

# Intervenciones para la mejora integral del bienestar a lo largo del ciclo vital



DYKINSON EBOOK

José Manuel Aguilar Parra  
Rubén Trigueros Ramos  
Rocío Collado Soler

*Coordinador*



# INTERVENCIONES PARA LA MEJORA INTEGRAL DEL BIENESTAR A LO LARGO DEL CICLO VITAL

*Coordinación*

JOSÉ MANUEL AGUILAR PARRA

RUBÉN TRIGUEROS RAMOS

ROCÍO COLLADO SOLER

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

Los autores declaran haber recibido el siguiente apoyo financiero para la autoría y/o publicación de este libro: Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería, financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación dentro del programa 54ª “Investigación Científica Cofinanciado” por el Programa Operativo FEDER Andalucía. 2021-2027 dentro del Objetivo Específico RS011 “ Desarrollar y mejorar las capacidades de investigación e innovación y asimilar tecnologías avanzadas” (Proyecto Ref: P\_FORT\_GRUPOS\_2023/05).

Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Almería  
(Ref: 24/25-1-41C)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-456-3  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4264>

*Preimpresión:*  
Realizada por los autores

## ÍNDICE

### **CAPÍTULO 1. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DESDE LA INNOVACIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

MARINA ALFÉREZ-PASTOR Y JOSÉ MANUEL AGUILAR-PARRA ..... 7

### **CAPÍTULO 2. INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO**

MARINA ALFÉREZ-PASTOR Y JOSÉ MANUEL AGUILAR-PARRA ..... 20

### **CAPÍTULO 3. ENTRENAMIENTO EN COMPRENSIÓN DE TEORÍA DE LA MENTE Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE CASO**

NOELIA NAVARRO GÓMEZ Y RUBÉN TRIGUEROS-RAMOS ..... 29

### **CAPÍTULO 4. INNOVACIÓN DOCENTE: MOTIVACIÓN HACIA LA ASIGNATURA “EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICIÓN Y EL LENGUAJE” TRAS UNA PROPUESTA GAMIFICADA**

ROCÍO COLLADO-SOLER ..... 39

### **CAPÍTULO 5. PROYECTO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR. RECREOS ACTIVOS PARA FOMENTAR EL BIENESTAR DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

VANESA JIMÉNEZ-FÁBREGA ..... 45

### **CAPÍTULO 6. CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES HACIA LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN UNA MUESTRA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE MAGISTERIO**

DEBORAH NEGRÍN-PERAZA Y GONZALO PEÑA-MUÑANTE..... 52

### **CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LA ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA MEDIANTE UN MODELO DE RASCH EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

GONZALO PEÑA-MUÑANTE Y DEBORAH NEGRÍN-PERAZA ..... 61

### **CAPÍTULO 8. EL MÉTODO 5L: LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO Y REDUCIR LA ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO**

VANESA MUÑOZ MEIZOSO ..... 72

### **CAPÍTULO 9. LA SALUD MENTAL DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON TEA**

M<sup>a</sup> DEL MAR MEGÍAS TORRES..... 77

### **CAPÍTULO 10. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESO: AULA HOGAR**

M<sup>a</sup> DEL MAR MEGÍAS TORRES..... 88

<b>CAPÍTULO 11. EL ESPEJO DISTORSIONADO DE LOS ADOLESCENTES. NUEVOS MEDIOS DE RELACIÓN DIGITAL</b>	
HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO .....	96
<b>CAPÍTULO 12. ¿NO LE DAS SENTIDO A TU VIDA? EL SUICIDIO NO ES LA SOLUCIÓN</b>	
HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO .....	107
<b>CAPÍTULO 13. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SU IMPACTO EN LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: CONTEXTOS MARGINALES DE ÉTNICA GITANA</b>	
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ .....	119
<b>CAPÍTULO 14. MOTIVACIÓN Y DESARROLLO EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ACADÉMICO</b>	
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ .....	127
<b>CAPITULO 15. EL PAPEL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA</b>	
RUBÉN TRIGUEROS RAMOS Y TALÍA TRIGUEROS RAMOS .....	137
<b>CAPITULO 16. JUEGOS DE MESA PARA EL DESARROLLO SENSORIAL EN LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL</b>	
PAULA RODRÍGUEZ RIVERA Y ANA MANZANO LEÓN .....	159
<b>CAPITULO 17. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE PREOCUPACIÓN, MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA, AUTOEFICACIA Y SOPORTE SOCIAL EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL</b>	
FRANCISCO NARCISO ENCISO VELASCO, JOSÉ MANUEL AGUILAR PARRA, JERÓNIMO JAVIER GONZÁLEZ BERNAL Y EVA URBÓN LADRERO.....	167
<b>CAPITULO 18. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y PROTECCIÓN DE DATOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO</b>	
RAFAEL MARTÍNEZ EGEA .....	178

## CAPÍTULO 1

### EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DESDE LA INNOVACIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Marina Alférez-Pastor\*

José Manuel Aguilar-Parra\*\*

*\*Doctoranda en Educación, Universidad de Almería*

*\*\*Profesor Titular de la Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4265>

#### Resumen

El uso de metodologías lúdicas e innovadoras facilita la adquisición de habilidades sociales por parte del alumnado, pues se generan contextos de aprendizaje más motivadores, participativos y centrados en la interacción. Entre los pilares fundamentales de estas metodologías basadas en el juego se encuentra el aprendizaje cooperativo, pues promueve la colaboración, la interdependencia positiva, el diálogo, el apoyo mutuo, la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos. El objetivo de este estudio fue investigar el efecto de las metodologías lúdicas e innovadoras en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes. Se parte de la hipótesis de que estas estrategias actúan como recursos facilitadores en la adquisición de competencias sociales. Para ello, se ha realizado una búsqueda de estudios en las bases de datos Scopus y Web of Science, siguiendo la siguiente cadena de descriptores: ("gamif\*" OR "serious games" OR "scape room" OR "breakout" OR "educational videogames" OR "GBL" OR "game-based learning") AND ("social skills" OR "social competence" OR "social competency" OR "social development"). En un primer momento, se encontraron 465 resultados a los cuales se han aplicado filtros por año de publicación (desde 2019 a 2023) y tipo de publicación (solo artículos científicos). Tras ello, quedaron 95 artículos para realizar su cribado y, finalmente, tras aplicar una serie de criterio de inclusión y exclusión, se recopilaron 14 artículos para su análisis en profundidad. Los resultados encontrados muestran que aquellas experiencias educativas que incluyen elementos del juego favorecen el desarrollo de habilidades sociales por parte de los estudiantes, siendo la gamificación, el Aprendizaje Basado en el Juego y los serious games las metodologías con un mayor impacto positivo. En conclusión, la propia naturaleza de los juegos crea las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje cooperativo, el cual facilita el desarrollo de esta competencia social.

**Palabras clave:** juego, aprendizaje cooperativo, habilidades sociales, metodologías innovadoras.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Habilidades sociales

El desarrollo de las habilidades sociales es un aspecto fundamental para mejorar la calidad de las interacciones sociales en el entorno educativo. Atendiendo a Caballo (2007), existen numerosas definiciones del concepto habilidades sociales, dado que incluyen varias conductas y dependen de un contexto social.

Monjas (2016, p.39) define las habilidades sociales como “el conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y vivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz”. De manera que, seamos lo suficientemente competentes para lograr un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas en estas interacciones sociales, tanto a corto como a largo plazo. Entre las principales características de las habilidades sociales se encuentran (Monjas, 2020):

- Son aprendidas, se modifican y mejoran a través de mecanismos básicos de aprendizaje.
- Son recíprocas y dependen de las conductas de las personas que se encuentran en el mismo contexto.
- Son respuestas en base a situaciones específicas en las que tiene lugar la interacción.
- Son de diferente complejidad.
- Constan de componentes cognitivos, emocionales y conductuales.
- Aumentan el refuerzo social.

### 1.2. Metodologías educativas lúdicas e innovadoras

Uno de los objetivos de la acción educativa es favorecer el desarrollo integral del alumnado, destacando la adquisición de competencias sociales. Para ello, deben plantearse experiencias de aprendizaje integrativas en las que los estudiantes no solo adquieran contenidos curriculares, sino que logren alcanzar conocimientos, habilidades y actitudes (Bastistello y Pereira, 2019). En este sentido, el uso de metodologías educativas lúdicas e innovadoras en el aula es idóneo para facilitar el aprendizaje mediante la interacción social, la diversión, la motivación y la participación activa (Abdul y Felicia, 2015). A continuación, se explican algunas metodologías de aprendizaje que incorporan el juego y resultan especialmente relevantes para la práctica docente actual.

La gamificación se entiende como “un recurso pedagógico basado en el uso de elementos de juego aplicados en contextos no lúdicos, con la finalidad de optimizar las experiencias de los usuarios” (García et al., 2018, p.71). Para comprender en profundidad este término tenemos que diferenciar entre juego y actividad gamificada, entendiendo esta última desde la fundamentación en contenidos didácticos, es decir, los elementos del juego se emplean con el objetivo de hacer las tareas más atractivas para el alumnado (Ortiz et al., 2018). El objetivo principal de esta técnica de aprendizaje, que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo, es conseguir mejores resultados en relación con la adquisición de conocimientos y habilidades. En esta estrategia didáctica intervienen desafíos, retos, niveles, recompensas, etc., que motivan el aprendizaje de los estudiantes y hace que estos tomen un papel activo y se conviertan en los protagonistas de su aprendizaje (García y Moscoso, 2021).

El Aprendizaje basado en el Juego (en adelante, ABJ) es una metodología que consiste en la aplicación de juegos en el aula para un fin didáctico (Cornellà et al., 2020). Así pues, los juegos de mesa se convierten en una herramienta educativa que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje (Yélamos-Guerra, 2022).

Los juegos educativos digitales, también conocidos como Serious Games, son juegos propuestos con finalidad educativa que fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante, por lo promueven una forma de aprendizaje activa. Se definen como “juegos educativos en el que la educación es el objetivo principal, en lugar de entretenimiento” (Michael y Chen, 2006, p.17). La base tanto de la gamificación como de los juegos serios es la misma: utilizar el juego como herramienta para motivar y generar “engagement”. La distinción principal entre estas estrategias lúdicas radica en que la gamificación implica la aplicación de elementos de juego de manera parcial, mientras que los juegos serios son experiencias de juego completas (Grau, 2016).

### **1.3. Aprendizaje cooperativo**

Uno de los fundamentos de las metodologías centradas en el uso del juego es el aprendizaje cooperativo, ya que las actividades desarrolladas promueven la colaboración y la interacción entre los estudiantes (Friedrich et al., 2019). Este método educativo implica agrupar al alumnado en equipos para fomentar la interacción entre ellos y otorgarles responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Donaire et al., 2006). En consecuencia, se podría afirmar que el aprendizaje cooperativo facilita que cada individuo adquiera conocimientos junto con sus compañeros (Martínez, 2021) y requiere una coordinación interna dentro del grupo respecto a las actividades a realizar (González et al., 2011).

Siguiendo las ideas planteadas por Domingo (2008), los cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo son los siguientes:

- Existe una interdependencia positiva, lo que implica que los integrantes del equipo reconocen que el éxito individual está ligado al éxito colectivo. Esto supone abandonar los enfoques competitivos e individualistas del aprendizaje.
- Se fomentan interacciones constructivistas cara a cara para resolver problemas y/o compartir conocimientos con los compañeros. Además, se espera que los estudiantes se apoyen mutuamente y reconozcan los esfuerzos de sus iguales para avanzar en conjunto.
- Se asume una responsabilidad tanto personal como grupal, lo que implica que todos los miembros del equipo son responsables de las tareas colectivamente.
- Se promueven habilidades colaborativas como el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de confianza, la gestión de conflictos y la comunicación efectiva. Por lo tanto, para que el equipo tenga éxito, es crucial fomentar actitudes y habilidades relacionadas con la colaboración, el diálogo y la resolución pacífica de problemas.
- Se realiza una evaluación interna del grupo, lo que conlleva a que los miembros del equipo discutan sobre cómo están funcionando en conjunto, si están logrando los objetivos de aprendizaje, si cada integrante está desempeñando adecuadamente su rol y qué áreas pueden mejorar.

### **1.4. Objetivo de la investigación**

El objetivo principal de esta revisión sistemática fue investigar el efecto de metodologías lúdicas e innovadoras en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes. Atendiendo a este objetivo, se plantea la siguiente hipótesis: las metodologías lúdicas e innovadoras se pueden utilizar como recursos facilitadores de las competencias sociales.

## **2. MATERIALES Y MÉTODOS**

El proceso de búsqueda y análisis de la presente revisión sistemática se llevó a cabo siguiendo lo establecido en la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021).

### **1.5. Búsqueda de literatura**

Con el objetivo de recopilar una lista de estudios lo más completa posible, se examinaron las bases de datos Scopus y Web of Science los meses de noviembre y diciembre de 2023. La cadena de descriptores utilizada fue: ("gamif\*" OR "serious games" OR "scape room" OR "breakout" OR "educational videogames" OR "GBL" OR "game-based learning") AND ("social skills" OR "social competence" OR "social competency" OR "social development").

### **1.6. Criterios de inclusión y exclusión**

Durante el proceso de selección se han considerado los siguientes criterios:

- Se aceptaron artículos publicados en revistas científicas especializadas, mientras que otro tipo de estudios como la literatura gris fueron rechazados.
- Se incluyeron artículos publicados en los últimos cinco años (desde 2019 a 2023), excluyendo aquellos estudios publicados con anterioridad.

