, as well as how emotions are expressed behaviorally” (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010, pp. 497) – has been discussed: poor attention regulation strategies prevent effective regulation of internal experiences of negative emotions (e.g., Eisenberg et al., 2001; Lonigan et al., 2004; Reinholdt-Dunne et al., 2012; see also Eisenberg Spinrad & Eggum, 2010; Frick & Morris, 2004; Nigg, 2006), likely because their poor ability to manage attention hinders attention deployment (Armstrong & Olatunji, 2012; Derryberry & Reed, 2002; Reinholdt-Dunne et al., 2012), a regulatory strategy useful to alter the

emotion-response trajectory (Sheppes & Gross, 2012). The relevance of EC in Self-Management is further confirmed by the studies on gratification delay that found appropriate levels of attention and inhibitory control to be correlated with the ability to delay gratification (e.g., Davis, Bruce & Gunnar, 2002; Gusdorf et al., 2011; Mittal et al., 2013; Wilson et al., 2009): when tested with the Iowa Gambling Task (IGT; Bechara, Damasio, Damasio, & Anderson, 1994), disinhibited individuals tend to choose immediate rewards even though it later lead to the larger loss (Bechara, Damasio, Damasio, 2000; Crone, Vendel, van der Molen, 2003). In summary, considering that emotion and behaviour regulation, and gratification delay are crucial for Self-Management, and considered the evidence proposed, the importance of EC in this SEL skills is easy to recognise.

1.3.2. EC and Social Awareness

CASEL (2003) explains Social Awareness as the ability to understand what other people are feeling and to take their perspective. This definition is not far from the many given for empathy (Cuff, Brown, Taylor, Howat, 2016). Rothbart, Ahadi, Hershey (1994) and Rueda (2012) suggest that for empathy to develop, EC is crucial: attention regulation allows the relocation of attention from oneself towards the internal states of others, enabling the understanding of their internal states; at the same time, emotion regulation ability enables the regulation of one's own distress, to avoid feeling overwhelmed. Not many empirical studies are available concerning the direct correlation between EC and empathy, but a great number of investigations has been conducted assessing the interaction between the EC trait and sympathy. Eisenberg, Wentzel and Harris (1998) argued that sympathy – i.e., an affective response of other-oriented concern – is a consequence of empathy. In that, it is unlike distress, which is an aversive and self-oriented reaction. Data show that greater attention focusing, and emotion regulation abilities contribute to sympathy: studies with adults reported that poor attentional and behavioural regulation abilities are linked to higher self-reported distress, while individuals evaluated as well-regulated reported to be more prone to take others' perspective (Eisenberg, Wentzel,

Harris, 1998). Studies with children between 4 years of age and mid adolescence demonstrate the link between EC and sympathy as well: children's sympathy was predicted by individual differences in EC, namely children who scored high on EC measures, were also rated as more sympathetic than their peers (Eisenberg, Wentzel, Harris, 1998; Eisenberg et al., 2007; Gurthrie et al., 1997; Valiente et al., 2004). Therefore, the role of attentional control in sympathy, seems to suggest that EC should be considered a relevant ingredient for the development of Social-Awareness from middle childhood.

1.3.3. EC and Relationship Skills

Relationship skills comprise establishing and maintain healthy relationships rooted in cooperation and clear communication; managing emotions effectively in relationships; resisting inappropriate social pressure; and seeking help when in need of (CASEL, 2003). Given the relevance of EC for empathy and sympathy, and for behavioural and emotional control, the role of EC in Relationship Skills can already be assumed, and it can be hypothesised that EC may foster the skills necessary for appropriate social functioning. Data proved that self-regulation is itself linked to social functioning: preschool children's prosocial behaviour has been found to be associated with attention and behaviour regulation (Diener & Kim, 2004; Eisenberg et al., 1995), and with better abilities to regulate emotion (Denham et al., 2003), while poor regulation is associated with problem behaviour (e.g., Eisenberg et al., 1995). The link between high EC and social competence has been confirmed also for older children, who appear to behave more appropriately in school when able to manage emotions and emotion-related behaviour (Eisenberg et al., 1997), and for adolescents, whose prosociality is correlated to high levels of EC (Luengo Kanacri, et al., 2013). On the contrary, children poor in EC are more likely to develop externalising behaviours: they tend to be more aggressive, and perceived by peers and adults as less socially competent and more introverted (Caspi et al., 2003; Denham et al., 2003; Eisenberg et al., 2001; Sanson et al., 2008), are more likely to engage in antisocial activities, and to report feeling mistreated and betrayed by others, than individuals with high regulatory

abilities (Caspi et al., 1995; 2003). Findings reviewed by Frick and Morris (2004) also suggest that children who have difficulty in regulating emotions and inhibiting behaviours seem to be less able to effectively process information and cues during social interactions, and therefore less able to select the appropriate response to them. Children scoring high in EC – as already noted – are also better able to control the display of emotions in an appropriate manner (Carlson & Wang, 2007; Hudson & Jacques, 2014; Kieras et al., 2005; Liew, Eisenberg, Reiser, 2004), ability that makes them be perceived as more socially competent (Liew, Eisenberg, Reiser, 2004). Despite most of the work focuses on well-adjusted individuals or individuals with low EC, it must be noted that excessive inhibitory control may also relate to social difficulties. As a matter of fact, “over inhibited” children are more likely to be shy, fearful, socially anxious, and low in initiative, causing to be rejected by peers (Caspi et al., 2003; Thorell, Bohlin, Rydell, 2004). It seems, then, that temperamental regulatory abilities play a role in the development of Relationship Skills since they enable the control of one’s own emotional experience and consequent expression, and of behaviour, as well as the deployment of attentional resources towards others, permitting the engagement in socially appropriate behaviour.

1.3.4. EC and Responsible Decision Making

While a direct correlation between EC and Responsible Decision Making has not been proved empirically, the relevance of the trait for this skill may be hypothesised considering the role of attentional and inhibitory control for decision making. Concerning the role of attention, data suggests that it influences decision making by guiding the acquisition of information needed to make a decision: stimuli that more capture attention, or towards which the attention is more likely to be oriented – e.g., goal relevant stimuli –, are more likely to be chosen, i.e., to be considered for the decision (Orquin & Mueller Loose, 2013; Orquin et al., 2021). As noted above, anxious individuals with poor attentional control show a threat bias, i.e., a tendency to orient towards threatening stimuli (Armstrong & Olatunji, 2012; Derryberry & Reed, 2002). This suggests that, since attended stimuli are more likely to be considered

when making choices, this will have an influence in the decision-making process of anxious individuals, who will base their decision on the threatening stimuli. Therefore, it may be hypothesised that good attentional control may be useful to direct attention towards relevant and appropriate stimuli that will then be evaluated to make a decision. Furthermore – as already mentioned – findings also suggest that children with poor regulatory and inhibitory capacities seem to be less able to effectively process information and cues during social interactions, and this prevent them from selecting the appropriate response to them (Frick and Morris, 2004), and further studies reported that higher impulsivity is also linked with fewer details processing when making decisions (Jeske et al., 2016).

Disinhibition – as noted – has been found to associate with poor choices during the IGT (Bechara, Damasio, Damasio, & Anderson, 1994), that is disinhibited individuals tend to choose immediate rewards even though it later leads to the larger loss (Bechara, Damasio, Damasio, 2000; Crone, Vendel, van der Molen, 2003), suggesting an impaired decision-making process also in real life because of a compromised ability to accurately evaluate the consequences of decisions (Bechara, Damasio, Damasio, 2000). Also the study by Martin & Potts (2008) suggests that impulsive people – who show poor inhibitory control (e.g., Caspi & Silva, 1995; Leshem & Yefet, 2019) – tend to be less sensitive to the negative consequences of their choices when tested on a card game, and similar findings were reported by Franken, Strien, Nijs, Muris (2008) who reported that, when performing the IGT high impulsive individuals perform poor choices. Impulsive individuals were also found to engage more in risky driving (Dahlen, Martin, Ragan, Kuhlman, 2005) and drunk driving (Stanford et al., 1996). Studies reported that behavioural disinhibition also predict substance use (De Wit, 2008; Stanford et al., 1996).

In summary, even though the direct correlation between EC and Responsible Decision Making has not been empirically investigated, one can hypothesise that because of the role attentional processes have in selecting information, and the correlation between disinhibition and

choice of risky behaviour, EC may be thought of as a relevant factor in the development of the skill.

2. OBJECTIVES

The main aim of the present study was to investigate whether there is a correlation between Effortful Control and the five dimensions of socio-emotional learning (SEL) as described by CASEL (2003).

Two were the specific objectives: the first was to examine the inter-informant correlations for each of the subscale of Socio-Emotional Learning, i.e., the correlation for Self-Awareness, Self-Management, Social-Awareness, Relationship Skills, and Responsible Decision-Making between:

- Child report and parent report
- Child report and teacher report
- Parent report and teacher report.

The second was to investigate whether there is an association between the subscales of Effortful Control (i.e., Activation Control, Attention Focusing, Inhibitory Control) and each of the SEL subscales separate by informant.

3. METHODS

3.1. SUBJECTS

Participants include a sample of 38 children (57,1% females; mean age = 9.18, S.D. = 0.80) participating in the pilot study of an intervention project, their parents (N = 29; 82% mothers) and their teachers form an elementary school located in Rome.

3.2. PROCEDURE

After having obtained the approval from the IRB committee at the Psychology Department, Sapienza University of Rome, contact was made with the principal of the elementary school Istituto Sorelle della

Misericordia, located in Rome. Informant consents were collected from parents and teachers, and informant assents were provided to children before the beginning of the intervention.

3.3. MEASURES

3.3.1. Parental Social Desirability

To assess parental social desirability the Lie Scale was used. The scale is a subscale of the Big Five Questionnaire (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Perugini, 1993) composed of 11 items and a five-point Likert scale used by respondents to indicate their answers going from “Absolutely false for me” (“Assolutamente falso per me”) to “Absolutely true for me” (“Assolutamente vero per me”). Alpha for the scale was .86.

3.3.2. Children’s Socio-Emotional Learning

Social and Emotional Learning Skills were assessed through the Social Skill Improvement System SEL Brief (SSIS SELb; Elliott et al., 2020) in two time points, and the questionnaire was completed by children, parents and teachers. The questionnaire is made of 20 items measuring the five SEL competency domains as described by CASEL (2003), i.e., Self-Awareness (4 item), Self-Management (4 items), Social Awareness (4 items), Relationship Skills (4 items), and Responsible Decision-Making (4 items).

Considering children-reports, it emerged that for four out of five constructs in T1 and for two out of five constructs in T2 the alphas were low (Table 1). After examining the correlations between correspondent T1 and T2 per each SEL-related items (Table 2), we decided to create composite scores per SEL-related constructs considering in the same construct correspondent items from both T1 and T2 (Table 3).

TABLE 1. Alphas per each SEL-related constructs, separately by informant.

	T1 Alpha	T2 Alpha
Child-reports		
Self-Awareness	.44	.45
Self-Management	.38	.66
Social Awareness	.66	.79
Relationship Skills	.22	.50
Responsible Decision Making	.43	.65
Parent-reports		
Self-Awareness	.84	.41
Self-Management	.80	.76
Social Awareness	.91	.85
Relationship Skills	.89	.80
Responsible Decision Making	.87	.86
Teacher-reports		
Self-Awareness	.87	.81
Self-Management	.67	.86
Social Awareness	.83	.86
Relationship Skills	.87	.81
Responsible Decision Making	.63	.83

Note. In red there are highlighted the problematic Cronbach's alphas (<.60) (Barbaranelli, 2001). Each construct relied on 4 items

TABLE 2. Pearson's correlations between T1 and T2 of SEL-related constructs, considering children-reports.

		T2 children-reports				
		Self -Aware-ness	Self -Management	Social Aware-ness	Relationship Ski-lls	Responsible Decision Making
T1 child-reports	Self- Aware-ness	,356*	,471**	,227	,401*	,459**
	Self-Management	,177	,339*	,129	,163	,457**
	Social Awareness	,271	,294	,509**	,302	,508**
	Relationship Skills	,456**	,373*	,295	,558**	,734**
	Responsible Decision Making	,269	,451*	,272	,413*	,643**

Note. p<.05 *, p<.01**

Unlike child-reports, Alphas for parent- and teacher-reports of SEL-related constructs were adequate. However, to maintain a coherence, all the SEL-related constructs were created averaging the correspondent items from both T1 and T2, taking separately child-, parent-, and teacher-reports (Table 3).

3.3.3. Children’s Effortful Control

Effortful Control was assessed through the Temperament in Middle Childhood Questionnaire 3.0 (TMCQ), the version used to assess the temperament of children between 7 and 10 years of age specifically (Simonds & Rothbart, 2004; Simonds et al., 2007). The questionnaire was completed by parents in T1 and T2.

TABLE 3. Alphas per each SEL-related constructs, separately by informant, considering correspondent T1 and T2 items in the same constructs

	Alpha
Child-reports	
Self-Awareness (8 items: 4 pre-test + 4 post-test)	.62
Self-Management (8 items: 4 pre-test + 4 post-test)	.63
Social Awareness (8 items: 4 pre-test + 4 post-test)	.81
Relationship Skills (8 items: 4 pre-test + 4 post-test)	.62
Responsible Decision Making (8 items: 4 pre-test + 4 post-test)	.73
Parent-reports	
Self-Awareness (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.80
Self-Management (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.87
Social Awareness (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.91
Relationship Skills (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.89
Responsible Decision Making (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.91
Teacher-reports	
Self-Awareness (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.81
Self-Management (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.83
Social Awareness (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.86
Relationship Skills (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.84
Responsible Decision Making (8 item: 4 pre-test + 4 post-test)	.78

The subscale of Activation Control (Cronbach α T1 =.78; T2 =.73) is composed of 15 items, 5 of which are reverse; the subscale of Inhibitory Control (Cronbach α T1 =.77; T2 =.62) is made of 8 items, 2 of which are reverse items; and Attention Focusing (Cronbach α T1 =.92; T2 =.91) comprises 7 items, all being reverse. Parents had to describe their children’s reaction to different situations on a five-point scale ranging from “Almost always untrue” (“Quasi sempre falso”) to “Almost always true” (“Quasi sempre vero”).

To be coherent with what it has been done with the aforementioned SEL-related constructs, composite scores averaging T1 and T2 of the correspondent effortful control-related scales were created (Table 4).

TABLE 4. Pearson’s correlations between T1 and T2 of SEL-related constructs, considering teacher- and parent-reports

		T2		
		Activation control	Attention control	Inhibitory control
☐	Activation control	,845**	,726**	,451*
	Attention control	,684**	,919**	,800**
	Inhibitory control	,636**	,903**	,814**

Note. $p < .05$ *, $p < .01$ **

3.3. STATISTICS

The statistical analyses have been conducted using SPSS 25.0 software (SPSS Inc.). Pearson’s correlations coefficients were performed to establish: 1) inter-informant agreement for each subscale of the SSIS SELb, namely the correlation between child report and parent report, between child report and teacher report, and between parent and teacher report for each of the five SEL domains; 2) the partial correlation between each subscale of Effortful Control and each of the subscale of SSIS SELb separate by informant; specifically those associations were controlled for parental social desirability, child age and gender, and parent gender.

4. RESULTADOS

4.1. INTERINFORMANT AGREEMENT

Inter-informant agreement was found to be better for some subscale than other. Specifically, correlations are moderate between all the informants for the subscale of Responsible Decision-Making (students-teachers $r = .414^{**}$; students-parents $r = .362^*$; parents-teachers $r = .448^{**}$). No significant correlations emerged among informants for the Relationship Skills subscale. As for the Social Awareness scale the only moderate correlation was found between students and parents (0.330^*). Moderate correlations were found also between parents' and students' ratings (0.346^*) and teachers' and parents' ratings ($.404^*$) in the subscale of Self-Management. Finally, for the subscale of Self-Awareness moderate correlations emerged between students' and teachers' ratings ($.499^{**}$) and between teachers' and parents' ratings ($.399^*$).

4.2. CORRELATION BETWEEN EFFORTFUL CONTROL AND SEL SKILLS (TABLE 5)

Self-Awareness: As for Activation Control moderate positive correlations were found between Self-Awareness and students' ($.366^*$) and parents' report ($.386^*$). A weak positive but not significant correlation emerged for teachers' report. A moderate positive correlation with parents' report ($.406^*$) was found. No significant associations were found between Inhibitory Control and the ratings for Self-Awareness of the three informants.

Self-Management: moderate positive correlations emerged between Activation Control and students' ($.410^*$) and parents' report ($.474^{**}$), but not with teachers' report. Moderate positive correlations were also found between Attention Focusing and students' ($.384^*$) and teachers' report ($.459^{**}$), and a strong positive correlation emerged with parents' report ($.706^{**}$). As for Inhibitory Control a moderate positive correlation was found with students' report ($.410^*$) and strong positive correlations were found with teachers' ($.536^{**}$) and parents' ($.628^{**}$) report.

Social Awareness: no significant correlations emerged except for a moderate correlation between Activation Control and parents' report (.373*).

Relationship Skills: a strong positive correlation was found between Activation Control and students' report (.519**) and a moderate positive one with parents' report (.366*). Moderate positive correlations between students' (.466**) and parents' report (.409*) and Attention Focusing also emerged. Only a moderate positive correlation between students' report and Inhibitory Control (.333*) was found.

Responsible Decision-Making: moderate positive correlations emerged between Activation Control and students' (.438**) and parents' report (.425**), and a strong positive correlation with teachers' report (.595**). A moderate positive correlation also emerged between students' report and Attention Focusing (.390*), and strong positive correlations with teachers' (.578**) and parents' report (.545**). As for Inhibitory Control a strong positive correlation emerged with teachers' report (.524**) and a moderate positive correlation with parents' report (.481**).

TABLE 6. Partial correlations between Effortful Control and SEL Skills (separately by informant), controlling for parental social desirability, child age and gender, and parent gender.

	Activation Control	Attention Focusing	Inhibitory Control
Self-Awareness Child-reports	.366*	.293	.227
Self-Awareness Teacher- reports	.178	.275	.242
Self-Awareness Parent- reports	.386*	.406*	.206
	Activation Control	Attention Focusing	Inhibitory Control
Self-Management Child- reports	.410*	.384*	.410*
Self-Management Teacher- reports	.321	.459**	.536**
Self-Management Parent- reports	.474**	.706**	.628**
	Activation Control	Attention Focusing	Inhibitory Control
Social Awareness Child- reports	.138	.247	.086

Social Awareness Teacher- reports	.072	.276	.315
Social Awareness Parent- reports	.373*	.213	.087
	Activation Control	Attention Focusing	Inhibitory Control
Relationship Skills Child- reports	.519**	.466**	.333*
Relationship Skills Teacher-reports	.095	.228	.298
Relationship Skills Parent- reports	.366*	.409*	.296
	Activation Control	Attention Focusing	Inhibitory Control
Responsible Decision-Making Child-reports	.438**	.390*	.310
Responsible Decision-Making Teacher-reports	.595**	.578**	.524**
Responsible Decision-Making Parent-reports	.425**	.545**	.481**

Note. $p < .05$ *, $p < .01$ **

5. DISCUSSION

The main goal of the study presented in this chapter was to examine the associations between children's Effortful Control and their socio-emotional learning (SEL), as described by the CASEL team (2003) with five skills: Self-Awareness, Self-Management, Social-Awareness, Relationship Skills, and Responsible Decision Making, in a sample of Italian elementary school children. To my knowledge, no studies have explicitly investigated those correlations between Effortful Control and the five SEL competences before. However, data is available suggesting the significance of the temperamental trait of Effortful Control for the development of Socio-Emotional competencies. For instance, evidence suggests the relevance of attention and behaviour control in behaviour and emotions regulation strategies (e.g., Eisenberg et al., 2001; Eisenberg Spinrad & Eggum, 2010; Hudson & Jacques, 2014; Nigg, 2006; Wilson et al., 2009), which in turns would enable sympathetic behaviour (Eisenberg, Wentzel, Harris, 1998; Eisenberg et al., 2007; Gurthrie et al., 1997; Valiente et al, 2004), and more appropriate social behaviours (e.g., Caspi et al., 2003; Denham et al., 2003; Eisenberg et al., 1997; Liew, Eisenberg, Reiser, 2004). Also, studies suggest the

relevance of attention regulation and inhibitory control for decision making processes (e.g., Crone, Vendel, van der Molen, 2003; Orquin & Mueller Loose, 2013; Orquin et al., 2021).

To test whether a correlation between Effortful Control and SEL Skills exists, parent-reports of children's Effortful Control, and child-, parent-, and teacher-reports of children's SEL Skills were considered. First, correlation analysis was conducted to assess the agreement between different informants. Second, partial correlation analysis was conducted to test the correlation between Effortful Control subscales – i.e., Activation Control, Attention Focusing and Inhibitory Control – and the five SEL dimensions, controlling for parental social desirability, child age and gender, and parent gender.

5.1. INTERINFORMANT AGREEMENT

Results regarding inter-informant correlations show that different informants have different perspective when reporting on children's SEL skills. Specifically, there is agreement among all the informants for the dimension of Responsible Decision-Making only, and not agreement at all for the dimension of Relationship Skills. Some moderate correlations emerged for the other dimensions. These mixed results are not surprising: while it is true that the small sample size may have affected the results, it is also true that a plethora of studies have reported discrepancies among informant ratings (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Discrepancies may be due to personal characteristics of the informant, as well as different behaviours children may held in different environments (e.g., schools, house, etc. De Los Reyes & Kazdin, 2005; De Los Reyes et al., 2015). Given the absence of a clear correlation, we treated each informant ratings separately from the others.

5.2. EFFORTFUL CONTROL AND SEL SKILLS

For what concern **Self-Awareness** the results of our analysis are mixed: no significant correlation emerged with Inhibitory Control; a significant positive correlation emerged between Attention Focusing and parents' report (.406*), and between students' (.366*) and parents' (.386*) reports and Activation Control. While some suggest that directing

attention towards the self would be fundamental for the development of Self-Awareness (Morin, 2011), empirical studies demonstrating the possible relevance of the subscales of Effortful Control with Self-Awareness are scarce. For this reason, we were not expecting to find a correlation. However, the emergence of the few significant data suggests that an association between the two may exist. The fact that Self-Awareness is more an introspective ability, may explain the absence of a correlation between teachers rating and this SEL competence: while Self-Awareness may be reflected in behaviours held by the children, its recognition may not be as straightforward as the recognition of e.g., emotion regulation abilities, also considering the number of children in a class that the teachers have to manage. The small number of participants may also have affected the results. Replication on a larger sample may help in clarifying the existence of a correlation.

Significant correlations emerged between the subscales of Effortful Control and **Self-Management**, except for teachers' ratings and Activation Control for which the correlation was higher than zero, but not statistically significant (.321). That is, better Self-Management abilities are associated with higher regulatory, inhibitory and activation abilities. These results are in agreement with the extensive literature demonstrating that children higher in Effortful Control are better able to control their personal experience of emotions (Eisenberg et al., 2001; Lonigan et al., 2004; Reinholdt-Dunne et al., 2012), emotions expression (Eisenberg et al., 2001; Hudson & Jacques, 2014), their behaviour (Caspi et al., 1995, 2003; Eisenberg et al., 2021; see also Eisenberg Spinrad & Eggum, 2010; Nielsen, 2019; Nigg, 2006), as well as to delay gratification (e.g., Wilson et al., 2009).

Although the implication of Effortful Control in sympathy has been demonstrated (Eisenberg, Wentzel, Harris, 1998; Eisenberg et al., 2007; Gurthrie et al., 1997; Valiente et al, 2004), and the relevance of the trait in empathy has been hypothesised by some (Rothbart, Ahadi, Hershey, 1994; Rueda, 2012), our study found no significant correlation between the Effortful Control and **Social Awareness**, except for a moderate positive correlation between parents' ratings and Activation Control (.373*). The inconsistent results may be due to the different

aims of this and the reviewed studies, that also reflected in the different measures used: the reviewed literature focused on finding a possible influence of Effortful Control subscales on sympathy-related behaviour, thus the assessment measures used were made of items specifically addressing sympathy-related behaviour. The subscale used in the present study to assess Social-Awareness was not addressing sympathy specifically, but the broader construct of Social Awareness, which comprehends sympathy but is not limited to it. Hence, available studies demonstrating the correlation between Effortful Control and sympathy may bring valid information regarding the role of this temperamental trait in the development of an aspect of Social Awareness but may not be sufficient in explaining its role for development of the broader construct. Nevertheless, the results may have also been affected by the small sample size: indeed, even though not significant, most of the r are higher than zero.

The results obtained regarding the correlation between Effortful Control and **Relationship Skills** are mixed: only students' self-reported Relationship Skills correlates with all the three subscales of Effortful Control, and parents' report only correlates with Activation Control and Attention Focusing. No correlation between teachers' ratings and Effortful Control emerged. While the significant positive correlations found for children's and parents' reports are in line with previous literature reporting a relation between high Effortful Control and appropriate social behaviour (e.g., Eisenberg et al., 1995; Eisenberg et al., 1997; Diener & Kim, 2004; Liew, Eisenberg, Reiser, 2004), the absence of correlation by teachers is in contrast with previous findings. This discrepancy could be explained by the fact that the findings previously reported mainly emerged from younger and older children (Diener & Kim, 2004; Eisenberg et al., 1995; Luengo Kanacri, et al., 2013). However, Eisenberg et al., (1997), showed that children between age 8 and 10 with better regulatory abilities were rated by their teachers as more socially competent. Here again the inconsistency may be explained by the use of different assessment scales. Also, because students' social behaviour often varies across contexts, the fact that no significant r emerged for the teachers' ratings may be because teachers observe

children's interactions in one context only, i.e., school, hence may have a limited view of children's social behaviour.

In line with our hypothesis, the correlations between Effortful Control and the informants' ratings about children's **Responsible Decision-Making** were significant, except for the relation between children's self-report and Inhibitory Control, which was higher than zero but not significant (.310). Our results are in accordance with previous findings suggesting the role of attention regulation and inhibitory control in the correct selection of stimuli considered when making a decision (Frick and Morris, 2004; Jeske et al., 2016; Orquin & Mueller Loose, 2013), in the prevention of bias towards irrelevant or inappropriate stimuli (Armstrong & Olatunji, 2012; Derryberry & Reed, 2002), and in the correct evaluation of decisions consequences (e.g., Bechara, Damasio, Damasio, 2000; Dahlen, Martin, Ragan, Kuhlman, 2005; De Wit, 2008; Stanford et al., 1996). The correlation found with Activation Control may be explained by the fact that making a responsible decision requires also considering different perspectives and latent information to evaluate the possible consequences of the decision and reduce biases (Milkman, Chugh, Bazerman, 2009), behaviours that might be subdominants and thus requiring a further effort.

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.

6. CONCLUSIONS

The main aim of this study was to investigate the correlation between Effortful Control and the five SEL dimensions described by CASEL (2003). From the study presented, a clear correlation emerged between all the informants' ratings of Self- Management and Responsible Decision-Making and Effortful Control, in accordance with already existing

data. The correlations with the other dimensions are not as straightforward, but since a significant result emerged at least with one informant's rating for each competence, we can hypothesise that an association exists. The unclear results may be due to the small size of the sample, and replications on a larger sample may help in clarifying whether an association exists.

This study has several limitations that need to be recognised. The size of the sample is one of them. As mentioned previously, the analysis was conducted on the sample participating in the pilot study of an intervention project, hence the small number of subjects (i.e., 38 children). This may have had an influence on the results obtained. Also, the sample size does not allow to generalise the results. Therefore, the analysis should be replicated on a larger sample. A further limitation is the low Cronbach Alpha found for the SSIS SELb completed by students. This result may however be caused by the small sample size.

Despite the limitations, important strengths of this study need to be recognised. The use of a multi-informant design and the data collection in two different time points enables the collection of an ample amount of information, which is especially important for us, given the small number of participants. Furthermore, the scales used for the study are internationally validated scales (e.g., Anthony et al., 2022; Lipska et al., 2021). In addition, the associations between effortful control-related subscales and SEL-related constructs were examined controlling for parental social desirability, child age and gender, and parent gender.

This study contributes to the identification of individual variability in SEL, and the results presented may be useful in gaining understanding on the individual mechanisms of children involved in intervention programs aimed at promoting well-being, to better understand who can benefit more from them. Moreover, it contributes to provide information about the correlation between children's Effortful Control and SEL skills within a specific Socio-Emotional competencies framework, i.e., CASEL's. Given the plenty of Socio-Emotional dimensions identified (see e.g., Cefai et al., 2018), embedding the analysis within a specific framework may provide more clarity and make replication easier.

Further studies should examine the correlation between Effortful Control and SEL dimensions in a larger and more heterogeneous sample to enable the generalisability of results to diverse socioeconomic populations. Moreover, since Effortful Control interacts with the other temperament traits of Surgency and Negative Emotionality (e.g., Eisenberg, Wentzel, Harris, 1998; Nielsen, 2019), the correlations between the interacting traits and the SEL dimensions may be investigated to get deeper knowledge about individual variability in Socio-Emotional competencies development.

7. REFERENCIAS

- Anthony, C. J., Elliott, S. N., Yost, M., Lei, P. W., DiPerna, J. C., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P. A., Grazzani, I., Ornaghi, V., Cavioni, V., Conte, E., Vorkapić, S. T., Poulou, M., Martinsone, B., Simões, C., & Colomeischi, A. A. (2022). Multi-informant validity evidence for the SSIS SEL Brief Scales across six European countries. *Frontiers in psychology*, 13, 928189. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928189>
- Armstrong, T., & Olatunji, B. O. (2012). Eye tracking of attention in the affective disorders: A meta-analytic review and synthesis. *Clinical Psychology Review*, 32(8), 704–723. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.09.004>
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., & Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1–3), 7–15.
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex. *Cerebral Cortex*, 10(3), 295–307. <https://doi.org/10.1093/cercor/10.3.295>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Caprara G. V., Barbaranelli C., Borgogni L., Perugini M. (1993). The “Big Five Questionnaire”: a new questionnaire to assess the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences* 15(3), 281-288.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489–510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- CASEL (2003, March 1). *Safe and Sound : An Educational Leader’s Guide to Evidence- Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. CASEL. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>

- Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child development*, 66(2), 486-498.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J. W., Theodore, R. F., & Moffitt, T. E. (2003, June 26). Children's Behavioral Styles at Age 3 Are Linked to Their Adult Personality Traits at Age 26. *Journal of Personality*, 71(4), 495-514. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7104001>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence. NESET II analytical report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf
- Crone, E. A., Vendel, I., & van der Molen, M. W. (2003). Decision-making in disinhibited adolescents and adults: insensitivity to future consequences or driven by immediate reward? *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1625-1641. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00386-0](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00386-0)
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., & Kuhlman, M. M. (2005). Driving anger, sensation seeking, impulsiveness, and boredom proneness in the prediction of unsafe driving. *Accident Analysis & Prevention*, 37(2), 341-348. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2004.10.006>
- Davis, E. P., Bruce, J., & Gunnar, M. R. (2002). The anterior attention network: Associations with temperament and neuroendocrine activity in 6-year-old children. *Developmental Psychobiology*, 40(1), 43-56. <https://doi.org/10.1002/dev.10012>
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant Discrepancies in the Assessment of Childhood Psychopathology: A Critical Review, Theoretical Framework, and Recommendations for Further Study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858-900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- De Wit, H. (2008). Impulsivity as a determinant and consequence of drug use: a review of underlying processes. *Addiction Biology*, 14(1), 22-31. <https://doi.org/10.1111/j.1369-1600.2008.00129.x>

- Denham, S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*. Fairfax, VA: George Mason University
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002, May). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(2), 225– 236. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.111.2.225>
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.11.006>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. and Schellinger, K., (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), pp.405-432.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The Role of Emotionality and Regulation in Children's Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 66(5), 1360. <https://doi.org/10.2307/1131652>
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. and Maszk, P. (1997), Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Social Functioning from Regulation and Emotionality. *Child Development*, 68: 642-664. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04227.x>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*, 72(3), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Liew, J., Cumberland, A., & Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 22(4), 544–567. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.003>
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A., & Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental psychology*, 41(1), 193–211. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.193>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010, March 1). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Eisenberg, N. N., Wentzel, M., & Harris, J. D. (1998). The Role of Emotionality and Regulation in Empathy-Related Responding. *School Psychology Review*, 27(4), 506–521. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085934>
- Elliott, S., Anthony, C. J., DiPerna, J. C., & Lei, P.-W., Gresham, F. M. (2020). *SSIS SEL Brief Scale User Guide & Technical Manual. Multi-Informant Assessments of Students' Social Emotional Learning Competences.* SAIL CoLab
- Franken, I. H., van Strien, J. W., Nijs, I., & Muris, P. (2008). Impulsivity is associated with behavioral decision-making deficits. *Psychiatry Research*, 158(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2007.06.002>
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004, February). Temperament and Developmental Pathways to Conduct Problems. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 33(1), 54–68. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_6
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence.* New York: Bantam
- Gurthrie, I.K., Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy B. C., Holmgren R., Mazsk P., Suh K. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Situational Empathy-Related Responding. *Motivation and Emotion*, 21, 87–108. <https://doi.org/10.1023/A:102447841531>
- Gusdorf, L. M. A., Karreman, A., van Aken, M. A. G., Deković, M., & van Tuijl, C. (2011). The structure of effortful control in preschoolers and its relation to externalizing problems. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 612– 634. <https://doi.org/10.1348/026151010x526542>
- Hudson, A., & Jacques, S. (2014). Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5- to 7-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 123, 36–52. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.012>
- Jeske, D., Briggs, P., & Coventry, L. (2016). Exploring the relationship between impulsivity and decision-making on mobile devices. *Personal and Ubiquitous Computing*, 20(4), 545–557. <https://doi.org/10.1007/s00779-016-0938-4>
- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2021, July). *Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out: Looking Inside and Across 33 leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers.* Harvard Graduate School of Education.

- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., & Rothbart, M. K. (2005). You Can't Always Get What You Want: Effortful Control and Children's Responses to Undesirable Gifts. *Psychological Science*, 16(5), 391–396. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01546.x>
- Kotelnikova, Y., Mackrell, S. V. M., Jordan, P. L., & Hayden, E. P. (2014, April 17). Longitudinal Associations Between Reactive and Regulatory Temperament Traits and Depressive Symptoms in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 44(5), 775–786. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893517>
- Leshem, R., & Yefet, M. (2019). Does impulsivity converge distinctively with inhibitory control? Disentangling the cold and hot aspects of inhibitory control. *Personality and Individual Differences*, 145, 44–51. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.003>
- Liew, J., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 298–319. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.06.004>
- Lipska, A., Rogoza, R., Dębska, E., Ponikiewska, K., Putnam, S., Ciecuch, J. (2021). The structure of child temperament as measured by the Polish versions of the Children's Behavior Questionnaire and the Temperament in Middle Childhood Questionnaire: insight from the network psychometrics approach. *Current Issues in Personality Psychology*. <https://doi.org/10.5114/cipp.2021.108826>
- London, E.D. (2020). Human Brain Imaging Links Dopaminergic Systems to Impulsivity. In: de Wit, H., Jentsch, J.D. (Eds.) *Recent Advances in Research on Impulsivity and Impulsive Behaviors. Current Topics in Behavioral Neurosciences*, vol 47. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/7854_2019_125
- Lonigan, C. J., Vasey, M. W., Phillips, B. M., & Hazen, R. A. (2004, February). Temperament, Anxiety, and the Processing of Threat-Relevant Stimuli. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 33(1), 8–20. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_2
- Luengo Kanaceri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The Development of Prosociality from Adolescence to Early Adulthood: The Role of Effortful Control. *Journal of Personality*, 81(3), 302–312. <https://doi.org/10.1111/jopy.12001>
- Milkman, K. L., Chugh, D., & Bazerman, M. H. (2009). How Can Decision Making Be Improved? *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 379–383. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01142.x>
- Mittal, R., Russell, B.S., Britner, P.A., Peake P. K. (2013). Delay of Gratification in Two- and Three-Year-Olds: Associations with Attachment, Personality, and Temperament. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 479–489. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9600-6>

- Morin, A. (2011). Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807–823. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x>
- Nielsen, J. D., Olino, T. M., Dyson, M. W., & Klein, D. N. (2019, May 11). Reactive and Regulatory Temperament: Longitudinal Associations with Internalizing and Externalizing Symptoms through Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(11), 1771–1784. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00555-0>
- Nigg, J. T. (2006, March). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 395–422. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01612.x>
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Orquin, J. L., & Mueller Loose, S. (2013). Attention and choice: A review on eye movements in decision making. *Acta Psychologica*, 144(1), 190–206. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.06.003>
- Orquin, J. L., Lahm, E. S., & Stojić, H. (2021). The visual environment and attention in decision making. *Psychological Bulletin*, 147(6), 597–617. <https://doi.org/10.1037/bul0000328>
- Reinholdt-Dunne, M. L., Mogg, K., & Bradley, B. P. (2012). Attention control: Relationships between self-report and behavioural measures, and symptoms of anxiety and depression. *Cognition Emotion*, 27(3), 430–440. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.715081>
- Rothbart M. K. (1989). Temperament in childhood: a framework. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 59-73). Chichester, England: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the Development of Personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 55–66.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, Personality Development* (Vol. 3, pp. 99–166). New York: Wiley.
- Rueda M. R. (2012). Effortful Control. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of Temperament* (pp. 145-167). The Guilford Press.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990, March). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sanson A., Letcher P., Smart D., Prior M., Toumbourou J. W., & Oberklaid F. (2008). Associations between Early Childhood Temperament Clusters and Later Psychosocial Adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(1), 26–54. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0015>
- Schoon, I. (2021, March 11). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Sheppes, G., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation effectiveness: What works when. *Handbook of psychology*, 5, 391-406.
- Simonds, J. & Rothbart, M. K. (2004). The Temperament in Middle Childhood Questionnaire (TMCQ): A computerized self-report measure of temperament for ages 7–10. Poster session presented at the Occasional Temperament Conference, October, Athens, GA.
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M. R., & Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7–10-year-old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474–488. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.009>
- Stanford, M. S., Greve, K. W., Boudreaux, J. K., Mathias, C. W., & L. Brumbelow, J. (1996). Impulsiveness and risk-taking behavior: comparison of high-school and college students using the Barratt Impulsiveness Scale. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1073–1075. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(96\)00151-1](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(96)00151-1)
- Taborsky, B., & Oliveira, R. F. (2012, December). Social competence: an evolutionary approach. *Trends in Ecology & Evolution*, 27(12), 679–688. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2012.09.003>
- Thorell L., Bohlin G. & Rydell A.M. (2004). Two types of inhibitory control: Predictive relations to social functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 28:3, 193-203, DOI: 10.1080/01650250344000389
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental psychology*, 40(6), 911–926. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.911>
- Waters, E., Sroufe, L. A., (1983). Social competence as a developmental construct.

Developmental review, 3, 79–97.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2013). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3–19). Guilford Publication

Wilson, A. C., Lengua, L. J., Tininenko, J., Taylor, A., & Trancik, A. (2009). Physiological profiles during delay of gratification: Associations with emotionality, self-regulation, and adjustment problems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(6), 780–790.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.002> Arnau, J. (2018).

Fundamentos de la vía media. Alianza

MÁS ALLÁ DE LA INTELIGENCIA: EL GRIT COMO IMPULSOR DEL LIDERAZGO EN ESTUDIANTES DE MÁSTER

FENANDO DÍEZ

Universidad de Deusto

ELENA QUEVEDO

Universidad de Deusto

ELENE IGOA-IRAOLA

Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El éxito es algo que perseguimos en nuestras acciones. La RAE describe la palabra éxito con las siguientes acepciones: resultado feliz de un negocio, actuación, etc. (RAE, 2024) y como sinónimos plantea las palabras triunfo, victoria o consecución. Por lo tanto, percibimos el éxito cuando triunfamos, ganamos en algo o conseguimos un logro.

¿Por qué unas personas tienen éxito y otras no? ¿Qué les distingue? ¿qué factores internos o externos contribuyen a tener éxito?

El escritor estadounidense Napoleón Hill, sostenía que “el camino al éxito es la actitud”. De hecho, dos estudios independientes realizados por la Universidad de Harvard y la Fundación Carnegie, revelaron un dato sorprendente: solo el 15% del éxito profesional se explica por las habilidades y conocimientos técnicos de un individuo. ¿Qué significa esto? Que el 85% restante del éxito depende de factores no técnicos, como la actitud personal, la motivación y las habilidades sociales.

El camino del éxito es una meta a corto plazo, sino más bien lo contrario: a largo plazo. Conlleva tener claro un propósito que alcanzar, constancia en el interés y persistencia en el esfuerzo. Es necesario no desistir ante los contratiempos y seguir adelante con el propósito.

Son muchas las personas que al comenzar el año se ilusionan y plantean propósitos que en un mes han desaparecido. Esto mismo lo podemos comprobar en otras actividades como pueden ser apuntarse a un gimnasio, aprender un nuevo idioma o cualquier otra que conlleve un esfuerzo mantenido a largo plazo. Por norma general no nos resulta fácil sostener el esfuerzo de una manera motivada durante mucho tiempo.

Algunos estudios señalan la importancia de establecer hábitos, rutinas. No hay un consenso sobre el número de días necesarios para que una actividad continuada acabe pasando a ser una rutina en nuestras vidas. Algunos señalan 21 días (Stones, 2023) y otros van más lejos, incidiendo en la importancia de mantener la conducta en el tiempo para poder alcanzar nuestras metas.

¿Por qué algunas personas son capaces de mantener la conducta a lo largo del tiempo y otras desisten fácilmente? ¿Qué caracteriza a unas personas frente a otras? ¿Qué les hace diferentes?

1.1. EL GRIT

La Psicóloga Ángela Duckworth, profesora de Psicología en la Universidad de Pensilvania, es considerada la principal autoridad mundial en la ciencia del grit. Grit es el acrónimo de “Guts, Resilience, Initiative, Tenacity”. Es una medida que evalúa la perseverancia y la pasión a largo plazo (Duckworth et al, 2007) en la consecución de objetivos (Duckworth, 2016). La profesora Duckworth obtuvo una beca MacArthur en 2013 por sus aportaciones sobre el grit. Para Ángela, el éxito no tiene que ver con el talento natural o inteligencia, sino con la determinación que presentan algunas personas para seguir adelante a pesar de los obstáculos y contratiempos. Ese es el secreto, algo que tiene más importancia que la inteligencia o el talento.

El grit (Perkins-Gough, 2013) no es un rasgo innato, sino que se puede cultivar con el tiempo y el esfuerzo. Los estudios iniciales de Ángela Duckworth con líderes en distintos campos profesionales, dieron lugar a la creación de una escala predictiva (Duckworth & Quinn, 2009) que permite predecir quién va a continuar o quien va a abandonar un reto a largo plazo. Esto mismo lo llevó a la práctica con estudiantes de West

Point, pudiendo predecir que estudiantes iban a continuar y quiénes iban a abandonar. Duckworth y su equipo analizaron las calificaciones, los expedientes académicos y las evaluaciones de los instructores de los cadetes de West Point. También les aplicaron una serie de pruebas psicológicas, incluida una prueba que medía el grit, la pasión y perseverancia a largo plazo (Von Culin et al., 2014) por un objetivo significativo.

Los resultados del estudio mostraron que el grit era un predictor del éxito de los cadetes de West Point (Eskreis-Winkler et al., 2014), mientras que las calificaciones o el coeficiente intelectual no lo eran. Los cadetes con un grit más alto, tenían más probabilidades de graduarse, aunque tuvieran unas calificaciones o coeficientes intelectuales más bajos.

A partir de este estudio, Duckworth desarrolló la escala grit, una herramienta que se utiliza para medir la pasión y perseverancia en metas a largo plazo de las personas. La escala grit se ha utilizado en una variedad de contextos, incluidos los entornos educativos, deportivos y laborales.

La escala grit es una herramienta psicométrica desarrollada por Angela Duckworth para medir la pasión y perseverancia a largo plazo por un objetivo significativo. La escala se basa en la teoría de que el grit es un factor importante para el éxito (Duckworth & Gross, 2014) en la vida, independientemente del talento natural o las habilidades intelectuales.

La escala grit original (Grit-S) consta de 10 ítems (Duckworth & Quinn, 2009) que se responden en una escala Likert de 5 puntos. Los ítems se dividen en dos subescalas:

- Consistencia en el interés: Mide la pasión y el compromiso hacia los objetivos a largo plazo.
- Perseverancia en el esfuerzo: Mide la capacidad de mantener el esfuerzo a pesar de los obstáculos y contratiempos.

La escala grit es una herramienta valiosa para la investigación que puede ayudar a comprender mejor los factores que contribuyen al éxito en la vida. El talento es algo innato, que diferencia a unas personas de otras, pero no es suficiente para lograr metas en la vida. En este sentido, Ángela Duckworth pone el acento en el esfuerzo y la constancia, algo que nos ayudará a lograr resultados. Lo importante no es el talento, sino

lo que hacemos con él. El talento sin esfuerzo puede producir resultados a corto plazo, pero no a largo plazo. Para ello se requiere un esfuerzo continuado en el tiempo, constancia. Se alega de la importancia del talento como un “don” para subrayar qué es el esfuerzo el que nos va a permitir alcanzar las metas que nos proponemos en nuestra vida.

La experiencia de Duckworth en West Point ha tenido un impacto significativo en la comprensión del éxito. Su investigación ha demostrado que el grit es una habilidad esencial para alcanzar metas a largo plazo, independientemente del ámbito de la vida.

El grit no es una medida estática e invariable, sino que sufre cambios a lo largo de nuestra vida. Desde la adolescencia (Park et al., 2020) vamos formando nuestro grit, siempre con campo para la mejora. Las personas con grit son más propensas a perseverar en tareas difíciles y desafiantes, mantenerse motivadas incluso cuando las cosas no van bien, superar los obstáculos aprendiendo de los errores y alcanzar sus objetivos a largo plazo.

Ángela Dukworht ha relacionado el grit con el éxito en diversos ámbitos, como el aprendizaje académico, el profesorado (Robertson-Kraft & Duckworth, 2014), la conducta organizacional (Southwick et al., 2019), el deporte, las relaciones personales y la carrera profesional (Carson, 2017). La escala grit también se ha utilizado en estudios sobre predicción del éxito académico y profesional (Almeida et al., 2021; Usher et al. 2019), relación entre el grit y el bienestar mental (Kaur, 2021), desarrollo del grit en niños y adolescentes (Tough, 2012) o intervenciones para aumentar el grit.

1.2. AUTOLIDERAZGO

En el presente estudio, hemos contemplado una segunda variable de estudio, como es el autoliderazgo. El autoliderazgo (Graham, 2022) es la capacidad de guiarse a uno mismo y tomar las decisiones necesarias para alcanzar los objetivos, independientemente de las circunstancias externas. Es la habilidad de tomar las riendas de tu vida y llevarla por el camino que uno ha elegido, sin dejarse influenciar por los demás. No significa ser egoísta o no tener en cuenta la opinión de los demás, sino

que implica ser consciente de las propias fortalezas y debilidades, y utilizarlas para alcanzar sus metas.

Las personas con un alto nivel de autoliderazgo se caracterizan por ser proactivas, autónomas, motivadas, resilientes y responsables. Podemos afirmar que el autoliderazgo es una habilidad esencial para el éxito en la vida. Algunos estudios se han centrado en la relación que existe entre el autoliderazgo y la personalidad (Houghton, 2004). Nos permite tomar control de nuestras vidas, alcanzar las metas y vivir una vida más plena. Entre los beneficios del autoliderazgo encontramos una mayor confianza en uno mismo, una mejor toma de decisiones, mayor productividad, mayor satisfacción con la vida y mejores relaciones con los demás.

El autoliderazgo implica asumir la responsabilidad de dirigir y guiar las propias acciones y decisiones. Esto significa que, en lugar de depender exclusivamente de una dirección externa, la persona asume la responsabilidad de dirigirse a sí misma hacia sus metas y objetivos. En la medida que requiere un alto nivel de autoconciencia y autoevaluación, el autoliderazgo fomenta el crecimiento personal y profesional.

De la misma manera, al tomar decisiones conscientes y dirigir las propias acciones, uno se vuelve más autónomo y capacitado para enfrentarse a desafíos y perseguir las metas con determinación. El autoliderazgo es un viaje, no un destino. Se necesita tiempo y esfuerzo para desarrollarlo.

El autoliderazgo y el grit comparten elementos clave como la perseverancia, el autocontrol (Duckworth & Gross, 2014), la resiliencia y la motivación intrínseca, lo que los hace conceptos complementarios que se refuerzan mutuamente en el camino hacia el éxito y el logro de metas. Desde esta perspectiva, estudiamos en la presente investigación ambos factores en estudiantes universitarios.

2. OBJETIVOS

Para llevar a cabo este estudio, se establecieron dos preguntas de investigación con el objetivo de analizar el grit y el autoliderazgo en estudiantes universitarios de Máster.

Pregunta de investigación I: Analizar el grit en estudiantes de Master.

Pregunta de investigación II: Analizar los estilos de liderazgo de estos estudiantes, su relación con el grit para afrontar su futuro profesional.

3. METODOLOGÍA

3.1. PROCEDIMIENTO

Se realizó una invitación a estudiantes de Máster de la 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

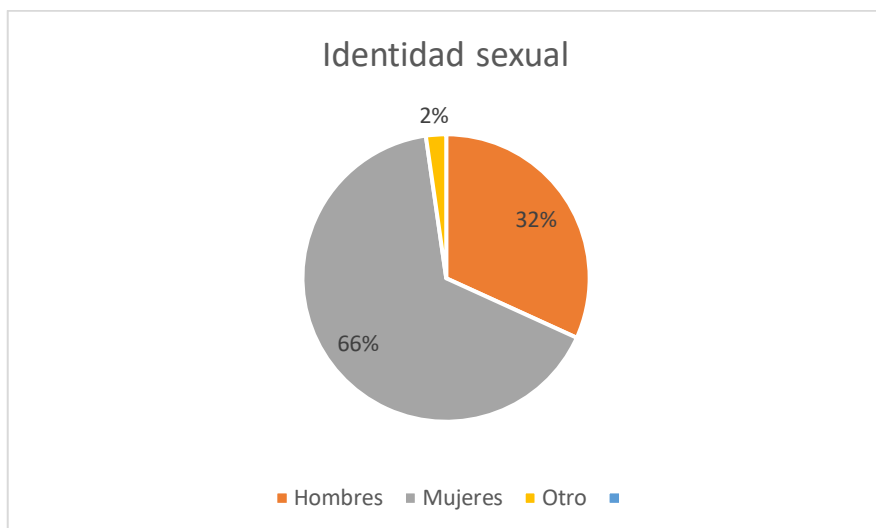
La muestra del estudio está compuesta por 44 individuos, 29 de los cuales (un 65,9% de los participantes) son mujeres, 14 (un 31,8% de los participantes) son hombres y 1 persona (supone el 2,3% de los participantes) con identidad de género diferente a las anteriores (ver gráfico 1).