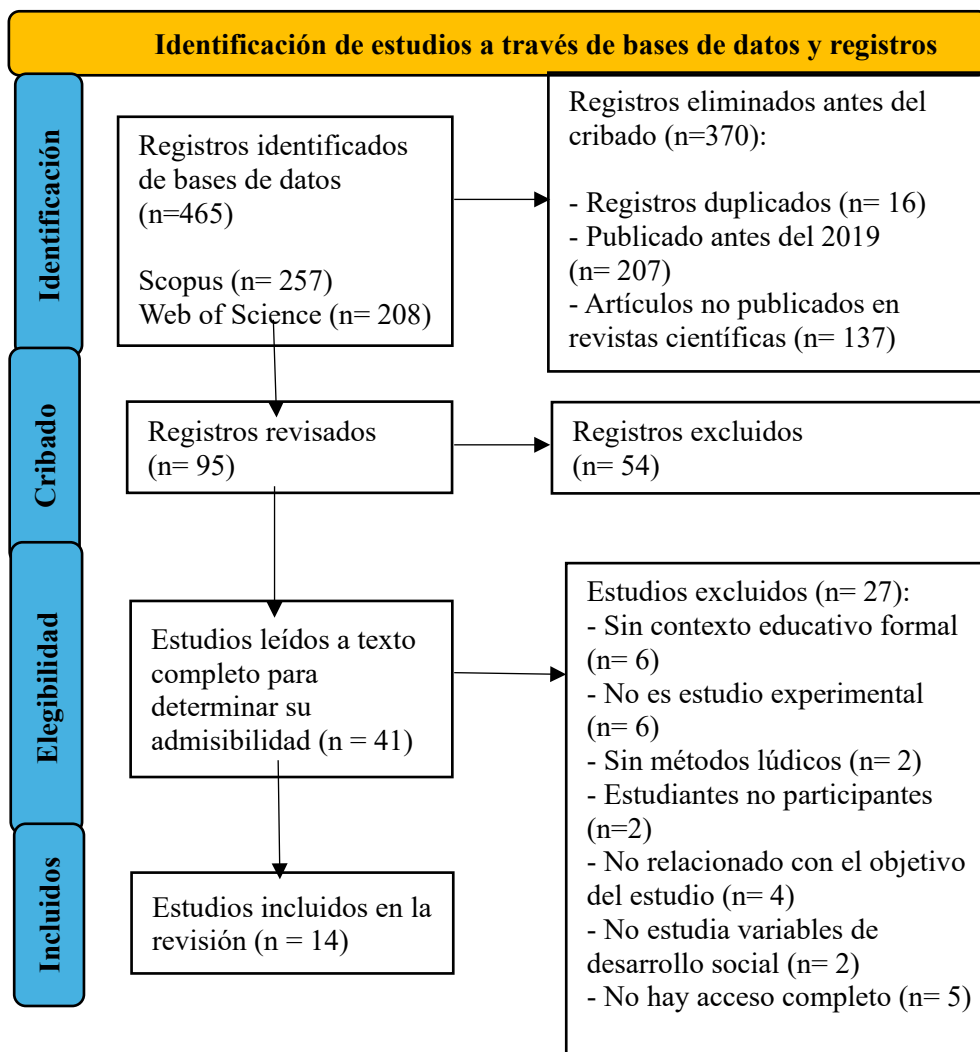
- Se aceptaron artículos escritos en inglés o español, mientras que artículos escritos en otros idiomas fueron rechazados.
- Se aceptaron artículos experimentales o cuasiexperimentales, por lo que se excluyeron estudios únicamente de observación o teóricos.
- Se incluyeron artículos en los que la intervención se llevara a cabo en el contexto educativo formal, mientras que artículos en los que la intervención se realizara en otros entornos, como laboral o sanitario, fueron excluidos.
- Se aceptaron artículos que incluyeran el uso de metodologías lúdicas e innovadoras, como gamificación, ABJ, serious games, etc.
- Se incluyeron artículos cuyos participantes fueran estudiantes de cualquier nivel educativo, desde educación infantil hasta educación superior, mientras que los artículos en los que los participantes fuesen el profesorado o la familia del alumnado fueron excluidos.
- Se rechazaron artículos que no estuvieran relacionados con el objetivo de nuestro estudio.
- Se rechazaron artículos que no analizaran variables relacionadas con el desarrollo social del alumnado.
- Se aceptaron artículos con acceso abierto, mientras que estudios a los que no teníamos acceso completo fueron rechazados.

### **1.7. Selección de artículos y extracción de datos**

En primer lugar, se encontraron 465 artículos mediante una búsqueda automática. Se excluyeron los artículos publicados antes de 2019, los estudios duplicados, los artículos escritos en idiomas distintos al inglés o al español y los artículos no encontrados en revistas científicas especializadas, por lo que se seleccionaron 139 artículos en total. A continuación, aplicando los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 41 artículos para su lectura detallada. Finalmente, se incluyeron 14 artículos en nuestra revisión sistemática. Se obtuvieron los siguientes datos de los artículos seleccionados: nombre de los autores, año de publicación, tamaño de la muestra, nivel educativo, diseño de la investigación, descripción de la intervención, variables medidas, instrumentos utilizados y principales resultados. La Figura 1 ilustra el proceso de selección.

**Figura 1**

*Diagrama de Flujo del Proceso de Búsqueda y Selección de Estudios*



## 2. RESULTADOS

### 2.1. Características de los estudios

Un total de 14 artículos fueron analizados en detalle. Respecto a la etapa educativa que cursaban los participantes, la mayoría se encontraban en Educación Secundaria (6 de 14), seguido de quienes cursaban la etapa de Educación Primaria (5 de 14) y la Educación Superior (3 de 14). Así pues, el rango de edad de los participantes se encuentra entre los 10 y los 25 años. Con relación a los instrumentos de evaluación y de recogida de datos, se emplearon métodos mixtos, por lo que se utilizaron técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. El instrumento de investigación cuantitativa más repetido es el cuestionario (4 de 14), y el de investigación cualitativa es la observación (5 de 14), tanto participante como directa. En la Tabla 1 se muestran las características de los artículos analizados.

**Tabla 1**

*Características de los Estudios Seleccionados*

<b>Autor/es y Año</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Muestra</b>	<b>Nivel Educativo</b>	<b>Diseño de Investigación</b>	<b>Variabes</b>	<b>Instrumentos</b>
Chao-Fernández et al., 2020	Descubrir si el uso de un videojuego musical mejora las habilidades sociales y el comportamiento de los estudiantes.	6 estudiantes (16-18 años)	Educación Secundaria	Experimental sin grupo control	-Asertividad -Comportamiento prosocial -Inhibición -Agresividad	-Prueba de Habilidades Sociales
Flogie et al., 2020	Desarrollar y evaluar un conjunto de juegos serios inteligentes basados en objetivos de aprendizaje accesibles para mejorar las habilidades clave y el desarrollo personal de estudiantes con dificultades de aprendizaje.	51 estudiantes (11-12 años)	Educación Secundaria	Experimental sin grupo control	-Habilidades de comunicación -Trabajo en equipo -Escucha activa -Colaboración -Asertividad	-Observación directa -Escala Likert de 5 puntos
Hewett et al., 2020	Explorar los procesos de diseño, las habilidades y los comportamientos de los jugadores del siglo XXI para generar un modelo educativo que muestre cómo los estudiantes intentan pensar, crear, comunicarse y colaborar críticamente en el videojuego Minecraft.	13 estudiantes (18-19 años)	Educación Secundaria	Cuasi-experimental sin grupo control	-Liderazgo -Habilidades de comunicación -Trabajo en equipo -Colaboración	-Observación directa -Entrevistas estructuradas
Ratnawati et al., 2020	Desarrollar el diseño del modelo de aprendizaje de Dota para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes.	12 estudiantes (10-11 años)	Educación Primaria	Experimental sin grupo control	-Trabajo en equipo -Solidaridad -Habilidades de comunicación oral -Liderazgo	-Observación directa -Entrevistas estructuradas
Jambrina et al., 2021	Determinar la efectividad de la gamificación como generador de actitudes positivas en el grupo-clase.	44 estudiantes (12-13 años)	Educación Secundaria	Experimental con grupo experimental y grupo control	-Participación activa -Trabajo en equipo -Cooperación -Autonomía -Interacciones sociales	-Observación directa -Escala Likert de 5 puntos

*El juego y el aprendizaje cooperativo como oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales desde la innovación docente: Una revisión sistemática.*

Magno de Jesús y Frango, 2021	Mejorar la enseñanza del pensamiento computacional y las habilidades sociales de los estudiantes mediante la inclusión de funciones de aprendizaje colaborativo.	102 estudiantes (10-11 años)	Educación Primaria	Experimental con dos grupos experimentales y sin grupo control	-Interdependencia positiva -Liderazgo -Trabajo en equipo -Respeto a los demás	-Escala Likert de 5 puntos
Terlouw et al., 2021	Diseñar un juego serio basado en un escape room para facilitar la interacción social y la comunicación entre estudiantes con TEA y sus compañeros.	37 estudiantes (10-12 años)	Educación Primaria	Experimental sin grupo de control	-Interacciones sociales -Habilidades de comunicación oral -Cooperación -Intercambio de turnos -Apoyo entre compañeros -Escucha activa	-Lista de verificación
Antonopoulou et al., 2022	Investigar el papel de la gamificación en la mejora de las funciones sociales de los estudiantes.	35 estudiantes (10-13 años)	Educación Primaria	Cuasi-experimental sin grupo control	-Asertividad -Liderazgo -Habilidades de comunicación -Habilidades de colaboración	-Prueba de Adaptación Psicosocial
Arboleya-García y Miralles, 2022	Concienciar sobre la conservación marina a través de un juego de mesa y reforzar el desarrollo social del alumnado.	11 estudiantes (11-15 años)	Educación Secundaria	Experimental sin grupo control	-Habilidades de comunicación -Colaboración -Interacciones sociales -Competitividad	-Observación participante
Cercel, 2022	Evaluar la efectividad de un juego de rol en la transferencia de conocimientos, competencias profesionales y habilidades sociales.	49 estudiantes (20-24 años)	Educación Superior	Experimental sin grupo control	-Habilidades de comunicación -Persuasión -Trabajo en equipo -Autocontrol -Gestión de conflictos -Asertividad	-Escala Likert de 5 puntos
Lampropoulos et al., 2022	Evaluar el impacto de una aplicación educativa de realidad aumentada que utiliza elementos de gamificación y juegos serios en la enseñanza de la informática y en la mejora de las habilidades sociales del alumnado.	117 estudiantes (19-24 años)	Educación Superior	Experimental sin grupo control	-Sentido de pertenencia a un grupo -Interacciones sociales -Autonomía personal -Trabajo en equipo	-Game Experience Questionnaire (GEQ)

Sharma et al., 2022	Investigar la efectividad de un curso basado en juegos digitales en el desarrollo de conocimientos de dominio y competencias socioemocionales en adolescentes.	300 estudiantes (12-17 años)	Educación Secundaria	Experimental sin grupo control	-Empatía -Compasión	-Basic Empathy Scale (BES) - Compassionate Engagement and Action Scales (CEAS)
Edo, 2023	Conocer cómo los estudiantes de Magisterio perciben el desarrollo de sus competencias a través de una experiencia educativa gamificada.	95 estudiantes (18-25 años)	Educación Superior	Experimental sin grupo control	-Colaboración -Empatía -Compromiso -Respeto por los demás	-Diario de aprendizaje
Manassero-Mass y Velázquez-Alonso, 2023	Enseñar la naturaleza de la ciencia a través de un juego de cartas cooperativo como recurso innovador.	67 estudiantes (10-11 años)	Educación Primaria	Cuasi-experimental sin grupo control	-Cooperación -Resiliencia	-Análisis SWOT (Strength, Weakness, Opportunities and Threats)

## 2.2. Descripción de los resultados encontrados

Tras llevar a cabo este estudio podemos destacar que, las experiencias educativas que incluyen elementos del juego permiten el desarrollo de habilidades sociales por parte de los estudiantes, por lo que se cumple la hipótesis de investigación. Entre las metodologías activas e innovadoras de aprendizaje que potencian la adquisición de diferentes competencias sociales se han encontrado: la gamificación (Antonopoulou et al., 2022; Cercel, 2022; Chao-Fernández et al., 2020; Edo, 2023; Hewett et al., 2020; Jambrina et al., 2021; Lampropoulos et al., 2023; Magno de Jesús y Frago, 2021; Mukund et al., 2022; Ratnawati et al., 2020; Terlouw et al., 2021;), los serious games (Flogie et al., 2020; Lampropoulos et al., 2023) y el ABJ (Arboleya-García y Miralles, 2022; Manassero-Mass y Vázquez-Alonso, 2023).

Se observa que la naturaleza de los juegos crea las condiciones apropiadas para que se produzca un aprendizaje colaborativo y cooperativo (Lampropoulos et al., 2023), y este tipo de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar habilidades sociales.