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).

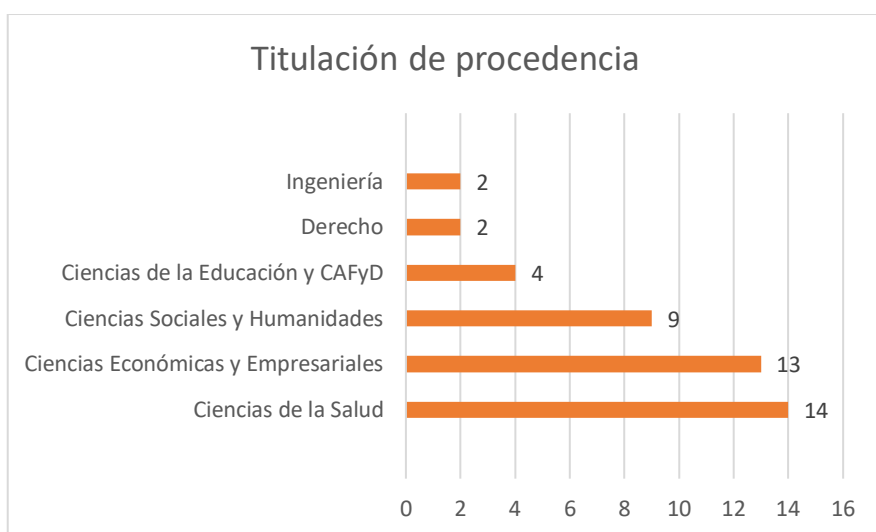
El alumnado está cursando en el momento de la investigación estudios de Máster, habiendo completado el Grado en la Universidad.

GRÁFICO 1. *Identidad sexual.*



Nota: Identidad sexual de los participantes

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 corta validad Grit-S (Duckworth & Quinn, 2009) y el cuestionario de autoliderazgo revisado de Houghton & Neck (2002), combinados con preguntas abiertas. Los datos se recogieron con el software Qualtrics. Ambos cuestionarios cuentan con fiabilidad y validez (DUCKWORTH, & QUINN, 2009; HOUGHTON ET AL., 2004; Rocha, & Lenz, 2023). La escala grit está compuesta de 10 preguntas y la escala de autoliderazgo de 13, ambas de tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van de “No se parece nada a mi” a “se parece mucho a mi” (escala grit) y de “Nunca” a “Siempre” (escala de autoliderazgo).

4. RESULTADOS

El primer objetivo de la investigación consistía en estudiar el grit en estudiantes de Máster. Se trata de una medida interesante, puesto que nos ofrece información sobre la actitud de los estudiantes a la hora de “no tirar la toalla” ni rendirse. De alguna manera, se pretende determinar si son capaces de no cejar en su empeño hasta haber alcanzado sus objetivos. Los resultados nos darán una medida de su perseverancia y pasión por metas a largo plazo.

La puntuación media obtenida (ver tabla 1) es de 3,72 puntos sobre 5, con una desviación típica de 0,70, una mediana de 3,85 y una moda en 4,3 puntos. La desviación estándar global es de 0,70, lo que indica que las puntuaciones están relativamente dispersas alrededor de la media. La diferencia entre la puntuación más alta y la más baja en el conjunto de datos, el rango global, es de 2,80. La puntuación más baja registrada en la evaluación, el valor mínimo global, es de 2,20. La puntuación más alta registrada en la evaluación, el valor máximo global, es de 5,00.

Las mujeres han obtenido una puntuación media de 3,81, una mediana de 3,90 y una moda de 4,00. Los hombres han obtenido una puntuación media de 3,61, una mediana de 3,65 y una moda de 4,10.

TABLA 1. Puntuación grit.

	Media	Mediana	Moda	Desv. Desviación	Rango	Mínimo	Máximo
Global	3,72	3,85	4,3	0,7	2,8	2,2	5
Mujeres	3,81	3,9	4	0,66	2,5	2,5	5
Hombres	3,61	3,65	4,1	0,76	2,6	2,2	4,8

Fuente: elaboración propia

En general, la puntuación grit obtenida parece estar en un nivel moderadamente alto. La media global de 3,72 sugiere que, en promedio, los participantes tienen una cantidad significativa de perseverancia y pasión por sus metas a largo plazo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la puntuación varía bastante, como lo indica la desviación estándar de 0,70. Esto sugiere que hay una gama de niveles de grit entre los participantes, algunos con puntuaciones más altas y otros con puntuaciones más bajas.

La mediana de 3,85 y la moda de 4,30 indican que la mayoría de los participantes tienen puntuaciones que caen alrededor de estos valores, lo que sugiere una concentración de puntuaciones más altas en el extremo superior de la escala.

El segundo objetivo de la investigación consistía en analizar los estilos de liderazgo de estos estudiantes. El análisis de los datos obtenidos (ver tabla 2) con la escala de Autoliderazgo, ofrecen puntuación media es de 3,76 puntos. Esto indica que, en promedio, los participantes tienen un nivel moderadamente alto de autoliderazgo.

TABLA 2. Puntuación Autoliderazgo.

	Media	Mediana	Moda	Desv. Desviación	Rango	Mínimo	Máximo
Global	3,76	3,85	3,84	0,66	2,85	2	4,85
Mujeres	3,85	4	4	0,57	2,69	2,15	4,85
Hombres	3,6	3,38	4,54	0,81	2,77	2	4,77

Fuente: elaboración propia

La mediana es 3,85, lo que sugiere que la mayoría de los participantes tienen una puntuación cercana a este valor, lo que indica una tendencia

hacia niveles más altos de autoliderazgo en la muestra. La moda, que es el valor que ocurre con mayor frecuencia, es 3,84. Esto sugiere que una gran cantidad de participantes obtuvieron esta puntuación específica, lo que indica cierta consistencia en los niveles de autoliderazgo. La desviación estándar es 0,66 para el grupo general. Una desviación estándar baja indica que las puntuaciones están bastante cerca de la media, lo que sugiere una relativa consistencia en los niveles de autoliderazgo en la muestra. El rango de puntuaciones, diferencia entre la puntuación más alta y la más baja, es de 2,85. Esto indica que hay una variabilidad sustancial en las puntuaciones de autoliderazgo dentro de la muestra. Finalmente, el valor mínimo registrado es 2 y el máximo es 4,85. Esto muestra la amplitud de los resultados en la muestra, desde niveles bajos hasta muy altos de autoliderazgo.

Las mujeres tienen una puntuación promedio más alta de autoliderazgo (3,85) en comparación con los hombres (3,6). La desviación estándar para las mujeres es más baja (0,57) en comparación con la de los hombres (0,81), lo que sugiere que las puntuaciones de autoliderazgo de las mujeres están más concentradas alrededor de su media que las de los hombres.

La moda para las mujeres y los hombres es similar (4), aunque la mediana para las mujeres (4) es ligeramente más alta que la mediana para los hombres (3,38).

En general, estos resultados indican que la muestra tiene un nivel moderado a alto de autoliderazgo, con cierta variabilidad en las puntuaciones. Además, parece que las mujeres tienden a tener puntuaciones ligeramente más altas de autoliderazgo en comparación con los hombres en esta muestra específica.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación sobre el grit y el autoliderazgo en alumnado de Máster, indican que los estudiantes que han participado en el estudio han obtenido una puntuación moderadamente alta en la valoración del grit, lo cual indica un alto nivel de pasión y perseverancia por lo que hacen. A nivel general han puntuado algo más alto en

perseverancia (con una media de 4,05) que en pasión (media de 3,5), lo que está alineado con los resultados que han obtenido en otras investigaciones (Duckworth, 2016, p. 87). De acuerdo con la autora, esto indica que pasión y perseverancia no son exactamente lo mismo. Por lo general nos cuesta menos trabajar con tesón y superar los reveses que seguir concentrados en objetivos coherentes a lo largo del tiempo.

La puntuación obtenida por alumnado de Máster en nuestra investigación (3,72 sobre 5) implica que los participantes tienen un nivel moderadamente alto de perseverancia y pasión por sus metas a largo plazo. No hemos encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres, si bien éstas han puntuado un poco más alto (media 3,81) que los hombres (3,61).

En el curso 2022-2023, más de 1,7 millones de estudiantes formaron parte del Sistema Universitario Español. De estos, el 79% estaban matriculados en estudios de Grado y Ciclo, el 16% en estudios de Máster y el 5% en Doctorado (Tableau Public, 2024). Los estudios de Máster y Doctorado requieren de un compromiso y esfuerzo a largo plazo, que viene unido por la elección voluntaria de continuar sus estudios en unas áreas que les apasionan y a las que se quieren dedicar profesionalmente. Esta pasión intrínseca puede impulsar su compromiso y resistencia en la búsqueda del conocimiento. A su vez, el apoyo social y emocional de compañeros que están estudiando con ellos ayudan a los estudiantes a mantener su grit. Algunos estudios señalan la eficacia del grit como factor de persistencia en alumnado de Master (Blanchard, 2018; Salter, 2021). Por lo tanto, nuestros resultados están alineados con los obtenidos en otras investigaciones realizadas con estudiantes de Máster y su grit.

El autoliderazgo es fundamental para que los estudiantes de Máster tengan éxito en su vida académica, manteniendo la motivación, la disciplina y la adaptabilidad necesarias para lograr los objetivos propuestos. Los resultados de los participantes en la investigación han ofrecido un nivel moderadamente alto de habilidades de autoliderazgo, lo que sugiere que los participantes están bien posicionados para tener éxito tanto en su vida personal como profesional. Las investigaciones relacionan el autoliderazgo con la autoeficacia (Maya & Uzman, 2019), las destrezas de pensamiento crítico (Maksum et al., 2020), con la

predicción de la autoestima y la satisfacción con la vida (Uzman & Maya, 2019) o con la inteligencia emocional y la autoeficacia académica (Lee, 2015).

Las puntuaciones obtenidas en autoliderazgo ofrecen un valor moderadamente alto (3,76 sobre 5), sin diferencias significativas entre hombres y mujeres. No obstante, al igual que con el grit, la puntuación de las mujeres (media 3,85) ha sido algo más alta que la de los hombres (media 3,6).

En ambos casos, (puntuaciones grit y puntuaciones de autoliderazgo) los resultados indican que los estudiantes pueden tener la capacidad de mantener el enfoque y la determinación para alcanzar sus objetivos académicos y profesionales, incluso frente a desafíos y obstáculos. Al mismo tiempo, los estudiantes pueden demostrar una buena autoconciencia, autorregulación y motivación interna, lo que les permite dirigir sus propias acciones y tomar decisiones informadas. Los resultados también sugieren que los estudiantes pueden ser eficaces en la gestión de su tiempo, establecimiento de objetivos y desarrollo de relaciones interpersonales.

Los resultados sugieren que los estudiantes de máster están bien equipados en términos de habilidades de autoliderazgo, perseverancia y pasión por lo que hacen, lo que es esencial para su éxito académico y profesional. Sin embargo, es importante recordar que estas son puntuaciones promedio y que habrá variabilidad dentro del grupo de estudiantes.

Estos resultados pueden proporcionar información valiosa para orientar la orientación y el asesoramiento personalizados, ayudando a los estudiantes a aprovechar al máximo su experiencia de máster y a desarrollar habilidades clave para su futura carrera profesional.

En resumen, los resultados sugieren que los estudiantes de máster que han participado en la investigación tienen un nivel moderadamente alto de grit y autoliderazgo, lo que les proporciona una base sólida para su desarrollo personal y profesional.

Las limitaciones del estudio comienzan por el tamaño de la muestra (44 estudiantes voluntarios de Máster), por lo que los resultados no pueden ser generalizados. Los hallazgos no representan completamente la diversidad y variabilidad dentro de las titulaciones estudiadas. La

distribución desigual de alumnos entre las diferentes titulaciones puede afectar la representatividad de la muestra.

Las titulaciones de procedencia del alumnado pueden tener diferentes enfoques educativos, expectativas académicas y culturas estudiantiles. Dado que hay un número limitado de alumnos en algunas titulaciones (por ejemplo, Facultad de Derecho y Facultad de Ingeniería), puede ser difícil realizar análisis comparativos significativos entre diferentes grupos.

En resumen, aunque un estudio con una muestra de 44 alumnos de titulaciones específicas puede proporcionar información valiosa, es importante reconocer y abordar las limitaciones inherentes al tamaño de la muestra, la representatividad, la validez de los instrumentos, los factores externos y otras consideraciones metodológicas. Esto ayudará a interpretar los resultados de manera más precisa y a extraer conclusiones informadas.

Para futuras investigaciones es deseable aumentar el tamaño de la muestra y buscar un equilibrio en la procedencia de las titulaciones.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación, planteaba dos objetivos de investigación, como son, analizar el grit en estudiantes de Máster y los estilos de liderazgo de estos estudiantes y su relación con el grit para afrontar su futuro profesional.

Los resultados han puesto de manifiesto, respecto al objetivo primero, que la media global de los participantes de la puntuación grit ha sido de 3,72 sobre 5, por lo que tienen un grit moderadamente alto. Esto les sitúa en un buen nivel de perseverancia y pasión en metas a largo plazo, puntuando algo más en la perseverancia. Para estudiantes que van salir al mercado laboral en breve, les debería de permitir luchar por conseguir un puesto de trabajo sin cejar en el esfuerzo ante las adversidades.

En lo que respecta al objetivo segundo, la media de los participantes ha sido de 3,76 sobre 5, ofreciendo una puntuación también moderadamente alta, en este caso en autoliderazgo. Se puede deducir de este resultado que los participantes están bien posicionados para tener éxito tanto en su vida personal como profesional. Los valores obtenidos

indican que son personas que toman el control de tu vida, desarrollan sus habilidades de liderazgo y mantienen la motivación y la determinación para alcanzar sus metas a largo plazo.

Los estudiantes universitarios que se encuentran frente al reto de incorporarse al mundo profesional, tienen que conocerse personalmente, analizando sus fortalezas y sus puntos de mejora, generando unas expectativas realistas teniendo en cuenta su nivel de Grit. Para lograr cualquier objetivo a largo plazo se necesita pasión y perseverancia, más que talento, inteligencia o cualquier otra capacidad del ser humano. El talento junto con el esfuerzo da lugar a la habilidad; la habilidad con el esfuerzo produce los logros. Esto nos sitúa ante el reto de esforzarnos personalmente para alcanzar lo que queremos.

Los estudiantes participantes en la muestra cuentan con las mimbres suficientes para enfrentarse a los retos personales y al mundo profesional con éxito. Están preparados para superar desafíos, cuentan con un liderazgo personal efectivo, tienen la suficiente motivación interna para crecer, aprender y desarrollarse continuamente en su vida profesional. Ven los desafíos como oportunidades para mejorar y fortalecer sus habilidades, en lugar de obstáculos insuperables y tienen capacidad para impactar en su entorno.

En resumen, estos estudiantes con niveles moderadamente altos de autoliderazgo y grit están bien preparados para enfrentar los desafíos de la vida profesional y alcanzar el éxito en sus carreras. Su capacidad para liderarse a sí mismos de manera efectiva, mantener la motivación y la resistencia, y adaptarse a los cambios del entorno laboral los posiciona como líderes potenciales en sus campos elegidos.

7. REFERENCIAS

- Almeida, D. J., Byrne, A. M., Smith, R. M., & Ruiz, S. (2021). How relevant is grit? The importance of social capital in first-generation college students' academic success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(3), 539-559. <https://acortar.link/3HITS4>
- Blanchard, K. (2018). *El autoliderazgo y el líder al minuto*. HarperCollins.

- Carson, R. (2017). Relationships between student grit and team-based learning preferences in a master's level occupational therapy program. *Journal of Occupational Therapy Education*, 1(1), 5. <https://acortar.link/fIEB4I>
- Duckworth, A. (2016). *Pasión y perseverancia: claves del éxito*. Paidós.
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current directions in psychological science*, 23(5), 319-325. <https://acortar.link/2cnwPe>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087. <https://acortar.link/xcd98P>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://acortar.link/mmEVPm>
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5, 36. <https://acortar.link/ebE2OD>
- Graham, S. (2022). *Autoliderazgo: Para liderar a otros, primero líderate a ti mismo*. Taller de Éxito
- Houghton, J. D., Bonham, T. W., Neck, C. P., & Singh, K. (2004). The relationship between self-leadership and personality: A comparison of hierarchical factor structures. *Journal of Managerial psychology*, 19(4), 427-441. <https://acortar.link/otJ3Lz>
- Kaur, S. (2021). Does grit have a significant impact on mental well-being? *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 12(1), 1-9.
- Lee, O. S. (2015). The relationship between emotional intelligence, academic self-efficacy and self-leadership among nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 16(9), 6036-6043. <https://acortar.link/akr2bn>
- Maksum, A., Safitri, D., Ibrahim, N., Marini, A., & Wahyudi, A. (2020). Impact of self-leadership on student critical thinking. *International Journal of Innovation, creativity and change*, 12(3), 284-304.
- Maya, Í., & Uzman, E. (2019). The Predictive Power of University Students' Self-Leadership Strategies on Their Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 14(11), 372-379. <https://acortar.link/pdXF8I>
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, 104889. <https://acortar.link/noooQM>
- Perkins-Gough, D. (2013). The significance of grit: A conversation with Angela Lee Duckworth. *Educational leadership*, 71(1), 14-20.

- Robertson-Kraft, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record*, 116(3), 1-27. <https://acortar.link/8Uj1Tv>
- Rocha, L., & Lenz, A. S. (2023). Psychometric meta-analysis of the short Grit Scale reliability across demographic groups and academic settings. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 14(2), 122-135. <https://acortar.link/i1MZeD>
- Salter, M. J. (2021). *The Efficacy of Grit as a Factor of Persistence in Master's Prepared Student Affairs Professionals* [Doctoral dissertation, Plymouth State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Southwick, D. A., Tsay, C. J., & Duckworth, A. L. (2019). Grit at work. *Research in Organizational Behavior*, 39, 100126. <https://acortar.link/5h4XOp>
- Stones, T. (2023). *The 7-Day Challenge: Taking Steps Towards a Learning Habit*. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 14(2). <https://acortar.link/BYGYUS>
- Tableau Public (2024, March 5). *Estudiantes en las Universidades españolas*. <https://acortar.link/KKFQhl>
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R., & Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 877. <https://acortar.link/MrigNl>
- Uzman, E., & Maya, Í. (2019). Self-Leadership Strategies as the Predictor of Self-Esteem and Life Satisfaction in University Students. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 78-90. <https://acortar.link/Hu9r8I>
- Von Culin, K. R., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 306-312. <https://acortar.link/JEiiWi>

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL AUTOLIDERAZGO EN ESTUDIANTES DE MÁSTER

ELENA QUEVEDO

Universidad de Deusto

FERNANDO DÍEZ

Universidad de Deusto

ELENE IGOA-IRAOLA

Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es cada vez más demandada en las organizaciones para un desempeño laboral adecuado, eficaz y que permita que las personas puedan desarrollar su desempeño profesional al máximo nivel.

Los enredos emocionales dificultan en las organizaciones puedan conseguir los objetivos que se proponen. Ya sean enredos intrapersonales, cada persona consigo misma, o interpersonales, entre las personas de la misma a organización.

En La inteligencia emocional es un factor clave en el desarrollo de un estilo de liderazgo humanista, un liderazgo que se centra principalmente en el crecimiento y bienestar de las personas y miembros de las comunidades a las que pertenece (Perez Esclarín, 2022). La inteligencia emocional, que combina la emocionalidad, el autocontrol, el bienestar, y el manejo de la sociabilidad aporta elementos claves para construir un estilo de liderazgo propio que escuche, apoye, sirva, cuide y apoye en el crecimiento de las personas. Influir en las personas para que puedan crecer, desde el respeto, y cuidando su bienestar. La capacidad de identificar las propias emociones, de aceptarlas, respirarlas y gestionarlas, influye en la capacidad de acompañar en el crecimiento y desarrollo

de las emociones de las personas. La buena gestión emocional apunta hacia una gestión interpersonal efectiva, que acompañe el crecimiento personal y del equipo.

En el ámbito educativo algunas investigaciones relacionan su influencia con el rendimiento académico en alumnado de master (Zadorozhny, 2024). Parece que tener alto nivel de inteligencia emocional favorece mejores habilidades para el manejo del estrés asociado a la presión académica. El alumnado tiende a manejarse mejor en las relaciones interpersonales. Algunos estudios específicos (Cruz, 2023) han investigado la inteligencia emocional en estudiantes de máster utilizando el TEI-Que-SF para explorar cómo se relaciona la inteligencia emocional con el rendimiento académico, la adaptación al entorno universitario, el bienestar psicológico o el éxito profesional.

El camino que realizan las personas que realizan un mater es un camino de madurez y de aprendizaje donde se van resolviendo los conflictos internos y el manejo de la inteligencia emocional se antoja clave, pero ¿qué relación existe entre el manejo de la inteligencia emocional y el autoliderazgo? ¿cómo influyen los factores de inteligencia emocional de bienestar, sociabilidad, autocontrol y emocionalidad en alumnado del master?

1.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional ha tenido a lo largo de los últimos 20 años numerosas definiciones, cuando nos referimos a la inteligencia emocional hacemos referencia tanto a la parte intrapersonal como interpersonal, 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 consigo mismas, con la toma de decisiones, la responsabilidad, saber elegir el mejor camino porque se conocen y saben la dirección a seguir, tienen un manejo de autoliderazgo que les permite navegar por la vida.

La capacidad de identificar las emociones, aceptarlas y no quedarse enganchados en ellas, rumiando sin que permitan tomar decisiones con

claridad es fundamental para poder vislumbrar el camino a seguir de cada uno, el *ikigai*, el propósito de vida. La inteligencia emocional es una habilidad esencial para el bienestar psicológico, las relaciones interpersonales, el manejo del estrés, y el autocontrol.

Los factores y facetas de la inteligencia emocional (Ambler et al., 2023) pueden resumirse en cuatro:

El Bienestar, es decir, tener sentimientos relacionados con el bienestar a lo largo del tiempo basados en torno a los logros, la autoestima y las expectativas

El Autocontrol, supone la regulación y control de las emociones, los impulsos y la gestión del estrés.,

La emocionalidad que engloba la capacidad para percibir, expresar y conectar con las emociones de uno mismo y de los demás, que puede utilizarse para crear relaciones interpersonales satisfactorias

y la sociabilidad que supone tener asertividad y conciencia social, gestión de las emociones de los demás y eficacia en la comunicación y la participación en situaciones sociales.

El instrumento para medir los cuatro factores es el cuestionario Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF) (Cruz, 2023) En países occidentales han encontrado numerosas asociaciones positivas con la inteligencia emocional como rasgo entre estudiantes universitarios. incluyendo una mayor resiliencia, una mayor propensión a utilizar estrategias de afrontamiento ante el estrés y una relación positiva con el rendimiento académico (Pérez-González et al., 2020)

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.

1.2. AUTOLIDERAZGO

En este estudio hemos incluido una segunda variable, el autoliderazgo. El autoliderazgo se puede definir (Graham, 2022) como la capacidad de guiarse a uno mismo y tomar las decisiones necesarias para alcanzar los objetivos, independientemente de las circunstancias externas. Es la habilidad de tomar las riendas de tu vida, con emociones asociadas que acompañan esta habilidad. Es tomar conciencia para saber por dónde ir y tomar decisiones para ir hacia ese camino. Incluye la emoción de la empatía, no significa ser egoísta o no tener en cuenta la opinión de los demás, sino que implica ser consciente de las propias fortalezas y debilidades, y utilizarlas para alcanzar sus metas. Tener en cuenta a los demás y a uno mismo. Ser una persona empática para estar y acompañar a los demás siempre y cuando también se abuena para uno mismo.

Las personas que tienen un alto nivel de autoliderazgo son personas proactivas, motivadas, conscientes, resilientes y motivadas, que son conscientes de sus emociones y saben manejarse con ellas. El autoliderazgo es una habilidad para el éxito académico, organizacional y en general para la vida. Algunos estudios señalan la relación que existe entre el autoliderazgo y la personalidad (Houghton, 2004) tomar conciencia de la propia vida para vivirla de forma más plena. Por lo tanto, las personas con autoliderazgo se podrían relacionar con una mayor confianza, mejores relaciones interpersonales, mayor autocontrol, y seguramente un mayor autocontrol, un mejor manejo de las emociones y mayor bienestar.

El autoliderazgo implica tomar conciencia de las emociones y aprender a respirarlas, gestionarlas, asumirlas. El autoliderazgo supone no negar las emociones negativas, sino aceptarlas y trascenderlas para responsabilizarse de la propia vida. En lugar de depender de lo que los demás digan, es hacer el propio camino y saber que puedes compartirlo con los demás pero que el camino es elegido y traccionado y no dejarlo al azar. El autoliderazgo, implica autoconciencia y autoevaluación, para un mayor crecimiento personal y profesional.

El autoliderazgo marca una forma de ser y estar en el mundo, en equilibrio interno y externo, con uno mismo y con los demás.

El autoliderazgo y la inteligencia emocional comparten elementos clave como la consciencia, el autocontrol, el manejo de las relaciones interpersonales, las emociones, reforzándose mutuamente.

Se pueden identificar otros aspectos relevantes como el autoconocimiento emocional. Efectivamente parece que la inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y el autoliderazgo requiere un alto grado de autoconocimiento emocional para comprender cómo las emociones influyen en el comportamiento y las decisiones.

También la autogestión emocional, que implica la habilidad para gestionar las propias emociones de manera efectiva. El autoliderazgo implica la capacidad de gestionar las emociones de manera que no interfieran en el camino que la persona elija y que sepa manejarse con esas emociones.

Además, la motivación intrínseca y el autoliderazgo están estrechamente, es decir, la capacidad de auto motivarse y perseverar en el camino elegido, incluso en los momentos de dificultad.

El autoliderazgo implica la capacidad de motivarse a uno mismo constantemente y la inteligencia emocional puede influir en la automotivación al ayudar a gestionar las emociones relacionadas con los desafíos y mantener un enfoque positivo y proactivo, autocompasivo y amable con uno mismo.

2. OBJETIVOS

Para llevar a cabo este estudio, se establecieron dos preguntas de investigación con el objetivo de analizar la inteligencia emocional y el autoliderazgo en estudiantes universitarios de Máster.

Pregunta de investigación I: Analizar el estilo de autoliderazgo que tiene el alumnado del Master de Recursos Humanos.

Pregunta de investigación II: Analizar el nivel de la inteligencia emocional del alumnado del Master de Recursos Humanos.

Pregunta de investigación III: Analizar la relación de la inteligencia emocional con las variables del estilo de autoliderazgo, la amabilidad, la calma y la gratitud y la empatía.

3. METODOLOGÍA

3.1. PROCEDIMIENTO

Se llevó a cabo una invitación a estudiantes de Máster de la Universidad para participar en la investigación propuesta. 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. A continuación, se hacía llegar a los estudiantes un correo con una pequeña explicación y un enlace a un cuestionario, 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.

Todos los participantes han respondido de forma voluntaria, manteniendo la confidencialidad en las respuestas y el anonimato de los participantes.

Respecto a los ámbitos de estudio de la muestra, se ha analizado la composición de la muestra atendiendo a los estudios de grado realizados, supone 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 con anterioridad.

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 corta Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQUE-SF), (Cruz, 2023) y el cuestionario de autoliderazgo revisado de Houghton & Neck (2004), combinados con preguntas abiertas. Los datos se recogieron con el software Qualtrics. La escala corta TEIQUE-SF consta de 30 ítems agrupados en cuatro factores: emocionalidad, autocontrol, sociabilidad y bienestar y la escala de autoliderazgo de 13, ambas de tipo Likert.

4. RESULTADOS

El primer objetivo de la investigación hace referencia a analizar el estilo de autoliderazgo que tiene el alumnado del Master de Recursos Humanos. Se trata de que nos ofrezca información sobre la posibilidad de liderar su proceso interno, su vida para ir hacia el camino que quiere marcarse en la vida.

El análisis de los datos obtenidos (ver tabla 1) con la escala de Autoliderazgo, ofrecen puntuación media es de 3,76 puntos. Esto indica que, en promedio, tienen un nivel moderadamente alto de autoliderazgo.

TABLA 1. Puntuación Autoliderazgo.

	Media	Mediana	Moda	Dev. Desviación	Rango	Mínimo	Máximo
Global	3,76	3,85	3,84	0,66	2,85	2	4,85

Fuente: elaboración propia

En el análisis de los resultados cabe destacar que la mediana es 3,85, lo que sugiere que la mayoría de los participantes tienen una puntuación cercana a este valor, existe una tendencia hacia niveles más altos de autoliderazgo en la muestra. La moda, apunta a que es el valor que ocurre con mayor frecuencia, es 3,84. Esto sugiere que una gran cantidad de participantes obtuvieron esta puntuación específica. El rango de puntuaciones, diferencia entre la puntuación más alta y la más baja, es de 2,85. Esto indica que hay una variabilidad en las puntuaciones de autoliderazgo dentro de la muestra. Finalmente, el valor mínimo registrado es 2 y el máximo es 4,85. Esto muestra la amplitud de los resultados en la muestra de autoliderazgo.

A nivel general, estos resultados apuntan a que la muestra tiene un nivel moderado a alto de autoliderazgo, quizás con cierta variabilidad en las puntuaciones.

El segundo objetivo de la investigación consistía en analizar (ver tabla 2) el nivel de la inteligencia emocional del alumnado del Master de Recursos Humanos apunta a un nivel general de inteligencia emocional alto en su media (3,87).

La moda, apunta a que es el valor que ocurre con mayor frecuencia, es 3,77. Esto sugiere que una gran cantidad de participantes obtuvieron esta puntuación específica. El rango de puntuaciones, diferencia entre la puntuación más alta y la más baja, es de 1,83. Esto indica que hay una variabilidad en las puntuaciones de autoliderazgo dentro de la muestra. Finalmente, el valor mínimo registrado es 2,77 y el máximo es 4,06. Esto muestra la amplitud de los resultados en la muestra de inteligencia emocional.

TABLA 2. Puntuación Inteligencia emocional

	Media	Mediana	Moda	Desv. Desviación	Rango	Mínimo	Máximo
Global	3,87	3,83	3,77	0,46	1,83	2,77	4,06

Fuente: elaboración propia

Los datos sugieren que, en general, los participantes del máster tienen un nivel bastante consistente de inteligencia emocional, con la mayoría de ellos obteniendo puntuaciones cercanas a la media.

Respecto al análisis realizado de los factores de inteligencia emocional recogidos en el cuestionario, emocionalidad (rasgo empatía, percepción de la emoción, expresión de la emoción, relaciones), autocontrol (gestión del estrés, baja impulsividad, regulación de la emoción), sociabilidad (gestión de la emoción, asertividad, conciencia social) y bienestar (rasgo de felicidad, rasgo optimismo, autoestima), los resultados sugieren (ver tabla 3).

TABLA 3. Puntuación Factores de Inteligencia

	Media	Mediana	Moda	Desv. Típica
Emocionalidad	3,90	4	3,38	0,63
Autocontrol	3,63	3,66	3	0,56
Bienestar	4,1	4	4	0,63
Sociabilidad	3,63	3,50	3,3	0,66

Fuente: elaboración propia

En cuanto al factor de emocionalidad, las puntuaciones en el factor son de 3,90, lo que indica un nivel bastante alto de inteligencia emocional en este aspecto en promedio. La mediana es 4 y la moda es 3,38, lo que sugiere que la mayoría de los alumnos obtuvieron puntuaciones altas y también puntuaciones bajas. La desviación típica de 0,63 indica una dispersión moderada de las puntuaciones en este factor.

En cuanto al factor del autocontrol, La media de las puntuaciones en el factor de autocontrol es de 3,63, lo que sugiere un nivel moderado de habilidades de control emocional. Tanto la mediana como la moda son relativamente cercanas a la media, lo que indica una distribución más uniforme de las puntuaciones. La desviación típica de 0,56 sugiere una dispersión moderada de las puntuaciones en este factor, aunque ligeramente menor que en emocionalidad.

Respecto a los resultados del factor de bienestar, La media de las puntuaciones es de 4,10, la media más alta, lo que indica un nivel bastante alto de bienestar emocional en promedio entre el alumnado. Tanto la

mediana como la moda son 4, lo que sugiere que la mayoría obtuvieron puntuaciones altas en este factor. La desviación típica de 0,63 indica una dispersión moderada de las puntuaciones en este factor, similar a la emocionalidad.

Respecto al factor de sociabilidad la media es de 3,63, lo que sugiere un nivel moderado de habilidades sociales en promedio. La mediana es 3,50 y la moda es 3,30, lo que indica una distribución más uniforme de las puntuaciones en comparación con otros factores. La desviación típica de 0,66 indica una dispersión moderada de las puntuaciones en este factor, ligeramente mayor que en otros factores.

En resumen, el alumnado del Máster parece tener, en promedio, niveles moderados a altos de inteligencia emocional en los cuatro factores evaluados. Sin embargo, existen variaciones individuales en cada factor, lo que sugiere que algunas personas pueden tener áreas de fortaleza o debilidad específicas en su inteligencia emocional.

Los resultados del tercer objetivo, analizar la relación de la inteligencia emocional con las variables del estilo de autoliderazgo, la amabilidad, la calma y la gratitud y la empatía.

Respecto a la comparación de los resultados de la escala de autoliderazgo y de inteligencia emocional, La media de la escala de inteligencia emocional (3,87) es ligeramente más alta que la media de la escala de autoliderazgo (3,76). Esto sugiere que, en promedio, los alumnos de máster en dirección de recursos humanos pueden tener un nivel ligeramente más alto de inteligencia emocional en comparación con su autoliderazgo.

La mediana de la escala de inteligencia emocional (3,83) es ligeramente más baja que la mediana de la escala de autoliderazgo (3,85). Esta diferencia es mínima, pero indica que la distribución de las puntuaciones puede ser ligeramente diferente entre las dos escalas.

La moda de la escala de inteligencia emocional (3,77) es ligeramente más baja que la moda de la escala de autoliderazgo (3,84). Esto sugiere que hay un valor que se repite con mayor frecuencia en la escala de autoliderazgo en comparación con la escala de inteligencia emocional.

Los resultados de las preguntas que hacen referencia a la calma, la gratitud, la amabilidad y la empatía, sugieren que la empatía es la emoción más vivida de las 4, y que existe un deseo de poder estar mayor tiempo en calma, gratitud y amabilidad.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación sobre la inteligencia emocional y el autoliderazgo en alumnado de Máster, indican que los estudiantes que han participado en el estudio han obtenido una puntuación moderadamente alta tanto en inteligencia emocional como en autoliderazgo. No obstante, los resultados apuntan a que el alumnado del Master tiene una media superior en inteligencia emocional. mientras que los resultados de ambas escalas muestran una tendencia similar en cuanto a las puntuaciones centrales (media, mediana, moda), hay algunas diferencias leves en los valores específicos. Esto podría indicar que los estudiantes de máster en dirección de recursos humanos pueden tener fortalezas o áreas de desarrollo diferentes en inteligencia emocional y autoliderazgo.

Respecto a la escala de autoliderazgo y sus resultados, se desprende un valor alto en la puntuación media, que para el alumnado del Master indica que los participantes están bien posicionados para tener éxito tanto en su vida personal como profesional, así lo apuntan investigaciones que hacen mención a autoliderazgo e inteligencia emocional (Lee, 2015), o investigaciones que relacionan el autoliderazgo y la satisfacción por la vida y con la predicción de la autoestima (Maya&Uzman, 2019).

Los resultados de ambas escalas, tanto la de inteligencia emocional como la de autoliderazgo sugieren que los estudiantes de máster están bien equipados en términos de habilidades de autoliderazgo, conciencia de sus propias emociones y gestión de las mismas, lo que es vital para su éxito académico en el propio Master y profesional cuando vayan al mercado laboral.

Además, mirando los resultados específicos de los factores de la escala de inteligencia emocional y cruzándolos con los de autoliderazgo, se puede observar que la media y la mediana de bienestar son más altas que las del autoliderazgo, lo que sugiere que los alumnos tienen un mayor sentido de bienestar que habilidades de autoliderazgo.

En general, las puntuaciones en autocontrol son un poco más bajas que las puntuaciones en autoliderazgo, ya que la media, la mediana y la moda son todas un poco más bajas en autocontrol que en autoliderazgo, lo que apunta a que quizás no es el autocontrol un aspecto tan relevante para el alumnado como el autoliderazgo.

La media de sociabilidad es similar a la media de autoliderazgo, mientras que la mediana y la moda son un poco más bajas en sociabilidad. Esto sugiere que, en promedio, el alumnado del Master puede tener niveles de sociabilidad similares a sus habilidades de autoliderazgo, lo que es una gran fortaleza para el éxito académico y profesional.

Además, la media de emocionalidad (3,90) es más alta que la media de autoliderazgo (3,76), lo que sugiere que los alumnos pueden tener un nivel ligeramente más alto de inteligencia emocional que de autoliderazgo.

La mediana de emocionalidad (4,00) es también más alta que la mediana de autoliderazgo (3,85), lo que respalda la idea de una tendencia hacia una mayor inteligencia emocional.

Estos resultados pueden proporcionar información valiosa para orientar al alumnado en sus fortalezas y debilidades y marcar un camino de construcción del autoliderazgo basado en la inteligencia emocional, que les habilite para un camino profesional de éxito.

Los resultados obtenidos tienen limitaciones y habría que tenerlas muy en cuenta. Comenzando por la muestra del estudio que es de 44 estudiantes del Master por lo que los resultados no pueden ser generalizados. Sin embargo, dejan entrever líneas futuras de investigación que apunten a la relación de la inteligencia emocional y el autoliderazgo.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de esta investigación las muestran los resultados obtenidos. Se ha puesto de manifiesto, respecto al primer objetivo, que la media global de los participantes de la puntuación de autoliderazgo es moderadamente alta, Se puede deducir de este resultado que los participantes están bien posicionados en un equilibrio de mirada interna externa, y que tienen las habilidades de autoliderazgo para resolverse en la vida, marcar un camino y tener la claridad suficiente para sostener la motivación e ir hacia donde quieran en su éxito profesional.

Además, los resultados sugieren que los alumnos de máster en dirección de recursos humanos tienden a tener un nivel relativamente alto de inteligencia emocional incluso mayor que autoliderazgo. Esto se refleja en las puntuaciones elevadas en factores como la emocionalidad y el bienestar.

Aunque la inteligencia emocional en general es alta, existen diferencias en los niveles de los diferentes factores. Por ejemplo, el alumnado muestra fortalezas particulares en áreas como la emocionalidad y el bienestar, mientras que pueden tener un nivel moderado en otros aspectos como el autocontrol y la sociabilidad.

El autoliderazgo y la inteligencia emocional son constructos distintos, no obstante, existe una relación entre ellos. Los resultados señalan que el alumnado del Master puede tener niveles similares en autoliderazgo y en algunos factores de inteligencia emocional, lo que sugiere que estas habilidades pueden estar interconectadas en el contexto del desarrollo personal y profesional.

Los resultados también indican un nivel generalmente alto de inteligencia emocional, también identifican áreas específicas que podrían beneficiarse de un mayor enfoque y desarrollo. Por ejemplo, el autocontrol y la sociabilidad podrían ser áreas de atención para mejorar las habilidades de liderazgo personal y profesional en este grupo de estudiantes.

Para finalizar, los datos proporcionados ofrecen una visión integral de la inteligencia emocional y el autoliderazgo del alumnado del Master de Dirección de Recursos Humanos, y los hallazgos pueden ser de

utilidad para generar programas que incidan en el desarrollo personal y profesional destinados a ampliar las habilidades de autoliderazgo y el bienestar emocional del estudiantado.

No se puede obviar que la inteligencia emocional esta relacionada con el estrés. La relación entre la inteligencia emocional y el estrés es fundamental para comprender cómo manejar eficazmente las situaciones estresantes y promover el bienestar emocional. La inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como las emociones de los demás.

La inteligencia emocional permite identificar nuestras propias emociones y entender cómo estas afectan nuestras reacciones y comportamientos. Con un mayor autoconocimiento emocional, se puede reconocer los signos tempranos de estrés y tomar medidas para manejarlo de manera efectiva.

Además, la inteligencia emocional proporciona las habilidades necesarias para gestionar las emociones de manera constructiva (Parker et al., 2021) Esto incluye desarrollar estrategias de afrontamiento saludables para manejar el estrés, como la respiración profunda, la compasión y autocompasión, la meditación o el ejercicio físico. La inteligencia emocional también implica la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus emociones. Esto puede ayudar a construir mejores relaciones con los demás y a manejar conflictos de manera más efectiva, lo que a su vez puede reducir el estrés interpersonal e intrapersonal.

La inteligencia emocional ayuda a tener claridad mental, y a tomar decisiones informadas y equilibradas, incluso en situaciones estresantes. Al comprender nuestras propias emociones y las de los demás, podemos evaluar mejor nuestras opciones y elegir la respuesta más adecuada.

Trabajar en la inteligencia emocional no solo ayuda a reducir el estrés, sino que también promueve un mayor bienestar emocional en general. Al desarrollar habilidades como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, se fortalece el autoliderazgo y el nivel de conciencia de la elección de construir y cultivar un camino propio para enfrentar los desafíos de la vida con calma y serenidad.

7. REFERENCIAS

- Ambler, K., Petrides, K. V., & Vernon, P. A. (2023). Relations between a self-defeating interpersonal style and trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 203, 112026. <https://acortar.link/hbpxAO>
- Cruz, E. C. R., & González, I. A. G. (2023). Propiedades psicométricas del cuestionario de inteligencia emocional rasgos (versión corta)(TEIQue-sf) en estudiantes universitarios ecuatorianos: *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2508-2521. <https://acortar.link/8Oxvza>
- Esclarín, A. P. (2023). Educar en la modernidad líquida. *REDHECS*, 31(22), 5-8.
- Graham, S. (2022). Autoliderazgo: Para liderar a otros, primero líderate a ti mismo. Taller de Éxito
- Houghton, J. D., Bonham, T. W., Neck, C. P., & Singh, K. (2004). The relationship between self-leadership and personality: A comparison of hierarchical factor structures. *Journal of Managerial psychology*, 19(4), 427-441. <https://acortar.link/otJ3Lz>
- Kaur, S. (2021). Does grit have a significant impact on mental well-being? *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 12(1), 1-9.
- 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>
- Lee, O. S. (2015). The relationship between emotional intelligence, academic self-efficacy and self-leadership among nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 16(9), 6036-6043. <https://acortar.link/akr2bn>
- Lievens, F., & Chan, D. (2017). Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence. *Handbook of employee selection*, 342-364.
- Maksum, A., Safitri, D., Ibrahim, N., Marini, A., & Wahyudi, A. (2020). Impact of self-leadership on student critical thinking. *International Journal of Innovation, creativity and change*, 12(3), 284-304.
- Maya, Í., & Uzman, E. (2019). The Predictive Power of University Students' Self-Leadership Strategies on Their Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 14(11), 372-379. <https://acortar.link/pdXF8I>

- Ortega, E. A. T., Ramos, C. C., Morales, C. R. F., & Flores, C. C. D. L. R. (2021). Potencialidades que ofrece la peculiar inteligencia emocional de los millennials. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas Administrativas- Departamento de Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa*, (35). <https://acortar.link/hbpxAO>
- 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>
- Pérez-González, JC, Saklofske, DH y Mavroveli, S. (2020). Rasgo de inteligencia emocional: fundamentos, evaluación y educación. *Fronteras en Psicología*, 11, 535523. <https://acortar.link/kp13rt>
- Pérez-González, JC, Saklofske, DH y Mavroveli, S. (2020). Rasgo de inteligencia emocional: fundamentos, evaluación y educación. *Fronteras en Psicología*, 11, 535523. <https://acortar.link/kp13rt>
- Zadorozhny, BS, Petrides, KV, Jongerling, J., Cuppello, S. y van der Linden, D. (2024). Evaluación de la estabilidad temporal de una medida de rasgo de inteligencia emocional: revisión sistemática y análisis empírico. *Personalidad y diferencias individuales*, 217112467. <https://acortar.link/Hu9r8I>

RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y FACTORES PERSONALES, SOCIALES Y AMBIENTALES EN ALUMNOS DE E.S.O.

EMILIO ROYO ORTÍN

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

MÓNICA AZNAR CEBAMANOS

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

CARLOS PEÑARRUBIA LOZANO

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La prevalencia de exceso de peso en niños y adolescentes ha crecido exponencialmente en los últimos años, de una forma parecida en ambos sexos, acercándose al 18% (OMS, 2024). La obesidad infantil se asocia con una mayor probabilidad de obesidad y muerte prematura en la edad adulta. Sin embargo, además de estos mayores riesgos futuros, los niños obesos sufren dificultades respiratorias, mayor riesgo de fracturas e hipertensión, presentan marcadores tempranos de enfermedades cardiovasculares y efectos psicológicos (OMS, 2024).

La promoción de la actividad física (AF) regular se está convirtiendo en una de las principales herramientas aplicadas en los países desarrollados para abordar los problemas de salud y obesidad (Sallis et al., 2016), sobre todo en vista de los beneficios demostrados de la AF a nivel físico, psicológico y social (Jansen et al., 2010).

La infancia y la adolescencia son dos periodos cruciales en los que puede establecerse un estilo de vida activo, con la perspectiva de mejorar la calidad de vida de las personas en su edad adulta (Telama et al., 2014).

Una de las estrategias más prometedoras para evitar los riesgos comunes para la salud es aumentar el nivel y la frecuencia de AF (Lugowska,

2023). Por ello, es importante identificar aquellas variables que fomentan la AF en dichos períodos (Royo et al., 2023).

1.1. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA AF DE LOS ADOLESCENTES

En la práctica deportiva y la AF influyen diversos factores de índole intrapersonal, interpersonal y psicosocial, y conductuales (Howie et al., 2020). Más específicamente, la autoeficacia percibida, la motivación hacia la propia actividad y los entornos físicos y sociales son importantes factores relacionados con el inicio y el mantenimiento de la AF por parte de los adolescentes (Roselló-Novella et al, 2023).

1.2. NIVELES DE AF EN ADOLESCENTES

La OMS (2022) recomienda que los niños y adolescentes de entre 5 y 17 años deberían realizar un promedio de 60 minutos de AF de moderadas a intensas a lo largo de la semana. También recomienda que se deberían incorporar actividades aeróbicas intensas y que fortalezcan músculos y huesos al menos tres veces a la semana.

A nivel mundial, el 28% de los adultos de 18 años o más no eran lo suficientemente activos en 2016 (el 23% de los hombres y el 32% de las mujeres). Esto significa que no se cumplieron las recomendaciones mundiales de realizar actividades físicas moderadas durante al menos 150 minutos a la semana, o actividades físicas intensas durante 75 minutos a la semana (OMS, 2022).

Estudios recientes llevados a cabo en España como el estudio PASOS 2022 (Gómez et al., 2022) evidencian que tan sólo el 29,4% de la población de entre 8 a 16 años alcanza los niveles recomendados, lo que supone que más del 60% es insuficientemente activa. Otro estudio llevado a cabo con adolescentes de la población de Esplugues de Llobregat (Roselló-Novella et al., 2023) obtuvo resultados parecidos, en torno al 60,34% de adolescentes inactivos.

Respecto a las diferencias en la AF por sexos, existen diferentes investigaciones que otorgan niveles significativamente mayores por parte de los chicos que de las chicas (Gómez, 2022; Roselló-Novella et al., 2023; Royo et al., 2023; Ramón-Otero, 2015).

1.3. RESULTADO DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA AF DE LOS ADOLESCENTES

Fransen et al. (2014) defienden que los niños con mejor competencia motriz participan en un futuro en mayor número de actividades deportivas. Al respecto, Royo et al. (2023) postulan la percepción de competencia motriz como un importante mediador entre la AF y la competencia motriz. Una buena percepción de competencia motriz y otros factores como la motivación son decisivos para la posterior participación de los adolescentes en actividades físicas y saludables (Castillo et al., 2011).

Roselló-Novella (2023) han identificado el género, un alto IMC y no hacer deporte extraescolar como factores desfavorables para llegar a los niveles recomendados por la OMS.

Mendoça et al. (2014) sugieren que las influencias sociales son muy importantes. Grao-Cruces (2016) concluyeron que el apoyo social de familiares y amigos influyó positivamente en los niveles de AF vigorosa de los adolescentes en tiempo extraescolar y en los niveles de AF moderada pero sólo de las chicas adolescentes.

Respecto a los valores por sexos, Ramón-Otero encontró una autovaloración de aptitud para los deportes, una percepción de forma física y salud, tiempo pasado con amistades y pertenencia a clubes deportivos mayores en los chicos adolescentes que en las chicas. Roselló et al. (2023) hallaron que los adolescentes que hacen deporte extraescolar tienen asegurados los niveles recomendados de actividad física de la OMS, sin embargo, ponen de manifiesto que las familias no invierten tanto en las actividades deportivas extraescolares de las niñas.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este estudio fue examinar la relación existente entre la práctica de AF y factores personales, sociales y ambientales en adolescentes estudiantes de ESO, con el fin de conocer variables que favorecen la AF en adolescentes

3. METODOLOGÍA

En este estudio participaron 877 escolares de entre 12 y 15 años matriculados en centros educativos de Aragón. De ellos, 474 (54,04%) eran hombres y 403 (45,96%) eran mujeres. La edad media fue de 13,75 años (DT = 1,28).