Concretamente, la aplicación educativa de elementos de gamificación satisface las necesidades de autonomía, competencia y relación del alumnado, fomentando su desempeño independiente en las tareas escolares (Jambrina et al., 2021), así como haciéndoles sentir que sus decisiones son importantes para conseguir el éxito en las actividades propuestas (Lampropoulos et al., 2023). Asimismo, la participación e interacción activa entre compañeros aumenta el sentimiento de pertenencia a un grupo y favorece la adquisición y mejora de competencias como el trabajo en equipo y la empatía, así como la puesta en práctica de valores como el compromiso y el respeto (Edo, 2023). Esto genera actitudes positivas por parte del alumnado y contribuye a crear un buen clima de aula (Jambrina et al., 2021). Antonopoulou et al. (2022) y Ratnawati et al. (2020) evidencian que una intervención educativa a través de la gamificación mejora las habilidades de asertividad y liderazgo, así como la comunicación interpersonal y el espíritu competitivo entre equipos. Cercel (2022) también destaca la mejora de la capacidad de dialogar y ser persuasivo, la construcción de relaciones positivas dentro del equipo, el manejo de conflictos, la toma de decisiones en grupo y el autocontrol conductual. En esta misma línea, el uso de juegos digitales como herramientas de gamificación aumenta las interacciones colaborativas entre los estudiantes, involucrando discusiones transactivas, y establece la interdependencia positiva como base del aprendizaje (Magno de Jesús y Frago, 2021). Asimismo, permiten que los estudiantes desarrollen habilidades de liderazgo relacionadas con la toma de responsabilidades, tanto individuales como colectivas, y con la gestión del

grupo. Además, favorecen la creación de comunidades cooperativas en las que se discute y se llega a un consenso para continuar con éxito la tarea escolar propuesta. En este contexto, se desarrollan habilidades sociales colaborativas, como la reflexión grupal y la retroalimentación (Hewett et al., 2020). Por el contrario, Sharma et al. (2022) afirman que los videojuegos no suponen ningún efecto en la empatía y compasión de los estudiantes. Por su parte, Chao-Fernández et al. (2020) evidencian que las experiencias cooperativas que ofrecen las intervenciones educativas gamificadas aumentan las conductas sociales positivas de los estudiantes, tales como la consideración y la asertividad, por lo que disminuyen conductas sociales negativas como la agresividad o la inhibición. Otra técnica de gamificación analizada es el escape room, que fomenta el apoyo entre pares y una cooperación equitativa entre los estudiantes. Además, mejora la toma de turnos y las habilidades de comunicación oral, gracias a los continuos diálogos que se establecen entre los jugadores para obtener nuevas perspectivas, superar los retos y mejorar el aprendizaje (Terlouw et al., 2021). La Tabla 2 detalla esta información.

**Tabla 2**

*Resultados sobre la Aplicación de la Gamificación*

<b>Autor/es</b>	<b>Resultados</b>
Chao-Fernández et al., 2020	La experiencia gamificada aumentó las conductas sociales positivas y disminuyó las conductas sociales negativas.
Hewett et al., 2020	Tras la experiencia gamificada se observa un aumento de liderazgo y una mejora de las habilidades comunicativas y el trabajo en equipo.
Ratnawati et al., 2020	Los juegos proporcionan un entorno para aprender y mejorar habilidades sociales y de comunicación.
Magno de Jesús y Frango, 2021	El uso de juegos digitales aumenta las interacciones colaborativas entre los estudiantes, estableciéndose discusiones transactivas.
Terlouw et al., 2021	En las sesiones de juego, a través de un escape room digitalizado, se observa apoyo entre iguales y una cooperación equitativa, y los estudiantes respetan los turnos y se comunican entre ellos.
Antonopoulou et al., 2022	La intervención educativa a través de la gamificación mejoró significativamente la competencia social de los estudiantes en relación con habilidades de asertividad, liderazgo, comunicación y empatía.
Cercel, 2022	Durante el juego se mejoraron habilidades de autocontrol conductual y habilidades para dialogar, ser persuasivo y trabajar en equipo.
Jambrina et al., 2022	A lo largo de la experiencia de gamificación, los estudiantes desarrollaron habilidades de socialización, autonomía y cooperación. El alumnado destaca el buen funcionamiento de los equipos de trabajo y valoran positivamente su participación.
Sharma et al., 2022	La experiencia gamificada en el aula no supuso ningún efecto en la empatía y la compasión de los estudiantes.
Edo, 2023	La experiencia educativa gamificada favoreció la adquisición y mejora de competencias sociales como la empatía. El trabajo en equipo permitió poner en práctica valores como el compromiso y el respeto por los demás.
Lampropoulos et al., 2023	La integración de elementos de gamificación satisface las necesidades innatas de autonomía, competencia y relación de los estudiantes.

Por otro lado, como podemos observar en la Tabla 3, la metodología de ABJ favorece la resiliencia, la toma de decisiones en grupo y estimula la cooperación y la competencia positiva entre jugadores, refiriéndose esta última al deseo de evolución y de autosuperación (Manassero-Mass y Vázquez-Alonso, 2023). Además, el uso de juegos de mesa en el aula promueve un alto nivel de interacciones entre iguales, quienes se comunican eficazmente y colaboran activamente (Arboleya-García y Miralles, 2022).

Sin embargo, Arboleya-García y Miralles (2022) afirman que los jugadores muestran menores niveles de competitividad, lo que favorece un aprendizaje colaborativo.

**Tabla 3**

*Resultados sobre la Aplicación de ABJ*

<b>Autor/es</b>	<b>Resultados</b>
Arboleya-García y Miralles, 2022	Durante el juego se fomentan habilidades sociales como la colaboración y habilidades de comunicación.
Manassero-Mass y Vázquez-Alonso, 2023	El juego de cartas utilizado estimula la cooperación entre compañeros, así como la competición positiva. Se forman individuos más resilientes y capaces de tomar sus propias decisiones.

La estrategia serious games tiene un componente social que ayuda a crear un clima positivo en el aula, sensibilizando al alumnado sobre los beneficios de la colaboración y, por tanto, promoviendo una actitud positiva hacia el trabajo en equipo, tanto con compañeros como con el profesorado. Además, los estudiantes muestran un gran progreso en su competencia comunicativa, se vuelven más asertivos y se fomenta la escucha activa (Flogie et al., 2020). Lampropoulos et al. (2023) afirman que la aplicación de juegos serios en el aula hace que los estudiantes se sientan pertenecientes a un grupo de personas con las que pueden interactuar, comunicarse y relacionarse. La Tabla 4 recoge esta información.

**Tabla 4**

*Resultados sobre la Aplicación de los Serious Games*

<b>Autor/es</b>	<b>Resultados</b>
Flogie et al., 2020	Se observan mejoras significativas en las competencias sociales del alumnado después de aplicar los juegos serios en el aula. Su componente social ayuda a crear un buen clima de aula. Los estudiantes mejoraron su motivación para participar y aprender cosas nuevas, mostraron una actitud positiva hacia el trabajo en equipo y una mejor comunicación y colaboración con sus iguales.
Lampropoulos et al., 2023	Los juegos serios promueven el desarrollo de la autonomía y permiten que el alumnado tome sus propias decisiones en su proceso de aprendizaje

Finalmente hay que destacar que, algunos estudios afirman que el uso de metodologías lúdicas e innovadoras en el aula mejoran las habilidades sociales de niños y niñas con necesidades educativas, como aquellos que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA). Tras implicarse en las sesiones de juego, se observa una mayor participación en juegos sociales con sus compañeros, una iniciación de conversaciones con sus iguales y otros actos comunicativos, un menor aislamiento, una disminución de comportamientos socialmente inapropiados y un seguimiento de las reglas de los juegos propuestos (Terlouw et al., 2021). Asimismo, los estudiantes con dificultades de aprendizaje mostraron progresos en su competencia comunicativa, como reflejo de su mejora en la competencia social, y lograron integrarse con facilidad en grupos activos, tanto durante las situaciones de juego como en las tareas académicas. Además, tras participar en sesiones lúdicas, han logrado construir relaciones positivas con sus compañeros, desarrollando actitudes empáticas, como mostrar preocupación por los demás (Flogie et al., 2020).

### 3. DISCUSIÓN

El uso de metodologías lúdicas e innovadoras en el aula ha ido ganando popularidad en los últimos años. Varios estudios han destacado los beneficios educativos que se pueden obtener al utilizar el juego dentro del aula, pues fomentan las habilidades sociales del alumnado y mejoran el aprendizaje en general (Cózar-Gutiérrez & Sáez-López, 2016). Estos hallazgos están en línea con los resultados de esta investigación.

El presente estudio tiene como objetivo analizar si el uso de metodologías lúdicas e innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a desarrollar y/o mejora de las habilidades sociales de

los estudiantes. En general, los resultados mostraron que el juego tiene un papel fundamental en el desarrollo social de los niños y niñas, principalmente gracias a las experiencias cooperativas que este genera. Se encontraron resultados similares en los estudios de Caballo et al., (2014) y Delgado et al. (2018), donde el aprendizaje colaborativo contribuyó a la mejora de las habilidades sociales del alumnado, favoreciendo la disminución y eliminación de conductas sociales negativas, como el comportamiento agresivo, y promoviendo un aumento del comportamiento prosocial. Por su parte, Mega y Liesa (2015) evidencian en su estudio cómo los juegos cooperativos realizados tanto en el aula como en el patio escolar sirven para disminuir los conflictos y fortalecer los lazos afectivos entre los estudiantes, pues se puede lograr un cambio de actitudes basado en la cultura del diálogo y la cooperación que promueven las situaciones de juego.

Un hallazgo importante de esta investigación es que la gamificación, el ABJ y los serious games pueden utilizarse en el contexto educativo para desarrollar diversas habilidades sociales, entre las cuales destacan el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación oral. Estos resultados coinciden con estudios anteriores que evidencian que estas metodologías lúdicas e innovadoras mejoran las habilidades de comunicación, como la escucha activa y la persuasión, la colaboración y el compromiso (García-Lázaro, 2019; Romero et al., 2014). Asimismo, Reina et al. (2023) reflejan en su estudio que la gamificación en la educación promueve un clima de trabajo más autónomo y divertido, favorece el trabajo cooperativo, impulsa el aprendizaje compartido y facilita más momentos de comunicación entre los estudiantes, en los que pueden intercambiar opiniones. Otros estudios afirman que los juegos de mesa requieren que el alumnado domine sus habilidades de comunicación y trabajo en equipo, objetivo fundamental del aprendizaje cooperativo, destacando además el aumento de la confianza, la cohesión grupal y la oportunidad de conocerse mejor y aprender mutuamente entre compañeros (Azizan et al., 2018).

#### 4. CONCLUSIONES

Tras realizar esta revisión sistemática, se concluye que el uso de metodologías lúdicas e innovadoras resulta beneficioso en distintos niveles educativos, desde la educación escolar hasta la universitaria, para el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes. Este estudio parte de la idea de que la mayoría de los artículos publicados sobre el uso del juego en el aula se enfocan en el potencial motivador de los juegos y en sus beneficios para el aprendizaje o el rendimiento académico. Sin embargo, resulta igualmente importante evaluar el impacto de los juegos en la mejora de las habilidades sociales del alumnado, promoviendo así su desarrollo integral. En resumen, la naturaleza y las estructuras de aprendizaje propias del juego fomentan comportamientos sociales en los niños y niñas.

Por otro lado, las metodologías lúdicas e innovadoras mencionadas anteriormente son estrategias didácticas idóneas para el aula del siglo XXI, ya que representan una gran oportunidad para fomentar la adquisición de conocimientos, así como de competencias y destrezas, entre ellas las sociales, que son imprescindibles para vivir en sociedad. Como futura línea de investigación, se propone profundizar en el estudio del impacto del uso de estrategias lúdicas en el entorno educativo sobre las competencias emocionales, dado que están estrechamente vinculadas con las sociales.

#### AGRADECIMIENTOS

Agradecer al Ministerio de Universidades por las ayudas concedidas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU22/00948).

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias con un asterisco (\*) indican los estudios incluidos en el análisis.