Como instrumento para evaluar las diferentes variables se empleó El Inventario de Conductas de Salud en Escolares traducido al castellano por Balaguer et al. (1997) del original THE Health Behaviour in School Children (wold, 1989).

VARIABLES ESTUDIADAS:

- La AF se midió con la suma de los 3 primeros ítems (Frecuencia de AF, frecuencia de práctica de ejercicio físico intenso e intención de ser activo en el futuro).
- Las variables personales fueron autovaloración de la aptitud deportiva (AAP), forma física percibida (FFP) y autopercepción del estado de salud (AES).
- Las sociales, facilidad para hacer amigos (FHA), tardes pasadas con los amigos (TPA) y la AF de los otros significativos (AFOS)
- La variable ambiental, pertenencia a un club deportivo (PCD).

En cuanto al procedimiento, en primer lugar, se contactó con los centros seleccionados en el muestreo. Tras un primer contacto con la dirección de los mismos y los departamentos de Educación Física, y con su visto bueno a participar en la investigación, se contactó con las familias para solicitar su autorización, de tal manera que todos los participantes en la investigación contaron con el consentimiento informado. Los datos fueron tratados de manera anónima. Se determinó el calendario de aplicación y se acudió a los centros para pasar las encuestas del HBSC. La recogida de datos para las encuestas, de carácter individual, se rellenaron de forma paralela al resto de compañeros.

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 26.0. Se empleó la prueba de Mann-Whitney para establecer las diferencias por sexos en las variables y la prueba H de Kruskal-Wallis para estudiar las correlaciones.

4. RESULTADOS

A través de la prueba de Kolmogrov-Smirnov se pudo comprobar que las distribuciones eran distintas a la normal en todas las variables estudiadas ($p < ,05$). Tras esta prueba se decidió usar pruebas no paramétricas.

Como se puede apreciar en la tabla 1, los resultados muestran diferencias significativas por sexos en todas las variables analizadas (excepto la facilidad para hacer amigos) entre chicos y chicas ($p > ,05$).

TABLA 1. Prueba de Mann-Whitney para establecer diferencias por sexos en las variables analizadas

U de M-W	AAP	FFP	AES	FHA	TPA	AFOS	PCD	AF
Z	9,835	-7,465	-2,655	-3,094	-1,524	-2,104	-8,079	-9,409
Sig.	,000	,000	,008	,002	,127	,035	,000	,000
a. Variable de agrupación: SEXO								

En la tabla 2, se puede apreciar mediante los rangos promedio que los chicos presentan valores más altos en las variables en las que existían diferencias significativas. Las chicas presentan valores más bajos en dichas variables.

TABLA 2. Rango promedio por sexos

	SEXO	Rango promedio	Suma de rangos
AAP	chicos	513,30	244843,00
	chicas	354,33	142797,00
FFP	chicos	495,13	235187,50
	chicas	373,93	150693,50
AES	chicos	457,33	216776,00
	chicas	417,44	168227,00
FHA	chicos	461,43	219180,00
	chicas	413,65	166701,00
AFOS	chicos	424,54	201655,50
	chicas	456,09	183347,50
PCD	chicos	495,86	235532,50
	chicas	373,07	150348,50
AF	chicos	513,07	243710,50
	chicas	352,78	142170,50

TABLA 3. Correlaciones entre las variables

			FFP	AES	FHA	TPA	AFOS	PCD	AF
Rho de Spearman	AAP	Coeficiente de correlación	,667**	,319**	,195**	,181**	,150**	,434**	,575**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	FFP	Coeficiente de correlación	1,000	,371**	,200**	,171**	,154**	,374**	,525**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	AES	Coeficiente de correlación	,371**	1,000	,102**	,116**	,077*	,182**	,281**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,003	,001	,022	,000	,000
	FHA	Coeficiente de correlación	,200**	,102**	1,000	,233**	,054	,153**	,226**
		Sig. (bilateral)	,000	,003	.	,000	,109	,000	,000
	TPA	Coeficiente de correlación	,171**	,116**	,233**	1,000	,047	,104**	,135**
		Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	.	,164	,002	,000
	AFOS	Coeficiente de correlación	,154**	,077*	,054	,047	1,000	,195**	,227**
		Sig. (bilateral)	,000	,022	,109	,164	.	,000	,000
	PCD	Coeficiente de correlación	,374**	,182**	,153**	,104**	,195**	1,000	,630**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,002	,000	.	,000
	AF	Coeficiente de correlación	,525**	,281**	,226**	,135**	,227**	,630**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Por último, se presentan los resultados de las correlaciones entre la AF y los factores personales, sociales y ambientales. Se halló correlación entre la AF y el resto de variables analizadas ($p < ,05$), siendo alta con la pertenencia a un club deportivo, y moderada con la autovaloración de la aptitud deportiva y la forma física percibida.

5. DISCUSIÓN

El principal objetivo de este estudio fue examinar la relación existente entre la práctica de AF y factores personales, sociales y ambientales en adolescentes estudiantes de ESO.

Nuestros resultados muestran como existen numerosos factores de diferente índole que influyen en la AF. Esto se comprueba al observar como la AF ha correlacionado con el resto de variables analizadas en nuestra muestra, tanto de tipo personal como social y ambiental. Dichos

resultados corroboran los postulados de Howie et al. (2020) que defendían la influencia en la AF de los adolescentes de factores inter e intra-personales, psicosociales y conductuales. En un análisis más pormenorizado, vemos la importancia adquirida por variables como la pertenencia a un club deportivo y las autopercepciones de aptitud física y forma física, de acuerdo con lo que ya nos adelantaban Roselló-Novella et al. (2023), que otorgaban una importancia capital a factores como los entornos físicos y sociales, a la percepción de la autoeficacia y a las motivaciones de la propia práctica para el inicio y mantenimiento de AF. Royo et al. (2023) también concluyeron la importancia de la autopercepción de competencia como mediador entre la competencia motriz y la AF, siendo una pieza clave para la futura práctica. Facilitar las condiciones para pertenecer a clubes deportivos, fomentar entre las familias la práctica deportiva, así como emplear estrategias metodológicas en la iniciación deportiva y las clases de Educación Física centradas en el propio alumno y no en la comparación como iniciativas prácticas para mejorar los niveles de AF entre los adolescentes. Sabemos que es una edad crítica, la adolescencia, para crear estilos de vida activos (Telama et al., 2014) y deben implementarse aplicaciones reales para conseguir dichos fines.

Respecto a las diferencias por sexo halladas en las variables analizadas, estarían en la misma línea que otros estudios como los de Ramón-Otero (2015) y Roselló-Novella et al. (2023). El hecho de una menor participación en AF por parte de las chicas las acerca a los problemas de salud derivados por la falta de práctica, alejándolas de una posible solución. Se debe velar por una educación familiar que no distinga entre géneros en el ámbito deportivo, así como el fomento de la AF en ambos sexos (Roselló-Novella et al., 2023). Los adolescentes no disponen de ingresos propios en la etapa de ESO y por ello necesitan de la aportación familiar y/o becas que puedan ser concedidas. Las familias deben ser concienciadas para no discriminar según el sexo de sus hijos, otorgando el mismo valor sean del sexo que sean sus hijos. También hay que eliminar estereotipos de género, procurando una participación en igualdad.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, podemos decir que sobre la AF inciden factores personales, ambientales y sociales. Pertenecer a un club deportivo facilita la AF, así como una buena percepción de competencia motriz, física y de salud son importantes factores para mantener un estilo de vida activo durante la adolescencia.

Será importante velar por una participación por sexos en igualdad, en las mismas condiciones, fomentando eliminar los estereotipos de género tanto socialmente como familiarmente.

Esta investigación no ha estado exenta de limitaciones, entre las que se encuentran el carácter transversal de la misma, entre otras. Sería interesante en futuros estudios poder realizar un seguimiento longitudinal así como medir la AF con medios materiales más objetivos.

7. REFERENCIAS

- Castillo, I., Balaguer, I., & Tomás, I. (1997). Predictores de la práctica de actividad física en niños y adolescentes. *Anal. Psicol.*, 13, 189–200.
- Castillo Viera, E. y Giménez Fuentes-Guerra, F.J. (2011). Hábitos de práctica de actividad física del alumnado de la universidad de Huelva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (41), 127-144.
- Fransen, J.; D'Hondt, E.; Bourgois, J.; Vaeyens, R.; Philippaerts, R.M.; Lenoir, M. Motor competence assessment in children: Convergent and discriminant validity between the BOT-2 Short Form and KTK testing batteries. *Res. Dev. Disabil.* 2014, 35, 1375–1383. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.01>
- Gómez, S. F., Lorenzo, L., Ribes, C. et al.(2022). Physical Activity, Sedentarism, lifestyles and Obesity in Spanish Youth. Sant Boi de Llobregat; 2022. Report Available from: <https://gasolfoundation.org/wp-content/uploads/2023/01/GF-PASOS-informe-2022-WEB.pdf>
- Grao-Cruces, Alberto, Loureiro, Nuno, Fernández-Martínez, Antonio, & Mota, Jorge. (2016). Influencia de padres y amigos sobre la actividad física de tiempo libre en estudiantes españoles de 12-16 años: diferencias por sexo e intensidad. *Nutrición Hospitalaria*, 33(4), 790-793. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.371>

- Howie, E. K., Daniels, B. T., & Guagliano, J. M. (2020). Promoting Physical Activity Through Youth Sports Programs: It's Social. *American Journal of Lifestyle Medicine.*, 14(1):78-88. <https://doi.org/10.1177/15598276187548421>
- Janssen, I.; LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, 7, 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Ługowska, K.; Kolanowski, W.; Trafialek, J. (2023). Increasing Physical Activity at School Improves Physical Fitness of Early Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 2348. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph20032348>
- Mendonça, G., Cheng, L. A., Mélo, E. N., & de Farias Júnior, J. C. (2014). Physical activity and social support in adolescents: a systematic review. *Health education research*, 29(5), 822–839. <https://doi.org/10.1093/her/cyu017>
- OMS (2022). Actividad física. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- OMS (2024). Obesidad y sobrepeso. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Ramón-Otero, I. (2015). La coordinación motriz en la Adolescencia y su relación con el IMC, hábitos de práctica y motivación en E.F: Estudio transversal y longitudinal. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Roselló-Novella, A., Lumillo-Gutiérrez, I., Pla-Consuegra, M., Rosa-Castillo, A., Villa-García, L., & Morin-Fraile, V. (2023). Percepciones y factores externos de la actividad física en adolescentes mediante métodos mixtos. *Gaceta Sanitaria*, 37, 102281. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.102281>
- Royo, E., Orejudo, S., & Latorre, J. (2023). Relación entre la motivación de logro en Educación Física e IMC (Relationship between achievement motivation in Physical Education and BMI). *Retos*, 47, 505–511. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94553>
- Sallis, J., Bull, F., Guthold, R., Heath, G., Inoue, S., Kelly, P., Oyeyemi, A., Perez, L., Richards, J., & Hallal, P. (2016). Progress in physical activity over the Olympic quadrennium. *Lancet*, 388, 1325–1336. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30581-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30581-5)
- Telama, R.; Yang, X.; Leskinen, E.; Kankaanpää, A.; Hirvensalo, M.; Tammelin, T.; Viikari, J.S.; Raitakari, O.T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 46, 955–962. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000181>

LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO CLAVE EN LA PRACTICA Y ADHERENCIA A ESTILOS DE VIDA ACTIVOS

MONICA AZNAR CEBAMANOS
Universidad de Zaragoza

CARLOS PEÑARRUBIA LOZANO
Universidad de Zaragoza

EMILIO ROYO OTIN
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El bienestar socioemocional es un constructo multidimensional que describe la habilidad de los individuos para interactuar exitosamente en su entorno social, comprender y manejar sus emociones, sentir y expresar empatía hacia otros, y tomar decisiones responsables y respetuosas (Zins et al., 2004). En la psicología educativa y el desarrollo adolescente, este constructo cobra especial importancia debido a su impacto en el aprendizaje, la conducta y la adaptación a los cambios y desafíos propios de esta etapa vital. Para Casel, 2021 el bienestar emocional lo define como un estado en el que el individuo es capaz de comprender y gestionar sus emociones, establecer y mantener relaciones positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, así como tomar decisiones responsables. La relevancia de esta definición radica en su papel integral en el desarrollo adolescente, proporcionando una base para la exploración de sí mismo y del mundo circundante. En el contexto educativo, las dimensiones del bienestar socioemocional se manifiestan a través de la interacción constante entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. La regulación emocional, por otro lado, es la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones de manera que faciliten, en lugar de obstaculizar, su aprendizaje y relaciones (Shapiro, 2010).

Además, el autoconcepto y la autoestima emergen como pilares que sostienen la identidad personal del estudiante, afectando su motivación y su participación en la vida escolar (Harter, 2015).

La situación actual en España presenta una prevalencia de desafíos en el bienestar emocional de los adolescentes. La encuesta de Salud Estudiantil (HBSC) destaca un incremento de reportes de estrés, ansiedad y síntomas depresivos en esta población, con especial atención a la influencia de la dinámica familiar y la presión por rendimiento académico (Inchley et al., 2020). Las comparaciones con sus pares europeos revelan que, si bien los adolescentes españoles comparten problemas emocionales similares, tales como el estrés asociado a la escuela y las preocupaciones sobre el futuro, también presentan particularidades influenciadas por el contexto cultural y social propio del país (Currie et al., 2012). Los estudios señalan que hay una diferencia significativa en la experiencia emocional entre diferentes grupos socioeconómicos y entre áreas urbanas y rurales (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). Esta disparidad sugiere la necesidad de abordajes específicos y contextualizados para promover el bienestar socioemocional en las escuelas.

El bienestar socioemocional abarca distintas dimensiones: La Competencia social, entendida como la capacidad para establecer y mantener relaciones positivas y gratificantes con iguales y adultos, y para manejar situaciones sociales complejas eficazmente (Gresham & Elliott, 1990). La Regulación emocional, que hace referencia a la habilidad para controlar respuestas emocionales de forma apropiada a las circunstancias, permitiendo un manejo adaptativo de las experiencias emocionales (Thompson, 1994) y el Autoconcepto y autoestima. El autoconcepto se relaciona con la imagen que el individuo tiene de sí mismo, mientras que la autoestima es el valor que se otorga a esa imagen. Juntas, estas dimensiones juegan un papel fundamental en la motivación y el comportamiento de los adolescentes (Harter, 1999; Sánchez, Vázquez, & i Riba, 2023, Tena Latorre & Murillo, 2017).

Investigaciones recientes han puesto en relieve ciertas tendencias preocupantes en la salud emocional de los adolescentes españoles. El Estudio de Salud de los Adolescentes en España (2018) ha mostrado que aproximadamente el 30% de los adolescentes reportaron síntomas relacionados

con la ansiedad y el estado de ánimo deprimido. Estos datos sugieren que una proporción significativa de la población escolar se enfrenta a desafíos emocionales que pueden afectar su bienestar general y su rendimiento académico. Factores como el contexto socioeconómico, el ambiente familiar y la presión académica se han identificado como determinantes cruciales del estado emocional de los jóvenes. La presión por obtener buenos resultados académicos, las expectativas de los padres y la propia autoexigencia pueden desembocar en un aumento del estrés y la ansiedad en los estudiantes (Díaz, et al 2023; Martínez et al., 2019).

En cuanto a la prevalencia de problemas emocionales, la ansiedad y la depresión aparecen como las afecciones más comunes entre los adolescentes escolares. Estudios recientes han documentado que el estrés asociado al rendimiento escolar y los problemas de salud mental han incrementado en los últimos años (Organización Mundial de la Salud, 2021). La comparativa con datos europeos muestra que España sigue tendencias similares a las de otros países del continente en cuanto a la incidencia de estos trastornos (Rutter & Smith, 1995), lo que indica la necesidad de abordar estos problemas desde una perspectiva holística y preventiva. (Pardo, Sandín, Valiente, & Chorot, 2022).

La intersección entre la actividad física y el desarrollo socioemocional de los escolares constituye un campo de estudio prominente dentro de la educación física y las ciencias del deporte. La praxis deportiva, en su naturaleza pedagógica y dinámica, se revela como una vía esencial para el fomento de la salud integral, incidiendo directamente en la esfera socioemocional de los jóvenes (Eime et al., 2013).

La participación regular en actividades físicas y deportivas es una estrategia robusta para la mejora del estado socioemocional en población escolar. Esta afirmación se sustenta en la premisa de que el deporte y la actividad física estimulan la producción de neurotransmisores, como las endorfinas, que juegan un papel vital en la modulación del ánimo y la percepción del estrés (Biddle & Asare, 2011; Pulido y Ortega, 2020). Además, la actividad física constituye un marco idóneo para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales. A través de la práctica deportiva, los escolares aprenden a establecer objetivos, enfrentar desafíos, perseverar ante las adversidades y trabajar

cooperativamente en equipo. Estas competencias, intrínsecas al deporte, son transferibles al ámbito escolar y social, promoviendo un sentido de autonomía y confianza en los jóvenes (Holt et al., 2017).

El impacto de la actividad física sobre el bienestar socioemocional de los adolescentes se evidencia en múltiples dominios () La práctica deportiva regular se asocia con una mejora significativa en la autoestima y la imagen corporal, reduciendo la prevalencia de síntomas depresivos y de ansiedad (Arufe-Giráldez, Pena y Navarro 2021; Lubans et al., 2016). Además, el deporte sirve como un canal de socialización, facilitando la integración social y la construcción de redes de apoyo entre pares, lo que es fundamental durante la adolescencia (Vella et al., 2014).

Una faceta clave del deporte en el ámbito escolar es su contribución a la regulación emocional. Al enfrentarse a situaciones de éxito y fracaso en un contexto controlado y seguro, los estudiantes aprenden a gestionar emociones como la frustración y la euforia, fomentando la resiliencia (Smith & Smoll, 1997). Además, existe una correlación positiva entre la actividad física y el rendimiento académico, atribuible en parte a la mejora en la concentración y a la disminución de comportamientos disruptivos en el aula (Singh et al., 2012).

En suma, la actividad física y el deporte emergen como agentes potenciadores del bienestar socioemocional, ofreciendo una plataforma para el desarrollo integral de los escolares. La evidencia sugiere que la integración de programas de actividad física bien estructurados dentro del currículo escolar y a nivel de tiempo libre, puede tener efectos beneficiosos tanto en la esfera personal como académica del estudiante. Para ello es necesario intervenir sobre un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinaran: la elección de una actividad física o deportiva, la frecuencia en la práctica de dicha actividad, la adherencia en esa práctica concreta, el rendimiento que se consigue en la realización de la actividad.... Estas variables juegan un papel primordial en la motivación de los adolescentes para realizan actividad física, y juega un papel muy importante en la adherencia a la práctica deportiva, puesto que determina el inicio, mantenimiento y abandono de una conducta.

Conocer los motivos de práctica deportiva extraescolar de la población escolar adolescente, permite conocer por qué se elige una actividad y los factores determinantes de permanencia o abandono de esta elección. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es conocer el perfil y los motivos de práctica deportiva de escolares de 12 a 16 años que realizan actividades deportivas extraescolares en Zaragoza.

2. OBJETIVOS

Este estudio busca profundizar en el entendimiento de cómo la motivación hacia la actividad física y el deporte puede servir como un mecanismo para mejorar el bienestar socioemocional de los adolescentes

2.1. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo que pretende conseguir con este trabajo es: Identificar los motivos que impulsan a los escolares de 12 a 16 años en Zaragoza a participar en actividades deportivas extraescolares, contribuyendo a su adherencia a estilos de vida activos.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La población de estudio estuvo compuesta por 25.752 estudiantes adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Zaragoza. La muestra estudiada estuvo compuesta por 1080 adolescentes que practicaban actividades físico-deportivas extraescolares en su centro escolar. De ellos, 278 son pertenecen a 10 Centros Públicos, 774 pertenecen a 10 centros concertados y 28 pertenecen a 2 centros privados, todos ellos distribuidos por todas diferentes zonas educativas de la ciudad.

El estudio cuenta con la aprobación del comité ético la Universidad Pablo Olavide de Sevilla y todos los participantes, tanto escolares como técnicos, tenían firmado un consentimiento informado, para comenzar el proceso de toma de datos.

3.2. HERRAMIENTA

El Cuestionario utilizado para la toma de datos, incluyó una serie de variables sociodemográficas (sexo y si la práctica de actividad física era competitiva o no), junto con la escala MPAM-R de Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon (1997), traducida, adaptada y validada al español para población adulta por Moreno, Cervelló y Martínez (2007). El objetivo de esta escala es el de comprobar los motivos de práctica deportiva de usuarios de organizaciones y actividades deportivas de tiempo libre. La fiabilidad del instrumento fue medida con el alfa de Cronbach siendo su valor.931.

3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos fueron presentados como media y desviación típica. Se analizaron las diferencias entre sexos y entre quienes realizaban una práctica competitiva y quienes no, para la variable dependiente motivos de práctica, utilizando la Prueba T. Todos los análisis fueron realizados con el programa informático IBM SPSS Statistics 20.0 para Windows (IBM Software Group, Chicago, Illinois, Estados Unidos) y se estableció un nivel de confianza del 95%.

4. RESULTADOS

En la Tabla 1 se puede observar que los motivos principales por los cuales realizaban práctica deportiva extraescolar los escolares de secundaria de Zaragoza fueron Disfrute y Social, seguidos del motivo Fitness. Los motivos Apariencia y Competencia han obtenido una valoración más baja.

TABLA 1. *Motivos de práctica de actividad física extraescolar. Media y Desviación Típica*

	DISFRUTE	APARIENCIA	SOCIAL	FITNESS	COMPETENCIA
Media	4.09	3.30	3.97	3.93	3.76
D.T.	.68	.99	.72	.73	.79

En la Tabla 2 se muestran los motivos de práctica de actividad física extraescolar por sexo. Hay que destacar que los motivos Disfrute y Social son los que obtuvieron las valoraciones más altas, seguido del motivo Fitness, siendo los motivos Apariencia y Competencia los que obtuvieron la valoración más baja. Los chicos obtuvieron puntuaciones significativamente superiores a las chicas ($p > .001$) en los motivos Apariencia y Competencia.

TABLA 2 Valoraciones de los Motivos de práctica en función del sexo. Media, Desviación Típica, prueba t y nivel de significación

	Sexo	Media	DT	p
DISFRUTE	M	4.11	.68	.123
	F	4.04	.67	
APARIENCIA	M	3.40	.97	<.001
	F	3.11	1.00	
SOCIAL	M	3.94	.72	.083
	F	4.02	.72	
FITNESS	M	3.96	.74	.084
	F	3.88	.72	
COMPETENCIA	M	3.89	.75	<.001
	F	3.52	.81	

Nota. DT=Desviación típica

Respecto a los motivos de práctica deportiva en relación con el modelo de practica (competitiva o no competitiva). Los modelos deportivos presentaron diferencias en la variable Apariencia, siendo el modelo competitivo el que presenta un valor más alto.

5. DISCUSIÓN

La motivación hacia la práctica deportiva, muestran que los factores Disfrute, Social y Fitness fueron los motivos que obtuvieron las valoraciones más altas por parte de los deportistas, seguidos de Competencia y Apariencia. Estos resultados están en concordancia con los

resultados obtenidos en otros estudios con escolares similares a los de la muestra (Alvariñas, Fernández & López, 2009; Aznar-Ballesta 2023; C.S.D., 2011; Herrera & Flores, 2020; Iranzo, 2010; Mollá, 2007).

La relación de la variable sexo con los motivos de práctica de actividad física, ha presentado diferencias significativas en los motivos Apariencia y Competencia, (los chicos han obtenido puntuaciones más altas). Estos resultados coinciden con estudios (Castillo & Balaguer, 2001; Isorna, Rial & Vaquero, 2014, Martin, 2024) para los que la demostración de capacidades es la razón más importante para la práctica deportiva. Para ambos sexos fue la variable Disfrute el motivo más valorado.

Ante el segundo motivo de práctica, en los chicos fue el Fitness y para las chicas el Social. La bibliografía muestra que el factor sexo influye en los motivos de práctica de actividad física, (Nuviola, García, Ruiz, & Jaenes, 2006; Otero, 2009; Torres, Casanova & Mejía, 2022), siendo Disfrute la más valorada y, secundariamente factores sociales en hombres, mientras que en las mujeres existe una mayor preocupación por la Apariencia y la Salud. Estos trabajos coinciden con el motivo principal obtenido en nuestra investigación, pero no con el secundario.

A nivel femenino los resultados obtenidos rompen con el mito de que las chicas hacen deporte por motivos de Apariencia, y los principales motivos de práctica deportiva pasan a ser: estar con sus amigas y pasarlo bien, factores importantes para incluir la actividad física como hábito de vida.

6. CONCLUSIONES

Este estudio subraya la complejidad de las motivaciones detrás de la práctica deportiva extraescolar entre los adolescentes y su impacto en el bienestar socioemocional.