- Abdul, A. I., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-40. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- \*Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Gkintoni, E., & Katsimpelis, A. (2022). Application of Gamification Tools for Identification of Neurocognitive and Social Function in Distance Learning Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 367-400. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.5.19>
- \*Arbolea-García, E., & Miralles, L. (2022). "The Game of the Sea": An Interdisciplinary Educational Board Game on the Marine Environment and Ocean Awareness for Primary and Secondary Students. *Education Sciences*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.3390/educi12010057>

- Azizan, M. T., Mellon, N., Ramli, R. M., & Yusup, S. (2018). Improving teamwork skills and enhancing deep learning via development of board game using cooperative learning method in Reaction Engineering course. *Education for Chemical Engineers*, 22, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2017.10.002>
- Batistello, P., y Pereira, A.T.C. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Revista científica de Arquitectura y Urbanismo*, 40(2), 31-42.
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Irurtia, M.J., Olivares, P., y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology*, 22(3), 401–422.
- \*Cercel, M.O. (2021). Gamification in Diplomacy Studies as an Effective Tool for Knowledge Transfer: Questionnaire Study. *JMIR Serious Games*, 10(2). <https://doi.org/10.2196/32996>
- \*Chao-Fernández, R., Gisbert-Caudeli, V., & Vázquez-Sánchez, R. (2020). Emotional Training and Modification of Disruptive Behaviors through Computer-Game-Based Music Therapy in Secondary Education. *Applied Sciences*, 1(5), 1-21. <https://doi.org/10.3390/app10051796>
- Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Cózar-Gutiérrez, R., y Sáez-López, J.M. (2016). Aprendizaje basado en juegos y gamificación en la formación inicial docente en Ciencias Sociales: una experiencia con “MinecraftEdu”. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Delgado, B., Inglés, C.J., Aparisi, D., García-Fernández, J.M., y Martínez-Monteagudo, M.C. (2018). Relación entre la Ansiedad Social y las Dimensiones de la Personalidad en Adolescentes Españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 46(1), 81-92. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.06>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Donaire, I.M., Gallardo, J., y Macías, S.P. (2006). Nuevas metodologías en el aula: aprendizaje cooperativo. *Práctica Docente*, 3, 1-10.
- \*Edo, E. (2023). Gamificación: metodología para el desarrollo de competencias específicas y transversales en Magisterio. *Educar*, 59(2), 333-349. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1768>
- \*Flogie, A., Abersek, B., Abersek, M.K., Sik, C., & Pesek, I. (2020). Development and Evaluation of Intelligent Serious Games for Children With Learning Difficulties: Observational Study. *JMIR Serious Games*, 8(2). <https://doi.org/10.2196/13190>
- Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P., & Sick, B. (2019). Escaping the professional silo: an escape room implemented in an interprofessional education curriculum. *Journal of Interprofessional Care*, 33(5), 573-575. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1538941>
- García, K., y Moscoso, S. (2021). Gamificación y enseñanza-aprendizaje del razonamiento lógico matemático en estudiantes de Educación General Básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(4), 219-239. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1499>
- García-Lazaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *HEKADEMOS. Revista Educativa Digital*, 27, 71-79.
- García, R., Bonilla, M., y Mantecón, J.M. (2018). Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. En A. Torres y L. Romero (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp.71-95). ABYA YALA.
- González, V., Joan, T., y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre Educación*, 21, 191-197. <https://doi.org/10.15581/004.21.4430>
- Grau, J. (2016). *La diferencia entre gamificación y serious game*. Be Prisma. <https://bepisma.com/la-diferencia-entre-gamificacion-y-serious-game/>
- \*Hewett, K.J.E., Zeng, G., & Pletcher, B.C. (2020). The Acquisition of 21st\_Century Skills Through Video Games: Minecraft Design Process Models and Their Web of Class Roles. *Simulation & Gaming*, 51(3), 1-29. <https://doi.org/10.1177/1046878120904976>

*El juego y el aprendizaje cooperativo como oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales desde la innovación docente: Una revisión sistemática.*

- \*Jambrina, P., Gómez, A.I., y Vergara, D. (2021). Gamificación en aulas bilingües de secundaria: una experiencia educativa. *Encuentro. Revista del Departamento de Filología Moderna*, 29, 1-16. <https://doi.org/10.37536/ej.2021.29.1917>
- \*Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., Diamantaras, K., & Evangelidis, G. (2023). Integrating Augmented Reality, Gamification, and Serious Games in Computer Science Education. *Education Sciences*, 13(6), 1-26. <https://doi.org/10.3390/educsci13060618>
- \*Magno de Jesús, A., y Frango, I. (2021). Marco de aprendizaje colaborativo basado en videojuegos para el desarrollo del pensamiento computacional. *Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Antioquia*, 99, 113-123. <https://doi.org/10.17533/udea.redin.20200690>
- \*Manassero-Mas, M.A., y Vázquez-Alonso, A. (2023). Enseñar y aprender a pensar sobre la naturaleza de la ciencia: un juego de cartas como recurso en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(2), 201-216. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i2.2202](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2202)
- Martínez, M. E. (2021). Aprendizaje Cooperativo como Técnica de Conocimiento y Experiencia Socioeducativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1795-1805. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i2.383](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.383)
- Mega, A.M., y Liesa, M. (2015). El juego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales. *Educación y Diversidad*, 9, 17-30.
- Michael, D. y Chen, S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train and Inform*. Thomson.
- Monjas, M.I. (2016). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. CEPE.
- Monjas, M.I. (2020). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. (12.<sup>a</sup> ed.). CEPE.
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *The BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- \*Ratnawati, N., Sukanto, S., Rujia, I.N., & Wahyuningtyas, N. (2020). "Defense of the Ancients", Gamification in Learning: Improvement of Student's Social Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(7), 132-139. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i07.13221>
- Reina, E., Reina, K., y Reina, C. (2023). Gamificación como elemento favorecedor para la Construcción de habilidades sociales en estudiantes de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7289-7311. <https://doi.org/10.37811/cl.rcm.v7i2.5868>
- Romero, M., Usart, M., & Ott, M. (2014). ¿Can Serious Games Contribute to Developing and Sustaining 21st-Century Skills? *Games and Culture*, 10, 148-177. <https://doi.org/10.1177/1555412014548919>
- \*Sharma, M., Mukund, V., Srivastva, A., Sharma, R., Farber, M., & Singh, N.C. (2022). Effects of a Digital Game-Based Course in Building Adolescents' Knowledge and Social-Emotional Competencies. *Games for Health Journal*, 11(1). <https://doi.org/10.1089/g4h.2021.0138>
- \*Terlouw, G., Kuipers, D., Veer, J., Prins, J.T., & Pierie, J.P. (2021). The Development of an Escape Room-Based Serious Game to Trigger Social Interaction and Communication Between High-Functioning Children With Autism and Their Peers: Iterative Design Approach. *JMIR Serious Games*, 9(1). <https://doi.org/10.2196/19765>
- Yélamos-Guerra, M.S. (2022). Uso y Percepciones del profesorado sobre el aprendizaje basado en juegos (ABJ). *HUMAN Review*, 11 2-15. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3956>

## CAPÍTULO 2

### INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO

Marina Alférez-Pastor\*

José Manuel Aguilar-Parra\*\*

*\*Doctoranda en Educación, Universidad de Almería*

*\*\*Profesor Titular de la Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4266>

#### Resumen

Hoy en día, es frecuente encontrar dificultades socioemocionales entre los niños y niñas. Por ello, las estrategias educativas actuales deben priorizar el desarrollo de estas competencias, siendo la gamificación una herramienta efectiva para este fin. Esta estrategia metodológica facilita el aprendizaje a través del juego, un elemento clave para el desarrollo personal y social del alumnado y su proceso formativo. Esta propuesta educativa consiste en una experiencia gamificada con enfoque cooperativo, diseñada para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil. Se apoya en tres componentes fundamentales: la estética, las mecánicas y las dinámicas. Entre ellos, la narrativa adquiere un papel central, siendo el hilo conductor de la propuesta. A través de esta historia, el alumnado debe resolver diversos retos de forma colaborativa, fomentando así la interacción social, el trabajo en equipo y la vivencia compartida de emociones. La evaluación se llevará a cabo a través de una rúbrica ad hoc diseñada específicamente para esta intervención, en la que se registrará la presencia de conductas relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales, y esta se complementará con la técnica de observación participante. Además, se aplicarán pruebas estandarizadas para una evaluación más global del nivel de desarrollo socioemocional del alumnado. En líneas generales, se espera que, gracias a la implementación en el aula de estrategias metodológicas lúdicas y cooperativas, los estudiantes puedan desarrollar y/o mejorar competencias como la atención y escucha activa, la comunicación asertiva, la relación con los compañeros, la colaboración, la resolución de problemas, la empatía, la autonomía, la autoestima, la tolerancia a la frustración, la regulación emocional, el autocontrol y la aceptación de normas.

**Palabras clave:** gamificación, competencias socioemocionales, juego.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias socioemocionales en la primera infancia es un componente fundamental de la educación integral, con efectos a largo plazo en el éxito académico, las relaciones sociales y el bienestar general (Chernyshenko et al., 2018; Zhang et al., 2024). En un escenario educativo global, cuyo objetivo es mejorar la calidad del aprendizaje y preparar al alumnado para enfrentar los desafíos del siglo XXI, el desarrollo de las competencias socioemocionales se ha convertido en una prioridad para las políticas educativas (Mestre, 2020).

En este contexto, el uso de la gamificación como herramienta pedagógica para promover estas competencias genera cambios positivos en la experiencia educativa de los estudiantes, mejorando significativamente su proceso de aprendizaje y aumentando su compromiso y motivación (Álvarez y Polanco, 2018). Esta estrategia aplica mecánicas de juego en contextos no lúdicos, como el educativo, transformando el aprendizaje en una experiencia divertida e interactiva (Gil y Prieto, 2019). Dado que el juego, tanto libre como dirigido, es esencial en las primeras etapas de la vida, su integración en el aula a través de la gamificación puede resultar especialmente efectiva (Londoño y Rojas, 2021).

### 1.1. Competencias socioemocionales en niños y niñas

Las competencias socioemocionales incluyen áreas relacionadas con la autorregulación y la interacción social (Salas, 2022). Estas se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje formales e informales e influyen en diferentes resultados a lo largo de la vida (Martínez-Yarza et al., 2023). Según lo explicado por Jorquera (2022), el Programa CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), identifica cinco competencias principales interrelacionadas:

- Autoconciencia: capacidad para reconocer y comprender las propias emociones, fortalezas y áreas de crecimiento.
- Autorregulación: capacidad para regular y gestionar las propias emociones, comportamientos y estrés.
- Conciencia social: capacidad para comprender y empatizar con las perspectivas y sentimientos de los demás, así como respetar las normas sociales.
- Habilidades para relacionarse: capacidad para establecer y mantener relaciones sanas y de apoyo mutuo, incluyendo la comunicación efectiva, la escucha activa, la cooperación con los demás y la resolución de conflictos.
- Toma de decisiones responsable: capacidad para tomar decisiones reflexivas y éticas teniendo en cuenta el bienestar propio y de la comunidad.

El aprendizaje socioemocional es un proceso educativo que promueve la adquisición y aplicación de este conjunto de competencias socioemocionales (Aksoy y Gresham, 2024). A través de actividades, metodologías y experiencias pedagógicas específicas, permite que los niños y niñas comprendan y gestionen sus emociones y participen en interacciones sociales positivas (Hosokawa et al., 2024).

### 1.2. Gamificación en el contexto educativo

La gamificación se posiciona actualmente como una estrategia innovadora en el ámbito educativo (Soledispa-Zurita et al., 2024). Consiste en aplicar dinámicas propias del diseño de juegos en contextos no lúdicos con el objetivo de estimular y hacer más atractiva la interacción del alumnado con el proceso formativo, facilitar la consecución de los objetivos de aprendizaje, mejorar su compromiso, aumentar su motivación, maximizar su disfrute y fomentar su participación activa (Prieto, 2020). Según Dichev (2017), la gamificación es una metodología en la que el alumnado se encuentra inmerso en el aprendizaje. Esta experiencia educativa lúdica favorece el deseo de aprender y la transformación positiva de la conducta, tanto a nivel individual como grupal (Ibarra, 2022). Asimismo, se relaciona con la creación de un “estado de flow” por parte de los estudiantes, donde estos se sumergen completamente en la tarea, manteniéndose concentrados y disfrutando del proceso, lo que se asocia con experiencias emocionales, motivacionales y cognitivas positivas (Oliveira et al., 2022).

Diversas investigaciones han evidenciado que el uso de la gamificación en la educación genera múltiples beneficios. Pérez y Muñoz (2024) resaltan algunas de las cualidades de esta estrategia metodológica:

- Estimula la conexión emocional en el aprendizaje

- Mayor compromiso
- Favorece el aprendizaje a largo plazo
- Despierta la motivación a través de las historias narradas
- Mejora la liberación de endorfinas y mantiene el cerebro saludable
- Facilita la interacción social
- Desarrolla habilidades críticas como resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad y pensamiento crítico
- Retroalimentación instantánea
- Crea experiencias de aprendizaje personalizadas, adaptadas a las necesidades y ritmos individuales del alumnado

### **1.3. La gamificación como herramienta para el desarrollo de competencias socioemocionales**

Además de sus aplicaciones en el ámbito académico, la gamificación ha demostrado tener un impacto significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales, tales como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo (Sarabia, 2023). Por tanto, el empleo de dinámicas lúdicas en el contexto educativo no solo favorece el aprendizaje cognitivo, sino que también contribuye al desarrollo personal y social del alumnado (Armijos et al., 2025). Ramos et al. (2024) destacan que las actividades de gamificación y sus elementos tienen un impacto positivo en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, esenciales en el contexto social actual. Además, Fernández-Arias et al. (2020) concluyen que un proceso de gamificación bien diseñado puede potenciar un amplio rango de habilidades interpersonales. En este sentido, es importante señalar que un proceso de gamificación efectivo debe cumplir con los principios de la pirámide de Werbach (2012), que identifica las dinámicas, las mecánicas y los componentes como elementos clave en el diseño de actividades gamificadas. Estos elementos se combinan para crear experiencias de aprendizaje que no solo favorezcan el logro de objetivos académicos, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales.

La gamificación, al introducir elementos propios del juego en contextos educativos, crea espacios donde los estudiantes exploran emociones, roles sociales y comportamientos colaborativos en un entorno seguro. Según Morales-Escareño et al. (2022), las experiencias gamificadas fortalecen la capacidad del alumnado para regular sus emociones, interactuar de forma efectiva y adaptarse al entorno social. Al participar en dinámicas propias de la gamificación, como la resolución de retos de forma colaborativa o la creación de narrativas, los estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren autorregulación emocional, escucha activa, toma de decisiones, etc., todos componentes principales del aprendizaje socioemocional.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo principal es diseñar e implementar una propuesta de intervención educativa basada en la gamificación con la finalidad de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes.