Analizar los diferentes aspectos que pueden influir en el inicio o mantenimiento de la actividad físico-deportiva de forma regular, resulta fundamental porque: permitirá a los gestores deportivo ajustar la oferta de actividades en función de las motivaciones de esta población, e incrementará la práctica deportiva con los consiguientes beneficios a nivel de Salud y estilo de vida activo de los escolares

Los resultados obtenidos en este trabajo respecto al perfil y los motivos de práctica deportiva de los escolares, va a permitir orientar la oferta de actividades deportivas para conseguir un incremento del volumen de participantes en las mismas, así como una adherencia mayor a la práctica.

Los factores Disfrute y Social y son los motivos que han obtenido las valoraciones más altas, por lo tanto, la oferta de actividades deportivas extraescolares tendría que orientarse hacia una práctica lúdica y que fomente las relaciones sociales.

En conclusión, para la adquisición de unos buenos hábitos de vida activa, la población adolescente tiene que: divertirse haciendo actividad física, tiene que realizarla con los amigos y tiene que mejorar motrizmente, si esto se produce la actividad física estará presente en su tiempo libre y generará un bienestar emocional y físico que permitirá adolescentes más saludables.

Es imperativo que los responsables de la formulación de políticas, educadores y profesionales del deporte trabajen juntos para implementar estas recomendaciones, asegurando que las oportunidades deportivas sean accesibles, atractivas y beneficiosas para todos los adolescentes, independientemente de su contexto socioeconómico o geográfico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de este estudio hay que agradecer a las direcciones de todos los centros escolares participantes y a los responsables de las Escuelas Deportivas, la colaboración prestada.

8. REFERENCIAS

- Alvariñas, M., Fernández, M^a., & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en educación*, 6, 113-122.
- Arufe-Giráldez, V., Pena García, A., & Navarro Patón, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(3), 448-480.

- Aznar-Ballesta, A., & Vernetta, M. (2023). Influencia de la satisfacción e importancia de la educación física en el abandono deportivo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 18-28.
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.
- Casel. (2021). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- Castillo, I., & Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts de Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Cotterell, J. (2007). *Social Networks in Youth and Adolescence*. Routledge.
- Currie, C. et al. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. (“Social determinants of health and well-being among young people”) WHO Regional Office for Europe.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Díaz, A. M., Flores, C. P., Huerta, I. M., Tardone, N. D., Pizarro, C. A., Cerda, D. A., & Estay, J. A. (2023). Factores relacionados a la depresión durante la adolescencia: una revisión integrativa. *Horizonte de Enfermería*, 34(2), 321-358.
- Díaz, A., Martínez, C., & Rodríguez, P. (2023). Impacto de la presión académica en el bienestar emocional de los adolescentes. *Revista Española de Pedagogía*, 81(276), 25-42.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 98.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. American Guidance Service..
- Harter, S. (2015). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. Guilford Press.
- Hellín Gómez, P., Moreno Murcia, J. A., & Rodríguez García, P. L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 15(2), 0219-231.

- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A.,... & Samdal, O. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. WHO Regional Office for Europe.
- Iranzo, J. (2010). Actividad físico-deportiva del alumnado de Enseñanza Secundaria obligatoria de la Sierra de Huelva. Calidad del Servicio Recibido. (Tesis de doctorado). Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Isorna, M., Rial, A., & Vaquero R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 25, 80-84.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M.,... & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3).
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92.
- Mollá Serrano, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 241-252.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Muñoz-Tinoco, V., Sánchez-Queija, I., Granado, M. C., & Jiménez-Iglesias, A. (2011). Desarrollo adolescente y salud en España. Resumen del estudio health behavior in schoolagedchildren (HBSC-2006). Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(Pt 2), 225-242.
- Nuviala, A., García, M. E., Ruiz, F., & Jaenes, J. (2006). El peso de los agentes sociales en la motivación para realizar prácticas físicas organizadas entre el alumnado de 10 a 16 años. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2, 53-68.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Adolescent mental health. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Mental health: Strengthening our response. World Health Organization.
- Otero, J. M. (2009). Hábitos y actitudes de la población andaluza ante el deporte 2007. Sevilla: Empresa Pública de Deporte Andaluz.

- Pardo, A., Sandín, B., Valiente, R. M., & Chorot, P. (2022). Estrés y salud en adolescentes: El rol de la actividad física. *Psicothema*, 34(1), 10-16.
- Pulido Martos, M., & Ortega Ruiz, R. (2020). Emociones y deporte: El impacto de la actividad física en el bienestar emocional de adolescentes. *Estudios Sobre Educación*, 38, 123-140..
- Pulido, R. O., & Ortega, M. L. R. (2020). Actividad física, cognición y rendimiento escolar: una breve revisión desde las neurociencias. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 868-878.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N, y Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., & Dios, I. (2019). Emotional and social difficulties in adolescence and academic achievement. *PLOS ONE*, 14(9),
- Rutter, M., & Smith, D. J. (Eds.). (1995). *Psychosocial disorders in young people: Time trends*
- Sánchez, A. V., Palomares, A. G., & Prieto, J. P. (2024). Autoconcepto físico y satisfacción corporal de los adolescentes con relación a la Educación Física escolar: revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 348-355.
- Sánchez, J. G. S., Vázquez, D. J., & i Riba, S. S. (2023). Una revisión sistemática de la importancia del ejercicio físico sobre la autoeficacia y aprendizaje del estudiante. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 911-918.
- Shapiro, L. E. (2010). La regulación emocional en el contexto escolar: Un pilar para el aprendizaje efectivo. *Revista de Psicología Educativa*, 26(2), 85-104
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W. R., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. M. (2012). Actividad física y rendimiento académico: Revisión sistemática. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(5), 369-378.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1997). El papel de la autoeficacia y el control percibido en el deporte y el ejercicio. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(3), 227-243
- Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In G. C. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 233-270). *Human Kinetics*.

- Talavera, E. R., & Garrido, M. P. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity,
- Tena, R. O., Latorre, M. L. Á., & Murillo, D. A. F. (2017). Comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1).
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25–52.
- Torres, Á. F. R., Casanova, Y. E. S., & Mejía, A. S. S. (2022). Desigualdad de género en la actividad física y deporte: Revisión sistemática. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 1(3), 346-369.
- Vella, S. A., Cliff, D. P., & Okely, A. D. (2014). Actividad física y deportiva en jóvenes: Impacto en el bienestar socioemocional. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 433-440. Vella y colegas investigan los efectos positivos de la actividad física y el deporte en el bienestar socioemocional de los jóvenes, destacando cómo estos pueden actuar como mecanismos protectores contra el estrés y la ansiedad.
- Villegas, E. H., & Villamizar, J. A. F. (2020). Factores motivacionales para la práctica de actividad física en adolescentes: revisión bibliográfica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(269).
- Vinagre, M. Á. D., Albano, V. M. L., Herrera, S. S., & Molina, S. F. (2021). Motivación y TIC como reguladores de la actividad física en adolescentes: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 785-797.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

THE ROLE OF MOTIVATION AND EMOTIONS IN THE ACQUISITION OF ENGLISH IN GIFTED STUDENTS

NEREA OTO MILLERA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCTION

An intervention proposal aimed at gifted students has been designed to enhance their motivation, considering the socio-emotional aspect in the acquisition of a second language, specifically English. In order to achieve this, a design utilising technology has been developed.

1.1. DESIGN

Concerning the structure, firstly, key concepts to consider are discussed, such as the relationship between motivation, emotions, and language acquisition. A list of motivational principles to be followed in the proposal has been created. Activities that adhere to these principles have been proposed, and finally, a rubric has been developed to assess the proposal.

1.2. LITERATURE REVIEW

1.2.1. Gifted learners

Firstly, it is necessary to discuss two essential concepts. Leikin (2020) explains that giftedness and high abilities are closely linked but differ in scope. Giftedness encompasses a broader range of intellectual, creative, and cognitive abilities beyond just high intelligence. It includes emotional, creative, physical, and existential intelligences. In contrast, high abilities generally denote exceptional performance in a specific domain, such as Mathematics. Therefore, while high abilities often

indicate giftedness, giftedness is a more comprehensive concept that goes beyond just high intellectual ability.

Thus, Tomlinson explains the difficulty to find a good definition of giftedness and proposes the following one:

Gifted learners are children or youth with outstanding talent performance or show the potential for performing at remarkably high levels of accomplishment when compared with others of their age, experience or environment. They exhibit high performance capability in intellectual, creative and/or artistic areas, possess an unusual leadership capacity, or excel in specific academic fields. (2004, p.11).

Besides, in the United States, the National Association for Gifted Children (NAGC, 2010) defines gifted students as individuals who demonstrate outstanding levels of aptitude (reason and learn) or competence in at least one domain.

Regarding the identification of these students, Renzulli (2002, p.71) outlines three giftedness traits included in the *Three Ring Conception of Giftedness*: above average abilities (abstract thinking and rapid, relevant information retrieval); task commitment (refined motivation form, fostering high interest, energy, and meticulousness); and significant curiosity and creativity (employing divergent thinking for problem-solving).

However, giftedness is also a social construct, being essential to point out the social influences as well, since “gifted students thrive in an environment in which the support from teachers motivates them to excel” (Reis & Renzulli, 2009 in Buckley 2017, p.34), and their culture values their accomplishments (Pfeiffer, 2012 in Buckley 2017, p.34).

1.2.2. Motivation and emotions

First of all, it is essential to mention that learning only occurs when the students are interested and actively engaged in the learning activity, that is to say, when they are motivated.

There are two interdependent and necessary types of motivation along this teaching-learning process: intrinsic and extrinsic. While the former is related to internal factors such as interests, curiosity, satisfaction, self-

realisation, personal growth, or pleasure; the latter is related to external factors such as social pressure, recognition, rewards, or punishments.

Besides, Junko (2005) and Choi et al. (2019) give a great importance to two other types, integrative and instrumental motivations, described by Gardner (1985) as specifically related to second language learning. Integrative motivation pertains to learners who seek acceptance within the target language community and aim to communicate confidently with its members. In contrast, instrumental motivation involves learning a second language to achieve practical goals such as career advancement or academic success (Saville, 2006, cited in Hong and Ganapathy, 2017).

Motivation is especially relevant to the emotional aspect of acquiring a second language (Dörnyei and Csizér, 1998). Following Stephen Krashen's Affective Filter theory (Krashen, 1981), an individual's emotions can directly assist or interfere with the acquisition of a new language. There seems to be no doubt that language learning is just as much influenced by affective factors as by cognitive ones (Swain, 2013). Empirical findings also support the motivating role of positive emotions (MacIntyre & Vincze, 2017).

Zeidner and Matthews (2017) mention: “There is a solid theoretical basis to suggest that cognitive ability and EI are moderately correlated”, thus supporting that intelligence should be expanded to include not only cognitive abilities but also the experience, expression, and regulation of emotions (Gardner, 1999 & Sternberg, 2012).

Some of the affective characteristics of gifted children mentioned by Gregorio, M. (2018) are: unusual emotional depth and intensity, sensitivity, or empathy to the feelings of others, high expectations of self and others, often leading to feelings of frustration, heightened self-awareness accompanied by feelings of being different.

Systematically addressing emotional issues in gifted education should help reach gifted students, relieve their anxieties about being gifted, contribute to the development of strong social networks, and help them create meaningful lives (VanTassel-Baska, 2006).

1.2.3. Differentiation in the ESL classroom

Bearne (1996, cited in Naka 2017, p.72) describes differentiation as an instructional approach by which teachers adapt several educational aspects such as the curriculum, the teaching methodology, the materials used, the learning activities and the assessment techniques according to and in correspondence with learners' needs, to maximise the learning opportunities for every student and to ensure all reach a common objective.

Therefore, Adami (2004, cited in Naka, 2017, p.72) claims that differentiated education emphasises the worth and value that each individual possesses by enabling learners of all backgrounds (learning styles, types of intelligences, interests, needs, readiness to approach the context, development of the human brain) and abilities to demonstrate what they know, understand, and can do.

In the classroom, differentiation should be understood as social learning, as shown in the Sociocultural Theory of Cognitive Development. Following Vygotsky's theory (Fani & Ghaemi, 2011, p.1550), learners can reach the Zone of Proximal Development with the help of socialisation through negotiation, collaborative working and critical thinking. To do this, the class is divided into 3 groups including high ability, medium ability and low ability, in which students not only learn but also help their classmates.

Some of the elements that need to be considered in this process are content, process, product and learning environment with differentiated entry points (input), opportunities for processing (interaction), exit points (product), group formation and roles. This process must be proactive and learner-centred, among others, to be effective. It is essential to know the students by observing them, having one-on-one conversations, carrying out ongoing assessment and trying group formation or learning centres allowing for choice.

In this way, language teaching should comprise the four language skills: listening and reading (receptive skills) and speaking and writing (productive skills) in an integrative perspective to motivate students. Some interesting Second Language Teaching methods that can be used in classrooms are Communicative Learning Teaching (CLT), which focuses on

function, meaning and fluency rather than on grammar (Savignon, 2002) and Action Orientated Approach (AOA), which “views users and learners of a language primarily as ‘social agents’ (CEFR, 2001).

The following figure (Figure 1) shows some principles that should be considered for differentiating education for gifted students, considering motivation and emotions.

FIGURE 1. *General Differentiation Vs. Gifted Learner’s Differentiation*

Differentiation...	
...for all students	...for gifted students
Applies state academic standards or provincial goals	Extends academic standards or goals into “next levels” of the curriculum area
Provides activities that reflect vigor and variety	Incorporates advanced, in-depth and complex content and processes
Provides modeling, guided practice, and scaffolding as appropriate	Provides cognitively complex learning
Engages students in choices based on interest in topic, process or product	Provides students with opportunities to pursue interests that may be outside the school curriculum
Uses appropriate pacing; may remediate or accelerate	Accelerates leaning as appropriate to the student’s talents
Provides opportunities for collaboration with like readiness, interest, or learning preference peers	Plan for associations with expert-level mentors to extend learning
Adjusts instruction in response to ongoing learning progress	Individualizes learning plans and experiences based on interests, need, and readiness
Selects, adapts, and plans for differences in readiness, interests, and learning preference	Selects, adapts, and/or creates materials and activities that respond to exceptional gifts and talents
Incorporates appropriate technologies to lead to mastery or enrichment	Uses technology to extend content, product, or process differentiation
Provides descriptive feedback on learning progress	Provides “expert” feedback on authentic tasks
Increases independence, responsibility, and self management	Increases skills for autonomous learning to reach high levels of independence
Uses assessment tools to identify and plan for learning preferences, readiness, and interests	Uses assessment tools to identify mastery and then eliminates, replaces, or extends learning tasks
Uses multiple assessment methods to monitor learning progress	Uses assessment data to identify exceptional learning needs and prescribe appropriate academic interventions

Note: Taken from Heacox (2009, p.137)

1.2.4. Strategies for gifted learners

Several factors aiding gifted students in overcoming underachievement have been highlighted (Emerick, 1992, in Rubenstein, 2012). These include autonomy, responsibility, involvement in extracurricular

interests, meaningful activities, service-learning projects, parental and teacher support, realistic challenges (real-world applications), supplementary tasks to sustain learning momentum, self-directed goals. Clear task objectives, collaboratively established, mitigate frustration, and promote clarity. Lamar University professionals (2017) propose pre-testing, mentoring, and adaptable instruction. Cushman (2010) further elucidates that motivation in gifted learners arises from perseverance, personal goal setting, realistic challenges, and acknowledgment.

1.2.5. Acquiring English through digital tools

Following Dash (2022), “a learning system based on formalised teaching but with the help of electronic resources is known as E-learning”. As Zimlich (2016) mentions, “technology can be a tool to help teachers ensure autonomy and authenticity for gifted learners” (p.9), motivating them towards high levels of productions. However, it is critical to plan ahead of time how to employ technology to encourage learners. In this way, students who are gifted “can use technology to learn about self-selected topics, to accelerate their learning, to add challenge, to create products, to communicate with mentors, to collaborate with other students, and to engage in competition” (p.9). Since new technologies become available in schools and more tech-savvy teachers enter the sector, gifted students may be exposed to technology that is tailored to their specific requirements.

It facilitates the development of learning in specific topics through repeated revision and a setting that encourages experimentation and risk-taking. As a result, many aspects of autonomy are stimulated, such as topic selection, depth and breadth of involvement, acceleration and pace, and intensity of interaction. When it comes to authenticity, teachers can use the tools of technology to ground student work in authentic assessment through production, audiences, and competition (Housand & Housand, 2012; Mammadov & Topcu, 2014 cited in Zimlich 2016).

An example that includes the technology is the STEM initiative (science, technology, engineering, and mathematics) by the U.S. Department of Education in 2010. Even though it does not expressly address

gifted individuals, it does stimulate interest in the curricular areas that fuelled the growth of gifted education programmes in the 1950s.

Some research scholars, such as Acevedo (2016), Ince (2014) and Liu (2012) have concluded that learning English is effective and more successful with the integration of ICTs. According to Adams and Brindley (2007), “English is a subject ready to think about new ways of constructing reading and writing, and about the pedagogical value of collective work and the possibilities afforded by the renaissance of learning made possible through ICT” (p.7).

A variety of technology-enhanced gadgets can create an interactive learning environment to develop learners’ autonomy and meaningful learning, which provides a huge amount of exposure to language (Acevedo, 2016).

According to Davies (2007), the incorporation of the technologies into English classroom can help achieve: (i) cognitive gain by providing visual images, (ii) motivational gain providing fun, and (iii) interactional gain by providing convenience sharing.

1.3. LATEST RESEARCH

The intersection of gifted student motivation and second language acquisition remains largely unexplored, overshadowed by a focus on more overt academic challenges. While articles on gifted children and motivation exist, they often neglect the context of language acquisition. This gap hinders understanding of how motivation manifests in language learning for gifted learners. Research efforts are scattered across various sources, emphasising differences in motivation between gifted and non-gifted students, strategies for motivating gifted learners, and the role of motivation in academic achievement. Recent studies advocate for tailored instruction and challenge-based learning to engage gifted students effectively.

Buckley (2017) wrote an interesting and deep article called *A Grounded Theory Study of Gifted Elementary School Students’ Perceptions of Motivation and Achievement* in which she mentions the five motivational elements related to gifted students: “thirst for knowledge, challenge,

self-efficacy, autonomy, and inspiration” (p.162). Regarding the environment, the author suggests that the classroom should be differentiated (with teachers’ preparation and a gifted students’ specialist) with a gifted education programme (space, equipment, mentoring and time).

1.4. RESEARCH QUESTION

Bearing all of this in mind, the research question that arises in this project is: How does the introduction of digital tools in the acquisition of English affect the level of motivation and well-being of Secondary Education gifted students?

2. OBJETIVES

The general goal of this study is to design an intervention proposal aimed at fostering motivation of gifted students during the process of acquiring English as a Second Language.

In order to achieve the main goal, the specific objectives are the following ones:

- To list useful and motivational strategies to carry out during the ESL lessons.
- To design motivational activities adapted for gifted children in the ESL lessons.
- To create a rubric that assesses the compliance of these activities with motivational principles.

3. METODOLOGÍA

3.1. DESIGN

As mentioned previously, gifted students have three distinguishing features: advanced ability, task commitment and creativity. Besides, it is essential to bear in mind that social support also encourages them to excel. During this unit, all these aspects are going to be fostered thanks to the use of the technology. Students are challenged in order to develop

critical thinking and to think abstractly. They are also motivated towards the activity through interesting topics and real contexts. Students develop their creativity and curiosity being active creators of videos, mind maps, stories, etc. Finally, students get this social support from their peers as they work in groups.

As discussed above, there are different strategies that the teacher must carry out in order to motivate these gifted students. First, both short-and long-term goals will be proposed to be able to get a hint at the end of each class but also at the end of two weeks. Besides, the students will have their previous knowledge activated and tested so that the tasks are challenging avoiding boredom. All this intervention is based on these students' interests, considering not only their day-to-day involvement in videogames and ICTs but also their future application in the real world.

Through technology, students will be able to explore their own language skills as well as maximise them, considering all of them: listening, speaking, reading, and writing. The activities are planned considering a wide range of styles, thus offering reading activities, images, videos, music activities, nature activities, kinesthetic activities, etc. In addition, students will explore new vocabulary, new accents, new idioms, through an active and autonomous participation, thus fostering the motivation. Finally, extra support or extra work can be given to these gifted students depending on their preferences at the specific moment. In short, educators will be flexible.

This unit is implemented in collaborative groups so that the learners can help each other and learn from each other. Students are motivated to work together and have a common goal in mind to achieve. I think this is the best option for students in 3rd grade of Secondary School who may feel embarrassed or shy to speak English or show their English skills individually, but who can show their full potential in a group setting. Specially, gifted students learn when they have social support from their peers, so this is a good idea when talking about their motivation. Besides, if all the gifted students in a classroom are together, they can keep a similar pace and be autonomous and responsible in their learning.

Regarding material resources, technology is predominantly used, but visual resources, videos and music are also present, avoiding the use of

traditional worksheets or books. For spatial resources (time and place), the intervention will be implemented in 6 sessions (1h per session) over a period of 2 weeks. The sessions will be carried out in the 3rd ESO classroom, as well as at home in the case of the homework of one of the sessions. Finally, as personal resources, the help of the English teacher, as well as the support of the English conversation assistant will be needed.

The proposal is fully integrated into the school's curriculum as this unit has been designed based on the book used in the school, which is called *Advanced Contrast for Bachillerato 1*, published by Burlington Books, and created by Alan Williams and Margaret Baines. Thus, the contents and vocabulary worked on in the proposal are totally related to it. This intervention focuses on the knowledge of the environment through communication, worked on through the 4 language skills.

Below, a summarised table (Table 1) has been created with the strategies needed in the development of the intervention. The motivational strategies for teaching English as a Second Language to gifted students encompass extracurricular engagement, parental support, challenging tasks, self-directed goals, supportive teaching, acknowledgment of effort, autonomy, clarity in objectives, controlled stress, pre-testing, mentoring, and adaptable instruction.

TABLE 1. *Top 10 Motivational Strategies for Gifted Learners in ESL*

Order	Strategies
	Short- and long-term self-directed goals.
	Test of previous knowledge.
	Challenging activities.
	Service-learning projects (interests).
	Real-world application.
	Support strengths- Rewards if required.
	Integration of the four language skills.
	Sense of autonomy and responsibility.
	Variety of teaching methods.
	Use of technology.

Note: Own elaboration thanks to all the information collected in this paper

3.2. EDUCATIONAL CONTEXT

This unit is based in a Spanish semi-private school called Cristo Rey, which is located in the city of Zaragoza, in Aragón.

It is a school that is well known for its great educational background, its pedagogical principles, its innovation, but above all, for having special classrooms for pupils with Autism Spectrum Disorders (ASD), making it a preferential school for this type of students. It is a very spacious school with many buildings equipped to achieve the optimal education of the students.

As mentioned in the Colegio Cristo Rey Escolapios website (2021) and regarding English as a Second Language, the school is referred to as a bilingual school because of the amount of exposure to the language as well as the different programmes that enhance these skills, such as Fun and Play, Bachillerato Dual, AMCO method, United Ideas, Clean is Cool or One-on-one. The school is committed to a project of immersion in English, using it as a vehicular language in subjects. Besides, there is a programme called New Technologies in Action, preparing the students for the new technological society, which is something needed in this intervention. There is also a great emphasis on the teamwork.

The unit is based on 3rd grade of Secondary Education, a class of 24 students (11 boys and 13 girls) aged 14-15. In this group, the different abilities of the students are easily observed, identifying 3 gifted students, partly due to their boredom and lack of motivation in class.

According to the description of the levels proposed by the CEFR (Council of Europe, 2001), the students are independent users, identifying themselves as Vantage or upper intermediate. They have a B2 level, meaning that:

They can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in their field of specialization; can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party; can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options. (p.26).

3.3. TIMING

FIGURE 2. Overview October 2024

OCTOBER 2024

SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT
29	30	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

Note: Own elaboration based on the real calendar and connected to the classroom's timetable

TABLE 2. Unit: Anywhere...

Unit	Anywhere...
Topic	Travelling
Contents	Vocabulary of travelling, describing scenes + present simple/continuous + past simple/continuous
Thread	The students have won a raffle and they are travelling somewhere, but they do not know where. They have to overcome all the challenges in order to get some clues to arrive to the name of the destination and be able to get the plane ticket.
Time	This unit will last two weeks and consists of 8 different sessions of between 50 minutes to 1 hour long. Session 1: Welcome on Board! Session 2: Type of Traveller Session 3: Debating Session 4: Guess Who... Session 5: Voting for the Prime Minister Session 6: Guess Where...

3.4. SESSIONS

TABLE 3. *Session 1: Welcome on Board!*

Session 1	Welcome on Board!
Specific objectives	To activate previous knowledge regarding the travelling topic. To identify subtopics within the main topic, travelling, such as language, currency, landscapes, etc. To list some vocabulary related to travelling when seeing the pictures, such as luggage, foreign, map, destination, resort, tour guide, trip, etc.
Development	Creation of groups (10 mins)- Speaking Letter-Congratulations! (10 mins)- Reading Creation of the mind map (30 mins)- Writing Discussion (5 mins)- Speaking Voki (5 mins)- Listening
Resources	Tongue depressor QR Code Apps to create a mind map Voki Tablets and projector
Duration	1h

The unit begins with the creation of groups using tongue depressor sticks, forming 6 groups of 4 students in each group. On the sticks there are things related to 6 different countries. The students must group themselves according to how the things they have relate to each other. The questions that may arise are: “Are the kangaroos from Australia? Is Sydney a city in Australia?”. The teacher has already prepared the sticks so that the pupils are divided according to their abilities, in a "homogeneous" way, bringing the high ability pupils together in the same group. The pupils do not have to play different roles, but they all must do everything, thus promoting all the language skills among all the pupils. As mentioned above, gifted learners work better on teams and with classmates that have a similar level of ability.