Como objetivos específicos, se plantean los siguientes:

- Identificar las competencias socioemocionales clave en el desarrollo infantil
- Diseñar actividades lúdicas gamificadas que promuevan habilidades socioemocionales
- Implementar la propuesta gamificada en un entorno educativo concreto, garantizando su adecuación al contexto y características del grupo-clase
- Observar y analizar los efectos de la intervención en el comportamiento y la expresión de emociones del alumnado
- Evaluar la eficacia de la gamificación como estrategia metodológica para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Descripción de la metodología**

Como se ha comentado anteriormente, la propuesta de intervención se basa en el uso de la gamificación como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se integran varias dinámicas propias del juego, como

retos, niveles y narrativa. La intervención se llevará a cabo a través de una secuencia estructurada de sesiones en las que se trabajan actividades lúdicas y cooperativas, diseñadas para fomentar habilidades como la empatía, la gestión de conflictos, la aceptación de reglas, la autorregulación, etc.

Las doce sesiones que conforman esta intervención girarán en torno a una narrativa central que actuará como hilo conductor, situando al alumnado dentro de una historia compartida que da sentido a los retos planteados en cada sesión. A partir de esta narrativa principal, cada sesión seguirá una estructura fija: una breve introducción narrativa a través de audios enviados por el personaje principal para comunicar los desafíos de la sesión, seguida de la resolución de los desafíos en equipos, y el cierre reflexivo de la sesión en el que, además de hablar sobre cómo se ha sentido el alumnado durante las actividades y cómo han trabajado, se ofrece una retroalimentación colectiva y se escucha un último audio que revela si se ha conseguido el objetivo de la sesión. Todas las actividades están diseñadas con materiales visuales, atractivos y manipulativos, y están vinculadas a contenidos curriculares como la lectoescritura, la lógica matemática, el desarrollo de funciones ejecutivas y habilidades motrices.

Los componentes principales que incluye esta experiencia de gamificación en su implementación en el aula son: el marco ficcional, dado que se cuenta con una atractiva narrativa que genera un ambiente inmersivo y estimulante, promoviendo a su vez la sensación de pertenencia y conexión emocional; avatares, pues se da una identidad al alumnado, convirtiéndolos en los protagonistas de su aprendizaje; roles, ya que se observarán distintos perfiles de jugadores, entre ellos los triunfadores, los exploradores, los sociales y los adversarios; desafíos, retos o misiones, puesto que los estudiantes se enfrentan a un problema que deben resolver desarrollando sus competencias y logrando los objetivos de aprendizaje; patrón de medición de progreso, pues se utiliza un sistema gamificado en el que el alumnado puede identificar el camino recorrido y el momento en el que se encuentra, con la finalidad de fomentar su motivación intrínseca a través de la percepción de progreso, superación y éxito; y, por último, el feedback continuo, el cual estará integrado en la narrativa, pues mediante los mensajes que reciben de uno de los personajes de la gamificación, los equipos son informados sobre su progreso, con el objetivo de que tomen conciencia de su proceso de aprendizaje. Además, este feedback se complementará con una retroalimentación positiva inmediata, a través de elogios verbales durante las actividades y señales visuales que reconozcan el trabajo realizado.

### **3.2. Justificación e importancia**

Los métodos de enseñanza tradicionales, centrados en el aprendizaje pasivo y en actividades estructuradas, no captan el interés del alumnado ni atienden la diversidad de sus necesidades sociales, porque cada estudiante interactúa, se relaciona y se desarrolla socialmente de una forma distinta. Múltiples factores dificultan el desarrollo de las competencias socioemocionales en entornos escolares, como la escasa interacción entre iguales, el enfoque excesivo en contenidos académicos o los ambientes poco afectivos (Guevara et al., 2021). De manera que, a través de actividades gamificadas como las planteadas en esta intervención educativa, se generan espacios de convivencia y juego compartido en los que se desarrollan competencias socioemocionales (Boillos, 2023). Estos entornos lúdicos y colaborativos permiten que el alumnado exprese sus sentimientos, actitudes y opiniones de forma adecuada, fortalezca su identidad y autoestima, establezca vínculos con los demás y ponga en práctica habilidades como compartir, cooperar y resolver conflictos (González-Grandón et al., 2021). Asimismo, la integración de dinámicas motivadoras promueve un clima afectivo en el aula que potencia la construcción de relaciones sociales positivas entre los estudiantes.

Los desafíos socioemocionales en menores son una preocupación creciente a nivel global, ya que afectan a su desarrollo integral. Diversos estudios subrayan la alta prevalencia de estos problemas, lo cual dificulta el establecimiento de interacciones con sus compañeros, llegando incluso a provocar su exclusión de actividades sociales, afectando negativamente a su bienestar. Por tanto, es fundamental abordar estos retos desde edades tempranas, empleando estrategias lúdicas e innovadoras como la gamificación, que ofrecen entornos motivadores, inclusivos, colaborativos y emocionalmente seguros. Estos entornos pueden reducir significativamente estas dificultades, favorecer un desarrollo socioemocional más saludable y tener un impacto duradero a medida que los niños y niñas crecen (Rahman, 2021).

Finalmente, hay que destacar que integrar dinámicas lúdicas y motivadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como considerar la dimensión socioafectiva del alumnado, tiene un impacto positivo en su rendimiento académico (Hernández-Orta et al., 2018). El uso de esta estrategia metodológica consigue una mayor concentración por parte de los estudiantes a través de los juegos, y promueve aprendizajes significativos, dado que estos se contextualizan (Hernández-Horta et al., 2018).

### **3.3. Propuesta de intervención**

Esta experiencia gamificada, titulada “Invasión Exteterrestre”, está diseñada para desarrollarse a lo largo de un trimestre completo, y se dirige al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, específicamente al nivel de 5 años.

A diferencia del enfoque tradicional de gamificación basado en el modelo PBL (Points, Badges y Leaderboards, es decir, Puntos, Insignias y Tablas de clasificación), cuya efectividad ha sido cuestionada por fomentar la competitividad excesiva entre el alumnado, tener un efecto extrínseco sobre la motivación y generar frustración en estudiantes con menor rendimiento (Furdu et al., 2017; Zhang et al., 2020), la propuesta que se presenta es una gamificación de enfoque cooperativo, basada en el modelo MDA (Mecánicas, Dinámicas y Estéticas). De modo que, esta se estructura sobre tres elementos fundamentales: la estética, mediante una narrativa y atractivo visual que da sentido a la experiencia de aprendizaje; las mecánicas, que se refieren a las reglas del juego y las acciones permitidas; y las dinámicas, que describen el comportamiento de los jugadores durante el juego y aluden a la colaboración entre los estudiantes, la ayuda mutua, el logro de objetivos compartidos, la escucha activa y la motivación intrínseca.

A nivel estético, la narrativa se basa en una historia ficticia ambientada en el espacio, donde el alumnado se organiza en tripulaciones de astronautas lideradas por un comandante estelar. Su misión es recuperar las estrellas que han sido robadas por unos extraterrestres, representados también por avatares. Cada estudiante forma parte de una tripulación con nombre propio y lleva un cartel identificativo que refuerza el sentido de pertenencia al grupo. Asimismo, con el objetivo de captar la atención del alumnado y favorecer su inmersión en la narrativa, el comandante estelar se comunica con las tripulaciones a través de audios en los que explica los retos que deben superar en cada misión. Estas grabaciones marcan el inicio de cada una de las 12 sesiones que conforman esta experiencia gamificada. Aunque la narrativa general gira en torno a la misión central de rescatar las estrellas robadas, cada misión se inicia con una breve narrativa específica que introduce cada uno de los tres retos de una sesión, en la que se explican sucesos provocados por la intromisión de los extraterrestres en diferentes rincones del espacio. Estas historias están diseñadas para despertar la curiosidad y mantener el interés por parte del alumnado.

Por otro lado, las mecánicas hacen referencia a los elementos que organizan el juego y regulan la participación de los niños y niñas. En esta experiencia educativa, los estudiantes se distribuyen en tres tripulaciones, que deberán cooperar para superar un total de 12 niveles. Cada nivel incluye tres retos. Estas mecánicas favorecen el trabajo en equipo, puesto que avanzar en el juego dependerá del esfuerzo colectivo. Esta gamificación tiene una estructura clara y motivadora, pues se asignan diferentes roles y se avanza progresivamente por niveles, evitando cualquier clasificación individual, comparación o competencia entre compañeros.

Por último, las dinámicas que se generan son principalmente la colaboración entre iguales, el compromiso grupal y la motivación compartida por completar las misiones espaciales. Estas dinámicas contribuyen directamente al desarrollo de habilidades socioemocionales como la gestión emocional, la comunicación asertiva, la empatía o la resolución de conflictos.

#### *3.3.1. Secuencia de sesiones*

A continuación, se describen los contenidos curriculares que se abordarán a través de los retos planteados en cada una de las sesiones de la intervención:

- Sesión 1: conciencia fonética a través de la construcción de palabras relacionadas con el vocabulario del espacio y orientación espacial.
- Sesión 2: vocabulario, asociación entre imagen y palabra escrita, asociación número-cantidad y categorías semánticas.
- Sesión 3: conciencia silábica a través de la formación de palabras, conciencia fonémica mediante la identificación de los fonemas iniciales de dibujos y seriaciones.
- Sesión 4: operación de la suma, familias numéricas e identificación de letras iniciales en mensajes codificados.
- Sesión 5: percepción y discriminación visual.
- Sesión 6: características de constelaciones y asociación palabra-imagen a través de una dinámica de búsqueda activa por el aula.

- Sesión 7: números anterior y posterior, comprensión del orden numérico y asociación grafema-fonema.
- Sesión 8: formación de palabras con sílabas dadas, discriminación visual, observación y descripción de características a través de imágenes ocultas.
- Sesión 9: conteo y número de sílabas que componen las palabras.
- Sesión 10: resolución de problemas matemáticos sencillos y operación de la resta.
- Sesión 11: reconocimiento de letras y palabras a través de sopas de letras y formas geométricas.
- Sesión 12: desarrollo de habilidades psicomotrices mediante un circuito específico.

### **3.4. Recursos**

En esta propuesta de intervención se emplearán recursos diversos y variados, entendiendo por recurso educativo todo material, espacio, tiempo o persona que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un propósito pedagógico y en función de objetivos de aprendizaje concretos. En cuanto a los recursos materiales, se utilizará material fungible (folios, cartulinas, pegamento...), material no fungible (plastificadora, tijeras, rotuladores...), material audiovisual (vídeos, presentaciones multimedia, audios...), material tecnológico (pizarra digital interactiva, proyector multimedia, ordenadores y altavoces) y material de elaboración propia. En lo referente a los recursos temporales, se programará una sesión de hora y media cada semana. Respecto al agrupamiento, el grupo-clase se dividirá en tres equipos, conformados por siete miembros. En relación con los recursos humanos, las sesiones estarán dirigidas por el personal investigador universitario, encargado del diseño, implementación y seguimiento, con el apoyo del profesorado de Educación Infantil del centro educativo para adaptar las actividades al contexto real del aula y atender a la diversidad del alumnado. Finalmente, acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se emplearán varias herramientas digitales para diseñar materiales visuales y atractivos. En concreto, se utilizará Canva y Freepik para la elaboración de los materiales gráficos de las actividades, Genially para crear la presentación interactiva que contiene las explicaciones de los desafíos y el seguimiento del recorrido gamificado, y Animaker para la grabación y edición de los audios narrativos que guían al alumnado durante las sesiones.

### **3.5. Evaluación**

Para evaluar el impacto de esta propuesta de intervención educativa basada en gamificación sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado, se utilizará una evaluación mixta, ya que se combinarán métodos tanto cuantitativos como cualitativos.

En primer lugar, se utilizará una rúbrica ad hoc diseñada específicamente para esta intervención con la que se registrará la presencia de conductas relacionadas con las competencias socioemocionales en los estudiantes, concretamente la atención y escucha activa, la colaboración y el trabajo en equipo, la motivación, la comunicación asertiva, la relación con los compañeros, la autoestima y confianza en sí mismo, la resolución de problemas, la autonomía, la iniciativa, el liderazgo, la toma de decisiones, la responsabilidad, la empatía, la tolerancia a la frustración, la regulación emocional, el autocontrol y la aceptación de normas. Esta rúbrica reflejará cuatro niveles de valoración (siempre, casi siempre, a veces y nunca), y se completará al finalizar cada sesión con el objetivo de recoger de manera sistemática y continua la evolución individual del alumnado a lo largo de la implementación.

Además, se aplicará la observación participante como técnica cualitativa de recolección de datos por parte del profesorado investigador, con la finalidad de identificar patrones de interacción, dinámicas grupales y otros comportamientos relevantes, y conocer mejor lo que ocurre en el desarrollo de cada una de las sesiones. También, se aplicarán pruebas estandarizadas dirigidas al profesorado tutor del aula, a fin de recoger información más específica sobre el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de cada estudiante.

En general, la evaluación tendrá un carácter formativo, puesto que permitirá el seguimiento continuo e individual del progreso del alumnado durante el desarrollo de la intervención. Asimismo, se llevará a cabo una evaluación sumativa al finalizar el periodo de implementación, con el propósito de analizar el impacto global de la propuesta basada en gamificación en las competencias socioemocionales de los estudiantes. Finalmente, hay que destacar que la recolección de datos se realizará en dos momentos: antes del inicio de la intervención y al finalizar la misma, que tendrá una duración de un trimestre escolar, para comparar los resultados pre y post intervención.

#### 4. RESULTADOS ESPERADOS

Partiendo de los objetivos de esta intervención educativa, se espera que esta propuesta basada en la gamificación favorezca el desarrollo de diversas competencias socioemocionales en los estudiantes participantes. Se pretende que la implementación en el aula de dinámicas lúdicas, cooperativas y motivadoras genere un entorno educativo que facilite el aprendizaje socioemocional, contribuyendo al bienestar personal del alumnado y a la mejora de la convivencia grupal. A lo largo de la intervención, se pretende observar mejoras significativas en las competencias socioemocionales mencionadas anteriormente. En cuanto a la atención y la escucha activa, se espera que el alumnado muestre mayor interés cuando participen los demás en el juego. En el ámbito de la colaboración y el trabajo en equipo, se pretende fomentar actitudes cooperativas como compartir materiales de juego, asumir responsabilidad individual y grupal y estar dispuesto a ayudar al resto de compañeros para alcanzar un objetivo común. También, se busca incrementar la motivación del alumnado, mostrando compromiso y una participación más activa y entusiasta. Con respecto a la comunicación asertiva, se intenta que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos y necesidades de forma respetuosa. Asimismo, se espera que se establezcan relaciones sociales positivas, basadas en la inclusión, el respeto y la ayuda mutua.

Por otro lado, en referencia a aspectos más personales, se busca que el alumnado sea capaz de mostrar una mayor seguridad para afrontar retos, potenciando su autoestima y confianza en sí mismo. Así pues, se espera observar una mejora en la capacidad para resolver conflictos mediante el diálogo. Esta intervención también pretende fomentar la autonomía y la iniciativa, haciendo que el alumnado proponga ideas, actúe de manera independiente, sea capaz de liderar la actividad, tomar decisiones durante el juego y asumir responsabilidades en el cumplimiento de las actividades. Además, se busca que los estudiantes muestren empatía y ayuden a los demás cuando sea necesario. Se espera que puedan llegar a comprender tanto las emociones propias como ajenas, gestionen adecuadamente los momentos difíciles y puedan adaptar su comportamiento según la situación. Por último, es importante observar una mayor aceptación de las reglas del juego y de las normas de convivencia, buscando el bienestar común.

Finalmente, es importante señalar que, aunque el objetivo principal de esta intervención es el desarrollo de competencias socioemocionales, los distintos desafíos planteados también contribuyen al fortalecimiento de otras habilidades del alumnado, como el pensamiento lógico y abstracto, las habilidades visoespaciales, la coordinación motriz y las funciones ejecutivas. Asimismo, se pretende observar una mejora en las competencias curriculares, principalmente en aquellas relacionadas con la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático.

#### 5. CONCLUSIONES

La sociedad actual se enfrenta a múltiples transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, lo cual se refleja también en el ámbito educativo, haciendo necesaria una renovación que englobe todas las dimensiones del proceso formativo. Es necesario repensar las prácticas docentes tradicionales y abrirse a metodologías innovadoras, activas y centradas en el alumnado. En este sentido, la gamificación se presenta como una herramienta pedagógica idónea para impulsar este cambio.

La implementación de propuestas de gamificación en el aula da respuesta a las nuevas exigencias del sistema educativo y de los propios estudiantes, quienes buscan experiencias de aprendizaje más dinámicas, motivadoras, interactivas, inclusivas, contextualizadas y emocionalmente significativas. De manera que, es fundamental una formación permanente del profesorado que les permita adaptarse a los nuevos enfoques pedagógicos, los cuales mejoran la calidad de los resultados de aprendizaje y favorecen un desarrollo integral de los estudiantes, abarcando tanto el ámbito cognitivo como el socioemocional. Asimismo, esta actualización de su práctica docente será clave para afrontar muchos de los retos del actual sistema educativo, marcado por la desmotivación del alumnado, la falta de atención a la diversidad y la dificultad de integrar de forma efectiva el aprendizaje socioemocional.

#### AGRADECIMIENTOS

Agradecer al Ministerio de Universidades por las ayudas concedidas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU22/00948).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alksoy, P., & Gresham, F.M. (2024). Evidence-Based Social Emotional Learning Intervention Programs for Preschool Children: An Important Key to Development and Learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 201-217. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227>
- Álvarez, A., y Polanco, N. (2018). La gamificación como experiencia de aprendizaje en la educación. *Revista Docentes* 2.0, 17(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v6i4.30>
- Armijos, R.A., García, G.Y., Morán, M.M., Aldas, M.E., y Cabrera, T.G. (2025). Gamificación en la Educación: Su Influencia en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 7574-7589. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.16426](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16426)
- Atiencia, P.A., Mayor, D.I., Inaguazo, S.V., y Torrer, J.A. (2024). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: Su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 1(4), 178-187. <https://doi.org/10.63415/saga.v1i4.22>
- Boillos, A. (2023). *La gamificación y el aprendizaje lúdico como recurso didáctico: práctica comparada y análisis*. [Tesis doctoral, Universidad de la Rioja].
- Buckley, P., & Doyle, E. (2014). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24, 1162-1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Chernyshenko, O.S., Kankaras, M., & Drasgow, (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, 1-136. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Dichev, C. (2017). Gamifying education: What is Known, what is believed and what remains uncertain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 125-146.
- Fernández-Arias, P., Ordóñez-Olmedo, E., Vergara-Rodríguez, D., y Gómez-Vallecillo, A.I. La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Revista Prisma Social*, 31, 388-409.
- Furdu, I., Tomozei, C., & Köse, U. Pros and Cons Gamification and Gaming in Classroom. *Brain*, 8, 56-62.
- Gil, J., y Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5>
- González-Grandón, X., Chao, C., y Patiño, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2). <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>
- Guevara, C.Y., Rugerío, J.P., Hermsillo, A.M., y Corona, L.A. (2021). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisiones de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Hernández-Horta, I.A., Monroy-Reza, A., y Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. *Formación universitaria*, 11(5), 31-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-5006201800050031>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12(761). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Ibarra, J.G. (2022). La Gamificación: Una Técnica para Potencializar el Aprendizaje en Primaria. *Formación Estratégica*, 4(1), 141-155.
- Jorquera, J. (2022). *Modelo CASEL de aprendizaje socioemocional (SEL)*. Aprender con emoción. <https://aprenderconemocion.com/recursos/modelo-casel-de-aprendizaje-socioemocional/>
- Londoño, L.M., y Rojas, M.D. (2021). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3). <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- Martínez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A Systematic Review of Instruments Measuring Social and Emotional Skills in School-Aged Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 16, 1475-1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Mestre, J.M. (2020). How to Transversely Develop Ability Emotional Intelligence Ability through School Subjects? A Theoretical Proposal. *Psibologjiske Teme*, 29(1), 17-41. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.2>

*Innovación docente mediante una propuesta de gamificación para el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado*

- Morales-Escareño, C.A., Vences, A., Flores-Alanís, I.M., y Hernández, J.L. (2022). La relación entre gamificación y competencias socioemocionales en la praxis educativa. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 99, 68-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502673>
- Oliveira, W., Toda, A., Toledo, P., Shi, L., Vassileva, J., Bittencourt, I.I., & Isotani, S. (2020). *Does tailoring gamified educational systems matter? The impact on student's flow experience*. Hawaii International Conference on System Sciences. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2020.152>
- Pérez, L., y Muñoz, L. (2024). La gamificación en el ámbito educativo: desafíos, potencialidades y perspectivas para su implementación. *Revista de Educación*, 405, 249-274. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-634>
- Prieto, A (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.33168/JSMS.2024.0606>
- Rahman, A. (2021). Problems Of Children's Social Emotional Development. *Tajdid Al-Athfal*, 1(1), 30-34.
- Ramos, R.P., Ramos, P.M., Mescua, A.C., Pereyra, V., Vega, C.S., & Hilario, F. (2024). Gamifying Tutorials to Cultivate Socioemotional Skills: An Experimental Study in Peru. *Journal of System and Management Sciences*, 14(6), 79-92.
- Salas, N. (2022). Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el alumnado de Educación Infantil. *Revista Prisma Social*, 5(37), 82-89.
- Soledispa-Zurita, P.L., Ponce-Morales, R.V., Barrionuevo-Montalvo, H.P., y Guadalupe-Román, S.C. (2024). Gamificación en la Educación: Más allá de la diversión, estrategias efectivas para el aprendizaje significativo. *Polo del Conocimiento*, 9(3), 3908-3931. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i3.6886>
- Werbach, K. (2012). *Fort be Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Zhang, B., Zheng, Y., Liu, C., & Chen, X. (2020). A critical review of gamification research in educational contexts from 2008 to 2019. *Journal of Educational Computing Research*, 58(5), 1064-1098. <https://doi.org/10.1177/0735633120902887>
- Zhang, J., Sloss, I., Maguire, N., & Browne, D.T. (2024). Physical activity and social-emotional learning in Canadian children: Multilevel perspectives within an early childhood education and care setting. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 100069. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100069>

## CAPÍTULO 3

### ENTRENAMIENTO EN COMPRENSIÓN DE TEORÍA DE LA MENTE Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE CASO

Noelia Navarro Gómez\*

Rubén Trigueros-Ramos\*\*

*\*Profesora Ayudante Doctora de la Universidad de Málaga*

*\*\*Profesor Titular de la Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4267>

#### Resumen

El presente estudio de caso examina la efectividad de una intervención educativa centrada en la Teoría de la Mente (ToM) en un niño de 10 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel 1. La intervención tuvo una duración de ocho semanas e incluyó actividades estructuradas en tres fases: reconocimiento emocional, atribución de intenciones y comprensión de perspectivas. A través del uso de materiales visuales, cuentos infantiles, juegos de roles y vídeos educativos, se promovió el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los resultados mostraron mejoras significativas en la identificación y expresión de emociones, la toma de perspectiva y la participación en interacciones sociales, evaluadas mediante pruebas estandarizadas y observación directa. Estos hallazgos evidencian que la ToM puede desarrollarse mediante intervenciones tempranas y personalizadas, contribuyendo a una mayor integración social y escolar en niños con TEA.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista; Teoría de la Mente; intervención educativa; habilidades sociales; reconocimiento emocional

#### 1. INTRODUCCIÓN

La Teoría de la Mente (ToM) es una habilidad cognitiva fundamental que permite a los individuos atribuir estados mentales, tales como creencias, deseos, intenciones y emociones, tanto a sí mismos como a los demás (Wellman et al., 2001; Wellman, 2014). Este proceso cognitivo facilita la interpretación de la conducta ajena y permite anticipar las reacciones de los otros en situaciones sociales. La ToM es crucial para el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que otorga la capacidad de predecir y explicar comportamientos humanos en un contexto social. Desde sus primeras descripciones por Premack & Woodruff (1978), esta capacidad ha sido considerada una piedra angular del desarrollo cognitivo, social y emocional en los seres humanos.

El proceso de adquisición de la ToM se desarrolla progresivamente durante la infancia, comenzando con la atribución de deseos básicos y evolucionando hacia la comprensión de creencias de

segundo orden y estados emocionales complejos. Este desarrollo es especialmente notorio a partir de los 2 a 3 años, cuando los niños comienzan a entender que las personas pueden tener creencias y deseos distintos de los propios (Wellman & Liu, 2004). A medida que el desarrollo cognitivo avanza, los niños adquieren la capacidad de comprender las intenciones subyacentes de las acciones de los demás, lo que les permite ajustar su propio comportamiento en función de las expectativas sociales.

En niños y adultos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso de desarrollo de la ToM presenta notables dificultades. El TEA es un trastorno del desarrollo neurológico que afecta a la comunicación, la interacción social y la conducta. Las personas con TEA suelen presentar una alteración en el desarrollo de la ToM, lo que se traduce en una comprensión limitada de las emociones, pensamientos y perspectivas ajenas. Este déficit repercute significativamente en su capacidad para establecer relaciones interpersonales, ya que les resulta difícil anticipar y responder adecuadamente a las conductas de los demás, lo que puede generar aislamiento social y dificultades en la adaptación a entornos educativos y sociales (Frith, 2001). Según Happé (1994), los déficits en la ToM son una de las características más definitorias del TEA, dado que afectan las habilidades socioemocionales fundamentales para la interacción social.

A nivel neurobiológico, diversas investigaciones han identificado las áreas cerebrales implicadas en el desarrollo y la ejecución de la ToM. Entre ellas, se encuentran la corteza prefrontal, particularmente la región ventromedial, que está involucrada en la toma de decisiones sociales y la empatía, así como la corteza temporal superior, que se activa en el procesamiento de las intenciones y las emociones de los demás. Además, la amígdala, una estructura clave en el procesamiento emocional, juega un papel importante en la percepción de las emociones ajenas, un aspecto fundamental de la ToM. En las personas con TEA, se han observado disfunciones en estas áreas cerebrales, lo que podría explicar las dificultades que enfrentan en el desarrollo de la Teoría de la Mente (Baron-Cohen et al., 2000).

Estudios recientes han documentado que los déficits en la ToM en personas con TEA no solo impactan sus interacciones sociales y habilidades de comunicación, sino que también pueden afectar su rendimiento académico y su adaptación a los entornos educativos. Según Peterson et al., (2005), el desarrollo más lento en la atribución de estados mentales como consecuencia del TEA, conlleva a desafíos en el aprendizaje de habilidades sociales y en la resolución de problemas interpersonales. Por su parte, Yirmiya et al., (1998) encontraron que los niños con TEA tienen una capacidad limitada para comprender las creencias falsas, lo que afecta su capacidad para manejar situaciones complejas en el aula y en otros contextos sociales.