After the groups have been created, a QR code with the welcoming letter is given to the groups. This QR promotes the motivation of these gifted students by asking them to use the technology in a meaningful way. In the letter, the students are welcomed on board and are challenged to discover where they are travelling to. In the next pages of the letter, the first challenge can be found.

The students, in groups, need to create a digital mind map in order to display all the different topics they can think about when talking about travelling, thus activating their previous knowledge. This is necessary to avoid boredom among these gifted students. Some of the topics that can be discussed are continent, weather, language, currency, monuments, landscapes, etc., that are the ones that will be worked on through the unit. This task helps these gifted students as they are autonomous and responsible in the creation of the mind map and can guide their own learning in an active way.

Finally, a group discussion takes place, where the students share their ideas with their classmates, and decide which aspect of each of the other groups they liked, or thought was most necessary and which they did not have in their mind map. In this way, gifted students enjoy learning from each other.

As a reward, a *Voki* is sent to the email address of one of the group members, in which Peter says: “Hello everyone! I am Peter, and I am from a really nice country. Can you guess which one? I am going to be spying on you and waiting for you at the end of this game. See you!”. There, the students have an important clue: the language that is spoken in Peter’s country is supposed to be English, as he is speaking English fluently. Even though gifted students should not have an excessive number of awards, it is necessary to provide them with positive rewards in order to make them realise they have achieved one of these small, short-term goals.

The session starts with the teacher showing some pictures on the screen and giving time to reflect on them. The teacher asks the students to say aloud some vocabulary that comes to their mind when seeing those pictures. For example: scenery, landscape, landmarks, accommodation, souvenirs, tourism, extreme sports, etc. In this way, the abstract thinking of these talented learners is developed. Afterwards, the teacher displays the questions and asks them to interact with each other. To do so, the teacher specifies that the answers they provide must be in present simple, as well as the questions they must write later in Padlet. After this, the students have a bit of time to answer one question from their classmates by using, again, the present simple. The integration of the

language skills through a wide variety of formats helps these high-ability students acquire the learning optimally.

TABLE 4. Session 2: Type of Traveller

Session 2	Type of Traveller
Specific objectives	To use the present simple when asking and answering questions related to travelling.
Development	Pictures are shown (5 mins) Questions are displayed (5 mins)- Reading Students answer to their peers (15 mins)- Speaking Students think about another question (5 mins) Students writes a question in Padlet (5 mins)- Writing Students answer to another classmates' questions (5 mins)- Speaking Secret message (5 mins)- Reading Puzzle (10 mins) Explanation of homework: Filming themselves for Flipgrid talking about their favourite travel + comment (5 mins)- Speaking and writing
Resources	Pictures and questions in Canva Padlet Coded message Puzzle Flipgrid Tablets and projector
Duration	1h

The students are about to find out a big important clue... The students need to decode a secret message by matching each symbol with the corresponding letter, thus creating a whole sentence or text. The message says: “Hello, it is Peter again. The puzzle you need to complete is a picture of my favourite place to visit in my country. Does it sound familiar to you?”. There, the students discover a landscape of the country they are trying to guess. Once again, with this last activity the achievement of small goals is encouraged.

To finish with, the teacher explains to the students the homework for next day. They must look for a picture that defines their favourite thing of holidays and describe it orally by using present simple via *Flipgrid*. Then, they need to comment (written way) one of their classmates' videos. This is a challenging task that motivates students to go beyond with the help and the feedback of their peers.

TABLE 5. *Session 3: Debating*

Session 3	Debating
Specific objectives	To identify vocabulary related to travelling both in the Kahoot and in Bingo. To express their opinions for or against something by using expressions such as "I agree/I see your point".
Development	Kahoot (15 mins)- Reading Bingo (15 mins)- Listening The safest way to travel is by plane. Debate (30 mins)- Speaking
Resources	Kahoot Bingo cards Mural
Duration	1h

To start with the third session, two Kahoots are played to revise some vocabulary to play Bingo later. While Kahoot is a technological tool that motivates students to activate previous knowledge or revise the content already seen, Bingo is an interesting game that uses visuals and help these students to relate concepts.

Afterwards, a mural is displayed showing the indoors of a plane as well as a text saying: "The safest way to travel is by plane". The teacher decides which groups are going to be for and against that sentence. Hence, there are 3 groups that are for it, and 3 groups that are against it. They are debating one-on-one groups so that every person in each group can speak. Thus, the gifted students can support and learn from each other. Three debates are being carried out at the same time. The teacher is helping the students and introducing some new vocabulary.

TABLE 6. *Session 4: Guess Who...*

Session 4	Guess who...
Specific objectives	To use the second conditional when describing their experience in a desert island. For instance: "If I was in a desert island, I would take..."
Development	Find Someone Who... (15 mins)- Reading, speaking and writing 2 truths and a lie (15 mins)- Speaking Guess who wrote that (30 mins)- Writing, reading and speaking
Resources	Worksheet Paper
Duration	1h

Another clue has been discovered! They have received an email with a Youtube link. It is the link for a song of ACDC, a group that was created in Australia in 1973. Once again, students receive a little reward that keeps them motivated.

To begin with, the game *Find Someone Who* is played with the help of a worksheet. Both present and past are mixed so that the students get used to it. This is not a teamwork activity but individual one. Students must get to know each other in the group by asking questions related to their travelling experience. Since it is something related to their live and their own experience, the motivation of these gifted learners increases.

Then, the game *Two Truths and a Lie* is played. The students within the group have to think 2 true adventures that they have lived when travelling or something related to their experience when travelling, their preferences, etc., and they have to come up with one lie. They are playing against their classmates, so they have to act in order not to be discovered by them. Abstract and critical thinking are fostered during this activity.

Finally, the students are shown a picture of a desert island, and they have to write about it answering some questions such as: “Where would you like to go? What three things would you take with you?”. Then, the students mix the papers, and they have to guess who wrote each text.

To finish with the session, an article from the Australian Newspaper is sent to the students by email.

TABLE 7. Session 5: Voting for the Prime Minister

Session 5	Voting for the Prime Minister
Specific objectives	To create a speech summarising the main points of the topic. To explain possible future actions the Prime Minister would implement with the second conditional.
Development	Audio president of Australia (5 mins)- Listening Creation of the speech (30 mins)- Writing Speech in small groups (15 mins)- Speaking Speech with the whole classroom (10 mins)- Speaking
Resources	Video Template
Duration	1h

The lesson starts with a video of the Prime Minister of Australia (they do not know who he is) so that the students can familiarise with the Australian accent. This is an authentic material since it is taken from Youtube and the person talking is native. That speech is like a model or an example for them.

Then, the students are going to create their own speech in order to be presidents/PM of the country to which they are travelling. For that, they have to take into account all the main points that have been worked on during the unit, and the ideas their classmates have on travelling.

For this session, the clue is a picture of an important building found in Sydney, called Opera, sent to the groups via email.

TABLE 8. Session 6: *Guess Where...*

Session 6	Guess Where...
Specific objectives	To identify places considering the weather, the language, the driving, etc. To use expressions such as: "It is located...", "The weather is..." to reason the answer. To use the present continuous to describe the situation.
Development	List of things to bear in mind (10 mins)- Speaking Quiz: Guessing where it is by seeing locations in Google Maps (40 mins)- Speaking Last clues (10 mins)- Speaking
Resources	Google Maps Street View GeoGuessr
Duration	1h

During the last session, a game in groups is played. With the help of the app *GeoGuessr* and the Google Maps, students have to guess the country in which that street is just by analysing the surroundings, such as the side on which they are driving, the

The last clue is the flag of the country they are travelling to. Once they have guessed the country, they get the plane ticket.

During this session, the students have a big challenge through a technological tool discovering what places they are observing. Short-term goals can be seen here since every round has its corresponding result or correct answer. At the end of the lesson, the big objective is also

achieved by discovering the name of the country that the students have been waiting for two weeks.

3.5. ASSESSMENT

The students’ learning is assessed, mainly, by direct observation, thus collecting information about their behaviour, their attitudes, their progress and their achievements. Moreover, the use of questions asked both by the teacher and by their peers help with the learning guidance. Apart from this, it is essential to mention the importance of the teamwork so that students can correct each other in a more natural way. Likewise, based on the principles of formative assessment, the students have their knowledge checked and rewarded at the end of each session, where a new clue is given to the students.

On the one hand, to evaluate their learning in an objective way, a rubric (See Figure 3) is filled by the teacher at the end of each session.

FIGURE 3: Evaluation Rubric

Items	Achieved The student...	Almost achieved The student...	Needs improvement The student...	Not achieved The student...
Activates previous knowledge regarding the travelling topic.				
Identifies subtopics within the main topic, travelling, such as language, currency, landscapes, etc.				
Lists some vocabulary related to travelling when seeing the pictures, such as luggage, foreign, map, destination, resort, tour guide, trip, etc.				
Uses the present simple when asking and answering questions related to travelling.				
Uses the present continuous when describing a photo or a situation.				
Identifies vocabulary related to travelling both in the Kahoot and in Bingo.				
Expresses their opinions for or against something by using expressions such as "I agree" or "I see your point".				
Uses the second conditional when describing their experience in a desert island. For instance: "If I was/were in a desert island, I would take..."				
Creates a convincing speech summarising the main points of the topic by explaining possible future actions the Prime Minister would implement with the second conditional.				
Identifies places considering the weather, the language, the driving, etc.				
Uses expressions such as: "It is located..." "The weather is..." to reason the answer.				

Note: Own elaboration

On the other hand, a survey is sent to them by email at the end of the unit to check their satisfaction along the unit, thus offering information to us in order to improve as teachers and with the planning of the units. This survey is related to the summative assessment as they are assessing themselves by reflecting on their learning and proposing some improvements.

The proposal is assessed with a checklist (See Figure 4) so that the teacher can see, at the end of the unit, if the objectives have been achieved and the principles have been considered along the two weeks.

FIGURE 4: Checklist to Assess the Unit

Items	Yes	No	Comments
Differentiated Instruction has been implemented.			
Different learning styles have been addressed.			
Motivation has been the key through active participation and innovation.			
The four language skills have been worked in an integrated way.			
The technology has played a big role.			
New vocabulary about travelling has been worked on.			
Grammar such as present simple, present continuous and the second conditional have been worked on.			

Note: Own elaboration

4. DISCUSSION

This paper successfully develops an intervention proposal to enhance the motivation of gifted students learning English as a Second Language. It includes innovative and interactive activities and a rubric to assess learning and adherence to motivation principles, creating an emotionally challenging learning environment for gifted students in the ESL classroom.

However, the proposal faces limitations, notably the absence of a school programme for gifted children, hindering awareness of differentiation's importance. As mentioned in Plucker and Callahan (2014, p.392), there should be talent development programmes focused on

having advance learners' talents fostered and challenged at schools in order to develop their full potential as creative, real-world problem solvers through solving real-world problems, within realistic contexts and with considerable support.

Additionally, forming a group of gifted students in a regular classroom can be challenging due to the lack of identification. The proposal lacks specificity on tasks for advanced students, warranting consideration in future studies. Technological reliance poses a limitation, especially in areas with limited internet access or resource-deprived schools. Addressing these limitations is crucial for effective implementation and comprehensive support for gifted students in diverse educational settings.

5. EXPECTED RESULTS

Although not implemented, the expectation is that this innovative approach would not only motivate and engage students but will also transform their overall learning experience. This proposal gives value to different abilities in a standard classroom, where the teacher becomes a guide, emphasising student responsibility and autonomy, fostering peer collaboration and knowledge-building. This approach promotes active student participation and prevents boredom. Compared to other studies, the proposal offers diverse strategies and activities to cater to different learning styles – always bearing in mind the emotional component in the acquisition of a second language. It emphasises real-world issues and challenges students, promoting self-efficacy, autonomy, and inspiration for meaningful learning.

6. CONCLUSIONS

The main objective of this paper was to develop an intervention proposal aimed at fostering motivation of gifted students during the process of acquiring English as a Second Language. This has been successfully accomplished since different sessions have been provided with activities based on the motivational strategies collected throughout the theoretical research. These are activities that encourage participation, interaction,

creativity, responsibility, and autonomy of the students, bringing them together as a team and as a class to achieve their common goals.

Regarding the specific objectives that were planned at the beginning of the study in order to achieve the main goal, it can also be concluded that all of them have been accomplished. First, list with useful and motivational strategies to carry out during the ESL lessons was created after considering all the necessary aspects (characteristics of the gifted students, motivation, the ESL classroom and the use of technology). Secondly, several motivational activities have been designed being adapted for gifted children in the ESL lessons. As mentioned above, these activities are innovative and interactive, promoting the active participation of the students by making them share opinions, negotiate meaning, and even fostering their critical thinking when reflecting. Thirdly, a rubric, a checklist and a survey have been created in order to assess the compliance of the activities mentioned above, in order to check the students' learning, their opinions and suggestions and, finally, to check if the activities were following the motivation principles that had been explained throughout the paper.

7. REFERENCIAS

- Acevedo, N. G. (2016). Technology enhanced-gadgets in the Teaching of English as a Foreign Language to Very Young Learners. Ideas on Implementation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 232, 507-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.070>
- Adams, A. & Brindley, S. (Eds) (2007). *Teaching Secondary English with ICT*. OUP. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00890_1.x
- Buckley, N. (2017). *A Grounded Theory Study of Gifted Elementary School Students' Perceptions of Motivation and Achievement*.
- Choi, N., Sujeong, K., Jung Cho, H. & Sheo, J. (2019). Promoting Young Children's Interest in Learning English in EFL Context: The Role of Mothers. <https://doi.org/10.3390/educsci9010046>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Cushman, K. (2010). *The Motivation Equation: Designing Motivation into Student & Teacher Learning*.

- Dash, B. B. (2022). Digital Tools for Teaching and Learning English Language in 21st Century. October. <https://doi.org/10.47311/IJOES.2022.4202>
- Davies, C. (2007). What can Technology do for/to English? In A. Adams and S. Brindley (Eds), *Teaching Secondary English with ICT*. OUP (pp. 50-66).
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>
- Fani, T. & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, p.1549 – 1554.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner H (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gregorio, M. (2018). *The Handbook for Understanding and Challenging the Gifted: An Introduction for Teachers*.
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation A Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Hong, Y. C., & Ganapathy, M. (2017). To Investigate ESL Students' Instrumental and Integrative motivation towards English Language Learning in a Chinese School in Penang: Case study. *English Language Teaching*, 10(9), 17-35. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n9p17>
- Ince, M. (2014). The Investigation of Instructors' Views on Using Technology in English Language Teaching. *Procedia-Social And Behavioral Sciences* 141, 670-674.
- Junko, M. C. (2005). New Framework of Intrinsic/extrinsic and Integrative/instrumental Motivation in Second Language Acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, 2(16), 39-64.
- KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lamar University (2017). What Motivates Gifted Learners? The Texas State University System. Retrieved from: <https://bit.ly/4cjOpoN>
- Leikin, R. (2020). Giftedness and High Ability in Mathematics. In: Lerman, S. (eds) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_65

- Liu, A. (2012). An Exploratory Study on Application of Multimedia Technology in College English Teaching and Learning. *Physics Procedia* 24, 2334-2338.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and Negative Emotions Underlie Motivation for L2 Learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61–88. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.1.4>
- Naka, L. (2017). The Importance of Differentiated Instruction in EFL Learning.
- National Association for Gifted Children (2010). *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*.
- Plucker, J.A. & Callahan, C.M. (2014). Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. *Exceptional Children*; Reston. Tomo 80, N.º 4, p. 390-406.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building A Bridge to The New Century. *Exceptionality*, 10, 67-75.
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A Complex Quest: The Development and Research of Underachievement Interventions for Gifted Students. *Psychology in the Schools*, 49, 678-694. doi:10.1002/pits.21620
- Savignon, S. J. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In S. J. Savignon, *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education* (pp. 1-27). New England: Yale University Press.
- Sternberg RJ (2012) The Triarchic Theory of Successful Intelligence. In: Flanagan DP and Harrison PL (Eds), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests and Issues*. 3rd ed. New York: Guilford Press, pp. 156–177.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Tomlinson, C.A., & Reis, S.M (Editor). (2004). *Differentiation for Gifted and Talented Students*. A Joint Publication of Corwin Press and the National Association for Gifted Children.
- Zeidner, M. & Matthew, G. (2017). Emotional Intelligence in Gifted Students. <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>

EL GRIT Y SU RELACIÓN CON LA METACOGNICIÓN

GUILLERMO GIMENO-JAVIERRE
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La ciencia ha intentado conocer la diferencia entre las personas que alcanzan sus metas en el largo plazo frente a las que perecen en el camino. Uno de los predictores que se han demostrado más relevantes es el Grit, un constructo psicológico compuesto por la consistencia de interés y la persistencia de esfuerzo hacia un determinado objetivo o tarea.

Sin embargo, es un concepto que encierra relaciones complejas con respecto a la mentalidad de la persona, y se ha intentado relacionar con multitud de ámbitos educativos, laborales y psicológicos.

Por otra parte, la metacognición es un constructo psicológico que hace referencia a una habilidad del pensamiento, principalmente a las referidas a la autoevaluación y la autorregulación.

Si bien se pueden hallar diferentes ámbitos en los cuales existe una relación de algún tipo entre el grit y la metacognición, si bien la base es muy similar en todas ellas: El grit hace referencia, principalmente, a lo que se necesita para conseguir una meta, mientras que la metacognición se basa en la optimización de los procesos, especialmente a nivel de aprendizaje, para alcanzar esa meta.

Cabe destacar que la idea de relacionar la metacognición con el grit no es nueva, ya que Arslan et Al. (2013) analizaron su relación, que posteriormente se comentará.

2. GRIT: PASIÓN Y PERSEVERANCIA

Si bien hay elementos cognitivos y psicológicos que influyen de diferentes formas para la consecución de objetivos en el largo plazo, se ha observado un elemento clave que puede predecir de forma significativa el desempeño de una persona: el Grit. Es un constructo psicológico no cognitivo relativamente novedoso que se puede enmarcar dentro de la psicología positiva. Hasta el momento, se ha visto que es uno de los predictores más fiables de las personas que persiguen un objetivo en el largo plazo.

Definido por Duckworth et al. (2007), es una combinación entre pasión y perseverancia para las metas en el largo plazo y, según los autores, este concepto es una de las claves que diferencian a las personas que consiguen metas ambiciosas de aquellas que no lo consiguen. Está compuesto por dos partes, la Consistencia de Interés (CI) y la Persistencia de Esfuerzo (PE).

Duckworth et al. (2007) enfatizan la importancia del aguante en el largo plazo frente a la intensidad que puede proporcionar la motivación en periodos más cortos de tiempo. Es importante resaltar que los autores, al explicar este concepto, no solo se refieren a la cantidad de esfuerzo que se aplica, sino también a la calidad y la dirección del mismo, pese a que en las bases del concepto no aparece.

Sin embargo, debido a la importancia que se le proporciona a estos dos componentes, el concepto de grit presentaba originalmente unas limitaciones, por lo que se han propuesto modelos más actualizados sobre el concepto que permitan un enfoque más global sobre este predictor del éxito. Un ejemplo es la propuesta de Datu et al (2017), en la que añade la adaptabilidad como elemento esencial para el éxito al largo plazo, y formando con ello un modelo triárquico del grit. En línea con esto, se puede proponer la metacognición como elemento añadido, ya que involucra una dimensión superior en la capacidad de adaptación.

Siguiendo con otro modelo alternativo de este concepto, Armstrong et al. (2018) extrapolaron de forma cualitativa el grit con la finalidad de encontrar el proceso que subyace a los comportamientos relacionados

con el mismo, desarrollando de esta forma un modelo que implica tres áreas diferentes:

- Individual: se basa en la evaluación continua, ya que conjuga un estándar elevado y un deseo de mejora junto a la búsqueda de desafíos, y en la orientación temporal de las tareas y las metas.
- Individuo y retos: se relaciona con el marco mental, que aúna el deseo de tener éxito y el valor de fracasar en el intento, y el sistema de pensamiento, que combina la capacidad de fijarse y trabajar en los pequeños detalles de los procesos y los retos sin perder la perspectiva global.
- Individuo y ecosistema: Se subdivide en la orientación motivacional, que junta la motivación intrínseca y una motivación altruista que busca aportar valor a los demás, y la capacidad de acumular fuerza y recursos a nivel individual y del entorno o sistema en el que se desarrolla, priorizando siempre un beneficio mutuo entre la persona y el ecosistema en el que se desarrolla.

A nivel de personalidad, este constructo tiene una correlación significativa con una alta conciencia y un bajo neuroticismo (Duckworth y Quinn, 2009). Por otra parte, también hay una relación entre el grit y la interpretación de estresores involuntarios como desafíos que pueden superar para conseguir sus metas, junto a las creencias motivacionales y la autorregulación (January, 2016; Wang et al., 2017)

Uno de los ámbitos de estudio del grit es el del bienestar y la psicología positiva, el cual se ha estudiado dentro de diferentes ámbitos. Algunos de ellos son la correlación positiva con el bienestar percibido (Jin y Kin, 2017), la satisfacción personal en estudiantes (Renshaw y Bolognino, 2016) y adultos (Samson et al., 2011; Hammer and Good, 2010), a la mentalidad de crecimiento (Yalçin y Yilmaz, 2023), gratitud (Samson et al., 2011) y hábitos saludables (Feldman y Freitas, 2016). Además, se ha encontrado una correlación negativa con el “burnout” (Walker et al., 2016; Lee et Al., 2023),

En cuanto a ejemplos concretos sobre la importancia del grit en el ámbito educativo, se ha encontrado relación con el aprendizaje de idiomas (Fathi et Al. 2024) (Ismail y Nikpoo, 2023), el modelo parental y el grit en el desarrollo educativo de adolescentes (Lin et al. 2024).

Sin embargo, el Grit también tiene partes negativas, aunque no se han investigado tanto como sus bondades. Se ha demostrado (Lucas et al., 2015) que las personas con mayor capacidad de grit tienden a invertir un mayor esfuerzo en tareas que no pueden resolver, implicando un rendimiento menor en retos que combinan tareas resolubles e irresolubles, además de mostrar una mayor persistencia cuando se les ofrecía la oportunidad de dejarlo. Además, hay una correlación entre las capacidades desadaptativas que provoca el grit a nivel de perfil psicológico (impulsividad, en concreto la dimensión de perseverancia) y los intentos de suicidio (Anestis y Selby, 2015).

Por otra parte, a la teoría original del grit le falta una parte esencial, que es la capacidad de adaptación (Datu et al., 2020), ya que la teoría original propuesta sobre este concepto enfatiza la PE como la parte esencial, mientras que la adaptabilidad resulta esencial para la consecución de metas.

Por otra parte, se ha investigado también la manera para desarrollar este constructo. Un estudio de Sigmundsson y Hauge (2024) muestra que es posible desarrollar el Grit a través de un programa de intervención. En su caso, lo realizaron a través de un programa de 8 sesiones de entre 30 y 45 minutos con estudiantes de entre 16 y 19 años cuyo objetivo era desarrollar la creencia en la importancia de la perseverancia y el coraje para cambiar actitudes y creencias en personas. Su intervención hizo énfasis en la plasticidad cerebral, la importancia de los esfuerzos en el largo plazo para ser un experto en un tema, mentalidad de crecimiento “not-yet mentality”, la importancia de la pasión y la reflexión metacognitiva del proceso de aprendizaje, lo que llevó al grupo investigado a desarrollar este constructo.

En definitiva, el constructo Grit ha evolucionado a lo largo de su joven historia para convertirse en un predictor lo más fiable posible del éxito para alcanzar las metas en el largo plazo, y además se ha relacionado con

ámbitos muy diversos de forma positiva, destacando, además de los que se hablará posteriormente, el bienestar percibido y la satisfacción personal.

3. METACOGNICIÓN

La metacognición nace de la reflexión de los procesos cognitivos. Su germen se halla en la metamemoria, una de las modalidades metacognitivas que fue propuesta por Flavell (Larraz-Rábanos, 2015)

La metacognición es un constructo de segundo orden que hace referencia a la capacidad de una persona para pensar sobre su propio pensamiento, es decir, es la conciencia y el control que uno tiene sobre sus procesos cognitivos (Flavell, 1976). Además, según este autor, incluye también un proceso de autoevaluación activa y de autorregulación y manejo a nivel de procesos y productos cognitivos enfocados a conseguir un objetivo específico.

Posteriormente, Brown (1987) matizó que hay una diferencia sustancial entre conocer el proceso cognitivo y tener la capacidad de autorregularlo, por lo que su propuesta metacognitiva se centra principalmente en la relación cognitiva existente entre la regulación y la supervisión de las tareas, a la vez que se monitorean y evalúan estos recursos para aplicarse de la forma más eficiente.