Dada la importancia crucial de la ToM en las relaciones sociales y educativas, se han desarrollado diversas intervenciones educativas para mejorar esta habilidad en niños con TEA. Entre las estrategias más utilizadas se incluyen el entrenamiento en el reconocimiento emocional, que ayuda a los niños a identificar y comprender las emociones de los demás, y la enseñanza explícita de las perspectivas ajenas, que promueve la empatía y la adaptación social. Programas como el "PEERS" (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills), que emplea un enfoque basado en habilidades sociales estructuradas, y el uso de narrativas sociales y juegos de roles, han demostrado ser efectivos en el desarrollo de la ToM en niños con TEA (Begeer et al., 2011; Hadwin et al., 1996). Estas intervenciones, que suelen incluir actividades interactivas y colaborativas, han sido diseñadas para promover una mejor comprensión de las emociones y las intenciones de los demás, con el objetivo de mejorar la comunicación, la resolución de conflictos y la integración en el entorno escolar.

Sin embargo, y pese al comentado impacto de la ToM en la vida de estas personas, hasta la fecha, el diseño de protocolos e intervenciones centradas específicamente en ToM en TEA ha sido bastante limitado. El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de una intervención educativa centrada en el desarrollo de la ToM en un estudiante diagnosticado con TEA de nivel 1 (anteriormente conocido como síndrome de Asperger). A través de actividades colaborativas y dinámicas diseñadas para potenciar la comprensión emocional y la toma de perspectiva, se busca fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales que faciliten la integración en el entorno escolar. Se espera que esta intervención no solo mejore la capacidad del estudiante para interpretar situaciones sociales y fortalecer sus interacciones con sus compañeros, sino que también promueva un modelo educativo más inclusivo y adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes con TEA. En este sentido, la ToM no solo facilita el entendimiento de las emociones y pensamientos ajenos, sino que es fundamental para la construcción de relaciones interpersonales exitosas, lo que tiene un impacto positivo en la vida escolar y social de estos individuos.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño

Se emplea un diseño de estudio de caso único con metodología cualitativa, mediante observación participante y entrevistas estructuradas con el docente y la familia.

### 2.2. Participantes

El participante de este estudio es un niño de 10 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel 1 (anteriormente conocido como síndrome de Asperger). Asiste a una escuela de integración educativa en un aula regular, acompañado de un asistente especializado. Su cociente intelectual (CI) se encuentra en el rango promedio (CI=105), medido a través de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC-V), lo que le permite desarrollar tareas académicas a la par de sus compañeros. Sin embargo, presenta dificultades significativas en el ámbito socioemocional. A nivel familiar, cuenta con el apoyo continuo de sus padres, quienes fomentan el desarrollo de habilidades sociales mediante actividades grupales y juegos cooperativos. Sin embargo, las dificultades en la comprensión emocional siguen representando un reto cotidiano. Debido a estas características, se consideró pertinente implementar una intervención educativa centrada en la Teoría de la Mente, con el fin de promover el reconocimiento emocional, la atribución de intenciones y la comprensión de perspectivas ajenas, tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar. Desde una edad temprana, el participante ha mostrado habilidades lingüísticas adecuadas, siendo capaz de expresar sus ideas con claridad. No obstante, presenta dificultades significativas en la comprensión de emociones complejas y en la interpretación de intenciones ajenas, lo que provoca malentendidos en situaciones sociales. A menudo, su discurso resulta literal y directo, mostrando limitaciones en la interpretación de ironías, metáforas o dobles sentidos. En el contexto escolar, el niño muestra interés en temas específicos como tecnología y videojuegos, lo que aprovecha para interactuar con sus compañeros, aunque en ocasiones su discurso puede volverse monótono o repetitivo. Los docentes y familiares han manifestado que suele frustrarse cuando no logra comprender las intenciones de otros o cuando las situaciones sociales no se desarrollan como él anticipa.

Debido a estas características, se consideró pertinente implementar una intervención educativa centrada en el desarrollo de la Teoría de la Mente, con el fin de promover el reconocimiento emocional, la atribución de intenciones y la comprensión de perspectivas ajenas, tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar.

### 2.3. Instrumentos

Faux Pas Recognition Test (FPRT) (Baron-Cohen et al., 1999). El FPRT consta de 20 historias breves en las que un personaje comete un error social significativo. El niño debe identificar el error, comprender las emociones implicadas y justificar por qué la situación es inapropiada. Este instrumento ha mostrado propiedades psicométricas sólidas, incluyendo una fiabilidad adecuada y validez concurrente significativa con otros instrumentos utilizados para evaluar la Teoría de la Mente. Es ampliamente utilizado en estudios con población TEA debido a su capacidad para detectar déficits en la comprensión social (Baron-Cohen et al., 1999).

Test de Creencias Falsas (False Belief Task) (Perner & Wimmer, 1983). Esta prueba clásica evalúa la capacidad de atribuir creencias incorrectas a otros personajes a través de la narración de historias. Se emplean típicamente cinco tareas clásicas, incluidas la tarea de la "caja de Smarties" y la tarea de "transferencia inesperada". La fiabilidad de este test es adecuada, y ha sido validado en estudios longitudinales y transversales que examinan el desarrollo de habilidades mentalistas (Perner & Wimmer, 1983).

Reading the Mind in the Eyes Test (RMET) (Baron-Cohen et al., 2001). El RMET consta de 36 ítems en los que se presentan fotografías de ojos mostrando diferentes expresiones emocionales. El niño debe seleccionar, entre cuatro opciones, la emoción que mejor describa lo que la persona está sintiendo o pensando. La fiabilidad del RMET es alta (coeficiente alfa > 0.80), y se ha demostrado que es particularmente sensible para detectar dificultades en la comprensión mentalista en personas con TEA (Baron-Cohen et al., 2001).

Escalas de Observación Directa. Durante las sesiones de intervención, se utilizaron escalas de observación directa diseñadas para registrar las habilidades mentalistas en contextos naturales o simulados. Aunque no están formalmente estandarizadas, estas escalas han sido validadas mediante análisis

cualitativos y cuantitativos en entornos educativos y terapéuticos. Las escalas permiten observar comportamientos espontáneos relacionados con la identificación de emociones, la inferencia de estados mentales y la empatía en situaciones cotidianas.

**Materiales Visuales con Expresiones Faciales.** Se emplearon tarjetas visuales con expresiones faciales para ayudar al participante a identificar y reconocer emociones básicas y complejas. Las tarjetas presentaban una amplia gama de emociones, tales como alegría, tristeza, enfado y sorpresa, que permitieron al participante asociar emociones con situaciones cotidianas. Además, se utilizaron recursos visuales interactivos como juegos de asociación de emociones, en los que el participante debía asociar una imagen con una emoción específica.

**Cuentos Infantiles sobre Emociones.** Los cuentos infantiles seleccionados fueron utilizados para contextualizar las emociones en situaciones cotidianas y facilitar el desarrollo de la empatía en el participante. Los cuentos elegidos fueron: “El monstruo de colores” de Anna Llenas, “Cuando estoy enfadado” de Trace Morone y “Hoy me siento feliz” de Jamie Lee Curtis. Estos libros fueron seleccionados por su enfoque en las emociones y su accesibilidad para niños con TEA, proporcionando un contexto narrativo que facilitó la identificación de emociones y la reflexión sobre situaciones sociales.

**Juegos de Roles y Actividades Interactivas.** Se utilizaron juegos de roles y actividades interactivas para promover la toma de perspectiva ajena y la comprensión de situaciones sociales desde diversos puntos de vista. Las dinámicas de juegos de roles incluyeron representaciones de situaciones cotidianas en las que el participante debía adoptar el rol de diferentes personajes, reflexionando sobre las emociones y perspectivas de los demás.

**Videos Educativos sobre Emociones y Situaciones Sociales.** Se utilizaron videos educativos, como “Pequeños Detectives de Emociones”, que presentan escenas sociales simples en las que los personajes muestran diferentes emociones o intenciones. Estos videos fueron empleados para ayudar al participante a identificar las emociones en situaciones cotidianas y prever las acciones de los personajes basándose en sus emociones e intenciones.

## 2.4. Procedimiento

El objetivo principal de esta intervención fue promover el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) en un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el fin de mejorar su capacidad para reconocer emociones, atribuir intenciones y comprender perspectivas ajenas en contextos sociales. La intervención se centró en actividades colaborativas, así como en el uso de recursos visuales y narrativos, ya que estos elementos han mostrado ser efectivos en el fomento de la comprensión emocional en niños con TEA (Baron-Cohen et al., 2000). La intervención tuvo una duración de 8 semanas, con dos sesiones semanales de 45 minutos cada una. Las sesiones se realizaron en el contexto escolar y fueron implementadas por un profesional de la Psicología y supervisadas por el docente y un asistente especializado. Las actividades fueron organizadas en tres fases progresivas, cada una con tareas específicas y objetivos claros. A continuación, se detalla el contenido de cada fase, los materiales utilizados y las actividades implementadas.

**Fase 1: Reconocimiento Emocional (Semanas 1-3).** En esta fase, el objetivo fue desarrollar la habilidad del participante para identificar y reconocer emociones tanto básicas como complejas en situaciones cotidianas. El reconocimiento emocional es un componente clave de la Teoría de la Mente y permite una mejor comprensión de los estados afectivos de los demás. Para alcanzar este objetivo, se utilizaron materiales visuales como tarjetas con expresiones faciales que representaban emociones como alegría, tristeza, enfado y sorpresa, así como cuentos infantiles que abordaban situaciones emocionales cotidianas. Las actividades incluyeron la identificación de emociones a partir de los cuentos leídos, en las cuales el participante debía señalar qué emoción predominaba en situaciones clave, justificar su respuesta y vincularla con experiencias personales. Además, se realizó un juego de expresiones faciales, donde el docente mostraba tarjetas con diferentes expresiones emocionales y el participante debía asociarlas con situaciones cotidianas o propias. Finalmente, se llevó a cabo un ejercicio de role-playing emocional, en el que el participante representaba diversas emociones frente a sus compañeros, promoviendo la empatía y el reconocimiento mutuo.

**Fase 2: Atribución de Intenciones (Semanas 4-6).** La segunda fase estuvo centrada en desarrollar la capacidad del niño para inferir intenciones y anticipar acciones basadas en las perspectivas ajenas. La atribución de intenciones es fundamental para la comprensión de las interacciones sociales y permite

anticipar el comportamiento de los demás. Para ello, se utilizaron videos educativos en los que se presentaban escenas de interacciones sociales simples. A partir de estos videos, el participante debía observar las escenas y predecir las acciones de los personajes, considerando las emociones e intenciones de los mismos. También se utilizaron tarjetas de acciones intencionales y situaciones problemáticas para fomentar la deducción de intenciones en situaciones cotidianas. Dentro de las actividades diseñadas, el participante completó historias incompletas, en las que debía finalizar un relato considerando las intenciones de los personajes involucrados. También se realizaron juegos de deducción social en grupo, donde los niños discutían qué personaje llevaría a cabo una acción específica y por qué, promoviendo el análisis de las intenciones detrás de las conductas.

Fase 3: Comprensión de Perspectivas (Semanas 7-8). En la fase final de la intervención, el objetivo fue promover la toma de perspectiva ajena y la comprensión de múltiples puntos de vista. Esta fase fue fundamental para desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de otro, lo que es esencial para las interacciones sociales y la resolución de conflictos. Las actividades estuvieron basadas en juegos de roles complejos, debates guiados y dinámicas de reflexión grupal. En los juegos de roles complejos, el participante asumía el papel de diferentes personajes en conflictos simulados, reflexionando sobre las perspectivas individuales de cada uno. Además, se realizaron debates empáticos sobre situaciones sociales controvertidas, donde los niños discutían distintos puntos de vista sobre un mismo tema, promoviendo la reflexión crítica y la tolerancia hacia las diversas perspectivas. Finalmente, en las historias colaborativas, los niños narraban relatos colectivos en los que cada uno aportaba desde la perspectiva de su personaje, lo que les permitió comprender cómo diferentes puntos de vista pueden coexistir en una misma situación.