Los elementos clave de la metacognición, según Flavell (1979) son el conocimiento metacognitivo, las estrategias metacognitivas, las habilidades metacognitivas, el conocimiento específico sobre la tarea a realizar y el conocimiento sobre las estrategias que permitan completarla.

Para este capítulo se centrarán en exponer tanto el conocimiento metacognitivo como las habilidades metacognitivas. Sin embargo, se desarrollarán únicamente el conocimiento metacognitivo, las estrategias metacognitivas y las habilidades metacognitivas.

3.1. CONOCIMIENTO METACOGNITIVO

Según Flavell (1979) el conocimiento metacognitivo es el conjunto de conocimiento y estrategias declarativas que una persona posee en relación con la metacognición. Otra definición similar es la aportada por

Nickerson et al. (1987), que lo definen como el saber que posee una persona sobre sí misma y su propio pensamiento, lo cual implica un saber sobre las propias capacidades y limitaciones de los procesos generales de las personas y del sujeto en sí mismo. Otros autores incluyen de forma explícita, dentro del conocimiento metacognitivo, el momento para aplicar el conocimiento o la estrategia aprendida (Shraw, 1998).

Para el propio Flavell (1981), El conocimiento metacognitivo se desglosa en tres partes interrelacionadas:

- Conocimiento sobre la persona: Es el saber que un sujeto posee sobre los procesos cognitivos generales y sobre los propios.
- Conocimiento sobre la tarea: Es la información disponible de la persona hacia el problema a resolver.
- Conocimiento sobre la estrategia: Consiste en el saber de la persona sobre las formas de abordar la tarea propuesta, su eficiencia y sus limitaciones.

Otro enfoque similar es el aportado por Brown (1987), en el que expone que el conocimiento metacognitivo implica la capacidad de reflexionar sobre el conocimiento que uno posee:

- qué sé: implica el conocimiento adquirido y el reconocimiento de la propia ignorancia secundaria, o lo que es lo mismo, los límites de nuestro conocimiento (Brown, 1978)
- cómo sé: El nivel de habilidad existente sobre
- cuando sé: En que momentos puedo disponer o aplicar esa información
- la utilidad de las estrategias de intervención. Este conocimiento puede darse de forma general (ligado al autoconcepto de la persona) o aplicado a tareas concretas.

Posteriormente, Schraw (1998) comenta otra clasificación para este tipo de conocimiento:

- Conocimiento declarativo: Es el relacionado con la expresión, es decir, aquel conocimiento que se puede verbalizar.

- Conocimiento procedimental: Es aquel relacionado con habilidades, herramientas y estrategias que una persona tiene interiorizados y automatizados. De hecho, no tienen porqué ser declarativos.
- Conocimiento condicional: Es el momento en el que la persona puede aplicar el conocimiento procedimental y declarativo.

En conclusión, el conocimiento metacognitivo hace referencia al saber sobre el saber desde una perspectiva amplia, ya que implica un conocimiento multidimensional en el momento en el que se requiere abordar una tarea o situación, de forma que nos ayuda a controlar el proceso. Sin embargo, el propio control del proceso se considera una habilidad que difiere de la simple información, ya que exige una aplicación práctica. Ahí es donde entran las estrategias y las habilidades metacognitivas.

3.2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias metacognitivas (Flavell, 1979) son los recursos que se activan para autoevaluar y autorregular las acciones a través de diferentes técnicas. Por su parte, Allueva (2002) expone que son una serie de habilidades que ayudan a la persona a aumentar su nivel de conciencia sobre su proceso de aprendizaje, llevando a una autorregulación del mismo. Por otra parte, Nieto-Márquez et al. (2021) las explican como la capacidad de planificar, monitorear y regular su propio proceso cognitivo para la aplicación de estrategias cognitivas.

Entre las clasificaciones de las estrategias metacognitivas, destaca la propuesta de Weistein y Mayer (1986, citado en Valle et al., 1999), las cuales se desglosan de la siguiente forma:

- Estrategias de repetición: Con ellas, se consigue la activación de los procesos involucrados en la memoria, como la retentiva y la evocación.
- Estrategias de elaboración: Se utilizan para generar conexiones entre el conocimiento previo y la información a aprender, fomentando de esta forma el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983)

- Estrategias de organización: Sirven para poder tener una visión de conjunto sobre la información de un determinado tema, lo que permite subordinar o supraordinar conceptos, así como ver relaciones entre sí.
- Estrategias de control de la comprensión: Se basan en la autorregulación para monitorear el proceso de aprendizaje, comprobando la comprensión de la información.
- Estrategias afectivo-emocionales: Se utilizan para lograr una situación emocional adecuada para facilitar el aprendizaje.

En conclusión, las estrategias metacognitivas conllevan una autoconciencia sobre el proceso de aprendizaje, ya que el sujeto debe aplicar estrategias de aprendizaje activo que fomenten este proceso, mientras que también implica una capacidad de autorregulación, concretamente a nivel de planificación considerando el ritmo de aprendizaje y el tiempo disponible.

Cabe destacar que las estrategias metacognitivas son complementarias a las habilidades metacognitivas, ya que para que las últimas se expresen, se trabajen y se desarrollen, requieren de unas estrategias que las pongan en funcionamiento, y por ello ambas resultan esenciales para la metacognición como habilidad del pensamiento.

3.3. HABILIDADES METACOGNITIVAS

Las habilidades metacognitivas se definen como las capacidades que tiene una persona para gestionar sus pensamientos, actividades mentales y productos.

Medrano y Herrero (1998) definen las habilidades metacognitivas como la capacidad que posee una persona para regular la actividad mental, lo que le permite controlar y dirigir sus pensamientos y conductas. Además, implica un proceso de planificación, control y regulación cognitivas.

Glasier y Pellegrino (1987) exponen tres características que diferencian a personas que han desarrollado estas habilidades frente a las que no:

- Utilización de la memoria: Tienen capacidad para procesar, retener y evocar la información

- Conocimiento de sus propias limitaciones
- Procesamiento de la información: defienden que las personas más hábiles tratan la información de forma más conceptual.

Como se ha citado anteriormente, estas habilidades dependen de estrategias y herramientas que una persona posee con este fin, ya que para poder ser aplicadas se deben aplicar mediante una estrategia que permita su activación.

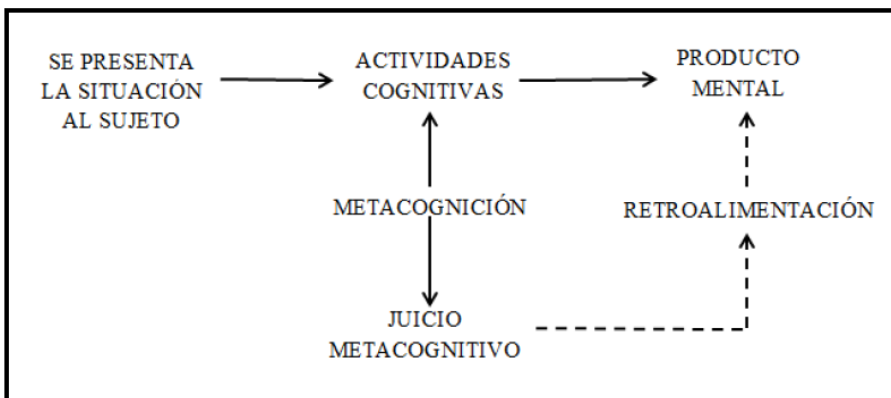
3.4. DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN

Las habilidades metacognitivas son esenciales para conseguir el éxito en las metas en el largo plazo, ya que nos ayudan a focalizar el proceso de nuestras acciones y orientarlo a los objetivos y metas propuestas.

Klimenko y Alvares (2009) exponen que su desarrollo es esencial en el ámbito del aprendizaje, ya que habilita al alumnado a ser un sujeto activo de su propio proceso de adquisición de aprendizajes, capacitando a la persona para establecer relaciones significativas, extraer aprendizajes de sus experiencias de forma autónoma y desarrollar una autorregulación ajustada a diferentes situaciones.

Noël (1991) propone un proceso para desarrollar las habilidades metacognitivas, desarrollado en la siguiente figura y explicado a continuación:

FIGURA 1.



Proceso metacognitivo de Noël (1991)

- Se presenta la información a la persona
- Se ejecuta un juicio relacionado con la tarea y las capacidades cognitivas:
 - o Juicio metacongnitivo abstracto: se focaliza la solución final
 - o Juicio metacognitivo operatorio: Se plantea el proceso a seguir para la obtención del resultado deseado
- Toma de decisión en el proceso.

Durante este proceso, Noël expone que las habilidades metacognitivas se activan antes de realizar la situación, al realizar hipótesis sobre el resultado y planificar los objetivos a alcanzar, durante el proceso, al regular y controlar el proceso a realizar, modificándolo en función de la meta, y al final, al evaluar y modificar los objetivos en función del resultado final obtenido.

Posteriormente, Allueva (2002) propone un conjunto de habilidades específicas para desarrollar las capacidades metacognitivas:

- Planificación previa: Implica una comprensión previa y la construcción de un proceso mental.
- Predicción: Percepción de éxito o fracaso previo a enfrentarse a la situación, en función del contexto, las capacidades de la persona, habilidades, conocimiento, experiencia, etc.
- Regulación: habilidad para gestionar sus recursos cognitivos en cada momento.
- Control: Capacidad de autorregulación de la comprensión y del rendimiento individual hacia la tarea.
- Verificación: La capacidad de evaluación de la persona en función del grado de dominio sobre el tema que requiere la situación.
- Estrategias: La posibilidad de aplicar diferentes recursos metacognitivos de forma eficiente, en la situación adecuada, para la tarea específica y de la mejor forma posible.

Finalmente, se ha podido comprobar como la metacognición hace especial énfasis en el proceso de ejecución que permite poder enfrentar tareas y situaciones que involucren algún tipo de aprendizaje, consiguiendo de esta forma el objetivo deseado.

4. NEXOS EN COMÚN ENTRE GRIT Y METACOGNICIÓN

Si bien, como se ha podido apreciar, el Grit y la metacognición tienen orígenes y vertientes muy diferentes entre sí, cabe destacar la complementariedad de ambos en diferentes ámbitos.

Por una parte, Arslan et Al. (2013) encontraron una correlación positiva entre el grit y la metacognición, demostrando a través de la escala Grit que tanto la consistencia de interés como la persistencia de esfuerzo predicían la metacognición de forma positiva. Asimismo, ambos elementos son factores determinantes para el éxito académico en el largo plazo.

A continuación, se desglosan una serie de temas en los que el grit y la metacognición guardan una relación de algún tipo.

4.1 CONSECUCIÓN DE METAS Y OBJETIVOS PROFESIONALES Y ACADÉMICOS

Sobre la capacidad de establecer y monitorear metas, el grit se enfoca en las metas en el largo plazo y en el esfuerzo y constancia para llegar a ellas, enfocándose principalmente en el resultado, mientras que la metacognición fomenta la capacidad de evaluar, monitorear y autorregular todo el proceso, desde poner el objetivo hasta llegar a él.

Primeramente, cabe destacar la aportación en esta área de Sackett et al. (2012), que concluyeron que tiene una alta correlación ($p=.50$) con el éxito educativo y laboral. Posteriormente, otros autores han corroborado la importancia de este concepto para lograr las metas en el largo plazo (Vazsonyi et al., 2019)

Por otra parte, la práctica deliberada es esencial para conseguir dominar una habilidad, (Ericsson et al, 1993), para lo que es necesaria tanto el grit, como persistencia en el interés y en el esfuerzo aplicado, como la metacognición, al permitir autorregular las tareas que se realizan, permitiendo de esta forma una mejora a través de la acción realizada.

Adicionalmente, cabe destacar que el factor persistencia del esfuerzo es particularmente relevante en el éxito educativo (Cedré et al., 2016).

En el ámbito educativo se ha estudiado particularmente la potencialidad del grit como predictor de éxito. Duckworth et al. (2013) defendían que es un predictor con mayor potencial que los predictores cognitivos como la inteligencia. Hay evidencia sobre la importancia del grit en el aprendizaje de un segundo idioma diferente a la lengua materna (Alamer, 2021). De hecho, ya empieza a haber estudios que relacionan tanto el Grit como la metacognición con el aprendizaje, como en inglés como lengua extranjera (Wang et al., 2023)

4.2. AUTORREGULACIÓN

La autorregulación es el proceso de monitorizar y adaptar el proceso aplicado con respecto a una situación o una tarea, como las tareas académicas. De hecho Wolters y Hussain (2015) encontró la PE y el aprendizaje autorregulado un predictor muy potente para el éxito académico.

Por una parte, Duckworth y Gross (2014) sacaron una alta correlación entre la autorregulación conductual, ya que para tener una PE hacia un objetivo es necesario monitorear y controlar las acciones realizadas. Por otra parte, en un estudio intercultural (Pasha-Zaidi et Al., 2019) encontraron el Grit como un predictor de autoeficacia y autorregulación en todos los contextos investigados.

La metacognición, de forma intrínseca, es la capacidad de autorregular tanto el conocimiento como las conductas y el propio proceso cognitivo que las acompaña, hasta el punto de correlacionar con las habilidades metacognitivas de planificación, monitoreo, evaluación y atención (Cera et al., 2013).

En definitiva, ambos conceptos están íntimamente relacionados con la autorregulación

4.3. FLEXIBILIDAD COGNITIVA

La flexibilidad cognitiva es la capacidad de una persona de adaptar sus procesos mentales para enfrentarse a una situación o tarea de forma eficiente.

La adaptación sobre las metas, especialmente aquellas que son demasiado complicadas para conseguirse, puede ser el enfoque correcto para conseguir el nivel óptimo de desempeño (Kashdan y Rottenberg, 2010; Dreisbach y Fröber, 2019).

En el *grit*, este concepto se aplica al buscar rutas alternativas para conseguir la meta propuesta cambiando de rumbo. Sin embargo, la Consistencia de Interés y la Persistencia de Esfuerzo implican cierta rigidez que dificulta esta adaptación (Datu, 2021), y este mismo autor propuso el modelo triárquico en el que se añadía la capacidad de adaptación (Datu, 2017).

Es por ello que resulta esencial combinar la metacognición. Implica un proceso autoevaluativo que permita la adaptación de las estrategias cognitivas para optimizar el esfuerzo y el rendimiento al enfrentarse a una tarea, hasta el punto de poder considerarse una modalidad metacongnitiva (Yu et al., 2019). Además, es esencial para la capacidad de aprendizaje (Cortese, 2022).

5. CONCLUSIONES

Tras analizar el *Grit* como concepto clave para explicar su correlación con el éxito en las metas en el largo plazo mediante la CI y la PE, y la metacognición como la habilidad del pensamiento que ayuda a resolver problemas, autorregular nuestra conducta y optimizar procesos para realizar tareas y resolver problemas, se exponen aquellos puntos en los que la relación entre el *grit* y la metacognición, bien sea por complementariedad, por características intrínsecas o por su papel esencial en otras capacidades mentales.

Por una parte, la consecución de metas a largo plazo implicar cierto grado de ambos constructos, centrándose uno en la capacidad de enfocarse en la meta e impulsarse hacia ella y el otro en la optimización y mejora del proceso para conseguir el fin buscado.

Seguidamente, ambas tienen en común el nexo de unión con la autorregulación. El *grit* se ha demostrado una correlación muy alta con la

misma en diferentes estudios, y a su vez, es una parte intrínseca de las habilidades metacognitivas.

Además, ambas tienen un alto grado de flexibilidad cognitiva intrínseca. En el caso de la metacognición, el monitoreo y autoevaluación constante del proceso conlleva implícito una flexibilidad para modificar el proceso en función de los aprendizajes y el transcurso de la tarea. Por otra parte, el *grit* lo lleva incluido por el hecho de superación de obstáculos mediante la PE, la cual lleva a buscar diferentes caminos que lleven a la misma meta de diferentes maneras.

Por lo tanto, son dos conceptos que son complementarios y muy relevantes la considerar la capacidad de una persona para conseguir objetivos en el largo plazo debido a su complementariedad.

6. REFERENCIAS

- Alamer, A. (2021). Grit and language learning: construct validation of L2-Grit scale and its relation to later vocabulary knowledge. *Educational Psychology, 41*(5), 544-562.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1867076>
- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de Habilidades Metacognitivas: Programa de Intervención*. Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- Anestis, M. D., and Selby, E. A. (2015). Grit and perseverance in suicidal behavior and non-suicidal self-injury. *Death Studies 39*, 211–218. doi: 10.1080/07481187.2014.946629
- Armstrong, A., Van Der Lingen, E., Lourens, R., & Chen, J. Y. (2018). Towards a new model of grit within a cognitive-affective framework of self-regulation. *South African Journal Of Business Management, 49*(1).
<https://doi.org/10.4102/sajbm.v49i1.13>
- Arslan, S., Akın, A., & Çitemel, N. (2013). THE PREDICTIVE ROLE OF GRIT ON METACOGNITION IN TURKISH UNIVERSITY STUDENTS. *Studia Psychologica, 55*(4), 311-320.
<https://doi.org/10.21909/sp.2013.04.645>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*(1-10), 1-10.

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 65-116). Erlbaum.
- Buvana, R., & Talwar, P. (2023). Grit and Self-Efficacy on Growth Mindset-A Review Based Analysis. *International Journal of Management, Technology and Social Sciences (IJMTS)*, 8(1), 37–52. <https://doi.org/10.47992/IJMTS.2581.6012.0254>
- Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Journal of Educational Psychology*, 7, 115–141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-cera>
- Cortese A. (2022). Metacognitive resources for adaptive learning*. *Neuroscience research*, 178, 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.neures.2021.09.003>
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2016). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511
- Datu, J. A. D., Yuen, M., and Chen, G. (2017a). Development and validation of the triarchic model of grit scale (TMGS): evidence from Filipino undergraduate students. *Pers. Individ. Differ.* 114, 198–205. doi: 10.1016/j.paid.2017.04.012
- Datu J. A. D. (2021). Beyond Passion and Perseverance: Review and Future Research Initiatives on the Science of Grit. *Frontiers in psychology*, 11, 545526. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545526>
- Datu, J. A. D., McInerney, D. M., Żemojtel-Piotrowska, M., Hitokoto, H., and Datu, N. (2020). Is grittiness next to happiness? Examining the association of triarchic model of grit dimensions with well-being outcomes. *J. Happiness Stud.* doi: 10.1007/s10902-020-00260-6
- Datu, J. A. D., Yuen, M., and Chen, G. (2017b). Grit and determination: a review of literature with implications for theory and research. *J. Psychol. Counsel. Schools* 27, 168–176. doi: 10.1017/jgc.2016.2
- Dreisbach, G., and Fröber, K. (2019). On how to be flexible (or not): modulation of the stability-flexibility balance. *Curr. Direct. Psychol. Sci.* 28, 3–9. doi: 10.1177/0963721418800030
- Duckworth, A. L. (2013). Research psychologist Angela Duckworth, 2013 MacArthur Fellow/MacArthur Foundation. https://www.youtube.com/watch?v=_____hAwjleGvDw
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174.

- Fathi, J., Pawlak, M., Saeedian, S., & Ghaderi, A. (2024). Exploring factors affecting foreign language achievement: The role of growth mindset, self-efficacy, and L2 grit. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688241227603>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Monitoring social cognitive enterprises: Something else that may develop in the area of social cognition. *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, 11, 272-287.
- Feldman, J. L., and Freitas, A. L. (2016). An investigation of the reliability and self-regulatory correlates of conflict adaptation. *Exp. Psychol.* 63, 237–247. doi: 10.1027/1618-3169/a000328
- Glasier, R., & Pellegrino, J. W. (1987). Aptitudes for learning and cognitive processes. En Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Eds.): *metacognition, motivation and understanding*. Erlbaum
- Hammer, J. H., and Good, G. E. (2010). Positive psychology: an empirical examination of beneficial aspects of endorsement of masculine norms. *Psychol. Men Mascul.* 11, 303–318. doi: 10.1037/a0019056
- Ismail, S.M., & Nikpoo, I. (2023) Resilience, immunity, L2-teacher grit, and reflective teaching in language instruction: in service classes matters. *Asian. J. Second. Foreign Language Educ.* 8, 46. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00217-1>
- January, S. C. (2016). Integrating multiple perspectives into the study of resilience. *International Journal of Organizational Psychology* 9(2), 462–466.
- Jin, B., & Kim, J. (2017). Grit, basic needs satisfaction, and subjective well-being. *Journal of Individual Differences*, 38(1), 29–35.
- Kashdan, T. B., and Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clin. Psychol. Rev.* 30, 865–878. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.001
- Kench, D. J., Hazelhurst, S., & Ôtúlàjà, F. S. (2016). Grit and Growth Mindset Among High School Students in a Computer Programming Project: A Mixed Methods Study. En *Communications in computer and information science*. 187-194. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47680-3_18
- Klimenko, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación Y Educadores*, 12(2).

- Lee D., Reasoner, K., Davidson, C., Pennings, J. S., & Lee, D. H. (2023). The Relationships Between Grit, Burnout, and Demographic Characteristics in Medical Students. *Psychological Reports, 126*(5), 2511-2529. <https://doi.org/10.1177/00332941221087899>
- Lucas, G. M., Gratch, J., Cheng, L., and Marsella, S. (2015). When the going gets tough: grit predicts costly perseverance. *J. Res. Pers. 59*, 15–22. doi: 10.1016/j.jrp.2015.08.004
- Lyons, P., & Bandura, R. P. (2018). Understanding metacognition: concepts supporting employee learning and growth. *Human Resource Management International Digest, 26*(6), 44-46. <https://doi.org/10.1108/hrmid-07-2018-0155>
- Medrano, M. G. y Herrero, M. L. (1998, julio). *Aplicación de estrategias metacognitivas en la escuela infantil y primaria*. [Ponencia] Teruel: Universidad de Verano.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1987) *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós.
- Nieto-Márquez, N. L., García-Sinausía, S. y Pérez Nieto, M. A. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Anales de Psicología, 37*(1), 51-60.
- Renshaw, T. L., and Bolognino, S. J. (2016). The college student subjective wellbeing questionnaire: a brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. *J. Happ. Stud. 17*, 463–484. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4>
- Rundle, K., Curtis, G.J. & Clare, J. (2023). Why students *do not* engage in contract cheating: a closer look. *Int J Educ Integr 19*(11). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00132-5>
- Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Beatty, A. S., Rigdon, J. L., Shen, W., & Kiger, T. B. (2012). The role of socioeconomic status in SAT-grade relationships and in college admissions decisions. *Psychol Sci*, 23, 1000 – 1007. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797612438732>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*, 113–125.
- Sigmundsson, H., & Håvard H. (2024). I CAN Intervention to Increase Grit and Self-Efficacy: A Pilot Study, *Brain Sciences 14*(1), 33. <https://doi.org/10.3390/brainsci14010033>
- Larraz Rábanos, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Dykinson

- Lin, W., Liu, J., Xiang, S., Cai, J., Xu, J., & Lian, R. (2024) The relationship between a positive parenting style and chinese adolescents' academic grit: A parallel mediating model. *Curr Psychol* 43, 272–280. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04249-1>
- Samson, A. C., Proyer, R. T., Ceschi, G., Pedrini, P. P., & Ruch, W. (2011). The fear of being laughed at in Switzerland regional differences and the role of positive psychology. *Swiss J. Psychol.* 70, 53–62. doi: 10.1024/1421-0185/a000039
- Vazsonyi, A. T., Ksinan, A. J., Jiskrova, G. K., Mikuška, J., Javakhishvili, M., & Cui, G. (2019). To grit or not to grit, that is the question! *Journal Of Research In Personality*, 78, 215-226. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.12.006>
- Valdez, J. P. M., and Datu, J. A. D. (2020). “How do grit and gratitude relate to flourishing? The mediating role of emotion regulation,” in *Multidisciplinary Perspectives on Grit: Contemporary Theories, Assessments, Applications, and Critiques*, eds L. van Zyl, C. Olckers, and L. van Der Vaart (Springer).
- Walker, A., Hines, J., and Brecknell, J. (2016). Survival of the grittiest? Consultant surgeons are significantly grittier than their junior trainees. *J. Surg. Educ.* 73, 730–734. doi: 10.1016/j.jsurg.2016.01.012
- Wang, S., Zhou, M., Chen, T., Yang, X., Chen, G., Wang, M., et al. (2017). Grit and the brain: Spontaneous activity of the dorsomedial prefrontal cortex mediates the relationship between the trait grit and academic performance. *Scientific Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(3), 452–460
- Wang, M., Zhang, L. J., & Hamilton, R. (2023). Developing the Metacognitive Awareness of Grit Scale for a better understanding of learners of English as a foreign language. *Frontiers In Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1141214>
- Wolters, C.A., Hussain, M. Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition Learning* 10, 293–311 (2015). <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>
- Yu, C., Beckmann, J. F., & Birney, D. P. (2019) Cognitive flexibility as a meta-competency / Flexibilidad cognitiva como meta-competencia, *Studies in Psychology* 40(3), 563-584, DOI: 10.1080/02109395.2019.1656463
- Citation: Zhao Y, Niu G, Hou H, Zeng G, Xu L, Peng K and Yu F (2018) From Growth Mindset to Grit in Chinese Schools: The Mediating Roles of Learning Motivations. *Front. Psychol.* 9:2007. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02007