**Tabla 1**

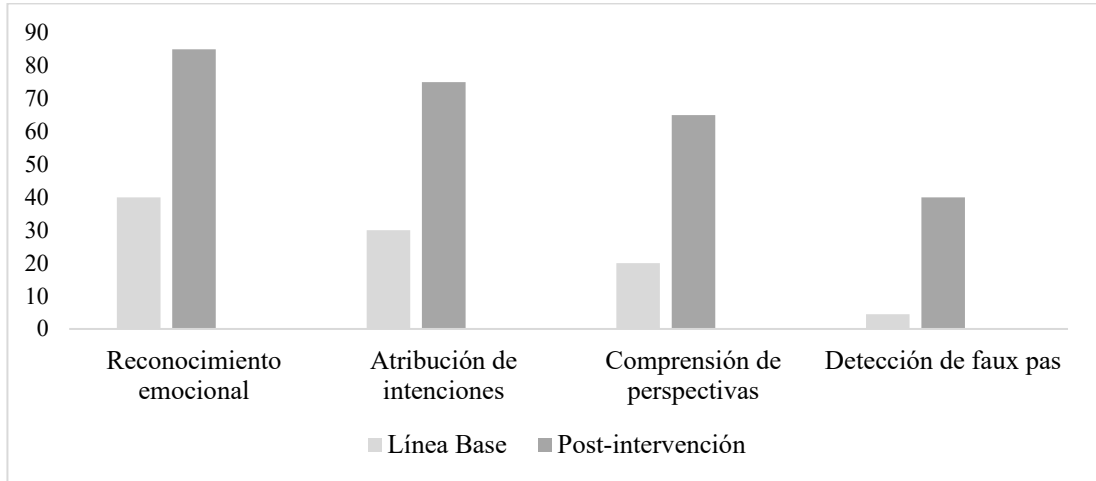
*Síntesis fases del estudio*

<b>Fases</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiales</b>	<b>Actividades</b>	<b>Duración</b>
Fase 1. Reconocimiento emocional	Desarrollar la habilidad para identificar y reconocer emociones básicas y complejas en situaciones cotidianas.	Tarjetas visuales con expresiones faciales, cuentos sobre emociones, juegos de asociación de emociones.	1. Identificación de emociones en cuentos. 2. Juego de expresiones faciales. 3. Role-playing emocional.	Semanas 1-3
Fase 2. Atribución de intenciones	Desarrollar la capacidad de inferir intenciones y anticipar acciones basadas en perspectivas ajenas	Videos educativos (p. ej., Pequeños Detectives de Emociones), tarjetas de acciones, historias incompletas.	1. Análisis de videos. 2. Historias incompletas. 3. Juegos de deducción social.	Semanas 4-6
Fase 3. Comprensión de perspectivas	Promover la toma de perspectiva ajena y la comprensión de múltiples puntos de vista.	Juegos de roles complejos, debates guiados, dinámicas de reflexión grupal.	1. Juegos de roles complejos. 2. Debates empáticos. 3. Historias colaborativas.	Semanas 7-8

### 3. RESULTADOS

Tras la intervención, se observaron mejoras significativas en todas las pruebas aplicadas para evaluar las habilidades de Teoría de la Mente (ToM). A continuación, se presentan las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención:

Figura 1. % de aciertos en tareas de ToM



Asimismo, de manera complementaria, durante las sesiones de intervención, a través de la observación estructurada y el uso de una rúbrica de registro, se lograron identificar mejoras significativas en varias áreas clave relacionadas con la interacción social y la comprensión emocional del niño. A continuación, se presentan los hallazgos clave:

En primer lugar, se observó un avance considerable en la capacidad del niño para identificar emociones. Antes de la intervención, mostraba dificultades para reconocer emociones complejas en expresiones faciales y situaciones sociales, pero tras la intervención, su precisión al identificar emociones tanto en materiales visuales, como tarjetas emocionales, como en interacciones cotidianas, mejoró notablemente. Esta mejora refleja un progreso tangible en su habilidad para reconocer y diferenciar las emociones, lo cual es un componente esencial para el desarrollo de la Teoría de la Mente y la comprensión de los estados mentales ajenos.

Además, la observación a través de la rúbrica reveló un incremento en la empatía y la toma de perspectiva del niño. Inicialmente, presentaba dificultades para comprender los sentimientos ajenos y para responder de manera adecuada a las emociones de los demás, pero a medida que avanzaron las sesiones, comenzó a mostrar una mayor capacidad para reconocer y responder apropiadamente a las emociones de los demás, especialmente durante los juegos de roles. Este cambio sugiere una mejora significativa en su habilidad para ponerse en el lugar del otro, lo que favorece la interacción social y la comprensión emocional en contextos complejos. También se pudo observar que el niño empezó a verbalizar sus propias emociones de forma más clara, lo que indica un avance en su capacidad para expresar y comprender sus propios estados emocionales, un paso importante hacia una mayor competencia social.

Finalmente, las observaciones indicaron una mejora sustancial en la participación del niño en interacciones sociales. Al principio de la intervención, el niño evitaba el contacto visual y tenía dificultades para iniciar conversaciones, características comunes en niños con TEA. No obstante, tras la intervención, se observó una mayor disposición para participar activamente en diálogos y responder de manera adecuada a preguntas relacionadas con los estados emocionales de los personajes en los cuentos y videos educativos. Este aumento en su participación social refleja una mayor comprensión de las emociones ajenas y un avance en las habilidades de interacción, lo que sugiere que las estrategias implementadas en la intervención han sido efectivas para fomentar su integración en contextos sociales más amplios.

Estos resultados, obtenidos a través de la observación estructurada con la rúbrica de registro, resaltan la efectividad de la intervención en la mejora de las habilidades sociales y emocionales del niño,

subrayando la importancia de enfoques dirigidos a la Teoría de la Mente en el contexto de los niños con Trastorno del Espectro Autista.

#### 4. DISCUSIÓN

El presente estudio proporciona evidencia empírica de los beneficios derivados de una intervención específica en Teoría de la Mente (ToM) aplicada a un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados obtenidos, tanto en tareas estructuradas como en comportamientos sociales espontáneos, refuerzan la idea de que la ToM, a pesar de ser inicialmente deficitaria en esta población, puede ser desarrollada mediante intervenciones adaptadas y específicas. Estos avances son consistentes con investigaciones previas que respaldan la viabilidad de este tipo de programas de intervención (Begeer et al., 2011; Fletcher-Watson et al., 2014; Wellman et al., 2001). En particular, el progreso en tareas de reconocimiento emocional básico y en creencias de primer orden refleja la eficacia de las estrategias utilizadas, que han sido apoyadas por estudios previos que afirman que estas habilidades son más fácilmente entrenables cuando se emplean materiales visuales y situaciones explícitas (Golan & Baron-Cohen, 2006; Hadwin et al., 1996).

La mejora observada en el niño no solo se limitó a las evaluaciones estructuradas, sino que también se reflejó en comportamientos espontáneos en interacciones sociales, lo que sugiere una cierta generalización de las habilidades aprendidas. Este hallazgo es particularmente relevante dado que la transferencia de habilidades desde contextos controlados a situaciones cotidianas sigue siendo uno de los mayores desafíos en la intervención en ToM para niños con TEA (Begeer et al., 2011). En este caso, el niño comenzó a realizar preguntas sobre los estados emocionales de otros, a consolar a sus compañeros o a utilizar un lenguaje emocional de forma más espontánea, lo que indica que la intervención trascendió el contexto de las pruebas estructuradas, sugiriendo una mayor integración de estas habilidades en su vida cotidiana.

A lo largo de las últimas décadas, el desarrollo de la ToM en niños con TEA ha sido un tema central en la investigación del autismo, especialmente desde la propuesta de Baron-Cohen et al. (1985) sobre la "ceguera mental", que sostiene que las personas con TEA presentan dificultades para comprender los estados mentales de los demás. Sin embargo, la mayoría de los estudios previos se han centrado en identificar estos déficits, sin profundizar tanto en el diseño e implementación de programas de intervención efectivos. Además, las intervenciones disponibles hasta la fecha han tendido a aplicarse en entornos escolares grupales, lo que limita la capacidad de adaptación a las características individuales de cada niño (Ozonoff & Miller, 1995; Slaughter & Gopnik, 1996). En contraste, el enfoque adoptado en este estudio, de intervención individualizada y adaptada al perfil del niño, ha mostrado resultados positivos y abre nuevas posibilidades para la intervención temprana en niños con TEA.

A pesar de los avances, las tareas que implicaban inferencias de segundo orden o situaciones sociales complejas, como la detección de Faux Pas, mostraron un progreso más moderado. Esto es consistente con la literatura existente, que indica que la comprensión de estos estados mentales más complejos es uno de los aspectos que tarda más en desarrollarse, incluso en la población neurotípica (Steele et al., 2003). En este contexto, los resultados del presente estudio corroboran la idea de que las habilidades de segundo orden requieren un nivel de abstracción y un desarrollo cognitivo que solo se logra con el tiempo, y es posible que estos avances sigan siendo más lentos en niños con TEA.

Un aspecto destacado de este estudio es la aplicación de la intervención en edades tempranas, antes de los 8 años, lo que ha sido poco explorado en la literatura. La mayoría de las intervenciones en ToM tienden a aplicarse a niños mayores de 8 años o se centran en formatos grupales, limitando la flexibilidad necesaria para ajustarse a las necesidades individuales (Begeer et al., 2011). En este sentido, este estudio contribuye a llenar un vacío en la literatura al mostrar que una intervención temprana, intensiva y personalizada puede generar avances significativos en un período relativamente corto, como las 8 semanas de intervención en este caso. Los resultados indican que la combinación de materiales visuales, modelado, andamiaje verbal y actividades lúdicas centradas en lo emocional fue particularmente eficaz.

Además, este estudio reafirma la importancia del lenguaje en el desarrollo de la ToM, como lo indican diversos autores (Milligan et al., 2007). El progreso observado en el uso del lenguaje para expresar emociones, deseos y creencias estuvo vinculado a una mayor capacidad de inferencia emocional y mental. Aunque el estudio no evaluó directamente variables lingüísticas, las observaciones cualitativas sugieren

que el avance en el desarrollo de la ToM estuvo acompañado de una mejora en la expresión verbal, lo que subraya el papel fundamental de la mediación lingüística en este proceso.

Sin embargo, este trabajo presenta varias limitaciones importantes. La principal es el diseño de caso único, lo que impide generalizar los resultados a una población más amplia. Además, la falta de un grupo control y de un seguimiento longitudinal limita la capacidad de evaluar la estabilidad de los logros obtenidos a largo plazo. Tampoco se evaluaron variables cognitivas específicas, como funciones ejecutivas o flexibilidad cognitiva, que podrían haber mediado en el éxito de la intervención (Pellicano, 2007). Asimismo, la ausencia de datos sobre el entorno familiar o escolar limita la comprensión del impacto ecológico de la intervención. La literatura reciente subraya la importancia de involucrar a las familias y a los contextos educativos para facilitar la generalización de las habilidades aprendidas a la vida cotidiana (Lecavalier et al., 2006).

## 5. CONCLUSIÓN

Este estudio aporta evidencia valiosa a favor de la intervención temprana e individualizada en Teoría de la Mente en niños con TEA. Los resultados obtenidos demuestran que, mediante el uso de intervenciones estructuradas, materiales visuales, andamiaje verbal y actividades lúdicas, es posible mejorar tanto las habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión de los estados mentales de los demás, como las conductas sociales espontáneas. Estos avances refuerzan la idea de que la ToM no es un constructo fijo en personas con TEA, sino una habilidad que puede desarrollarse a través de programas de intervención apropiados.

Aunque las limitaciones del estudio impiden generalizar los hallazgos, los resultados sugieren que una intervención temprana, intensiva y personalizada puede producir avances significativos en un corto período de tiempo. En el futuro, será importante realizar estudios con diseños más robustos, incluir muestras más amplias, y considerar la participación activa de los contextos familiares y educativos para evaluar la sostenibilidad de los logros obtenidos y la transferencia de habilidades a la vida diaria.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 3–20). Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 42(2), 241–251.
- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E. & Boer, F. (2011). Theory of Mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 997-1006
- Fletcher-Watson, S., McConnell, F., Manola, E. & McConachie, H. (2014). Interventions based on the Theory of Mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(3), CD008785 <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008785.pub2>
- Frith, U. (2001). Mind blindness and the brain in autism. *Neuron*, 32(6), 969–979. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(01\)00552-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(01)00552-9)
- Golan, O. & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18(2), 591–617. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060305>

- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345–365. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007136>
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Callensen, K., Lykke Mortensen, E., Gottlieb, D. & Smith, L. (2002). A new 'advanced' test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517–528.
- Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 172–183.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622–646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Ozonoff, S. & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 415–433. <https://doi.org/10.1007/BF02179376>
- Pellicano, E. (2007). Links between theory of mind and executive function in young children with autism: Clues to developmental primacy. *Developmental Psychology*, 43, 974–990.
- Perner, J. & Wimmer, H. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M. & Liu, D. (2005). Steps in Theory of Mind Development for Children with Deafness or Autism. *Child Development*, 76, 502–517.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Slaughter, V. & Gopnik, A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 67(6), 2967–2988. <https://doi.org/10.2307/1131762>
- Steele, S., Joseph, R. M. & Tager-Flusberg, H. (2003). Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 461–467. <https://doi.org/10.1023/A:1025826009738>
- Valdez, D. (2001). Teoría de la Mente y Espectro Autista. En D. Valdez. *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*. Fundec.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541.
- White, S., Hill, E., Happe', F. & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80, 1097–1117.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M. & Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities in autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283–307.

### Anexo 1

Rúbrica de Observación para Evaluación de Intervención en Teoría de la Mente (ToM)

	Nivel 1: Bajo (1)	Nivel 2: Medio (2)	Nivel 3: Alto (3)	Nivel 4: Excelente (4)
<b>Identificación de emociones</b>	No reconoce las emociones en expresiones faciales o situaciones.	Reconoce algunas emociones básicas (feliz, triste), pero no siempre con precisión.	Reconoce la mayoría de las emociones básicas y algunas complejas, pero con algunas dificultades.	Reconoce con precisión tanto emociones básicas como complejas en diversas situaciones.
<b>Empatía y toma de perspectiva</b>	No muestra capacidad para reconocer o responder a las emociones de los demás.	Responde a algunas emociones ajenas, pero con dificultad para comprender su perspectiva.	Muestra una respuesta apropiada a las emociones ajenas y es capaz de identificar las emociones en algunos contextos sociales.	Responde de manera adecuada y espontánea a las emociones ajenas, comprendiendo y verbalizando la perspectiva de los demás.
<b>Expresión de emociones propias</b>	Tiene dificultades para verbalizar o expresar sus emociones.	Expresa algunas emociones, pero de manera limitada y sin claridad.	Expresa adecuadamente sus emociones en algunas situaciones sociales.	Expresa con claridad y espontaneidad sus emociones en diversas interacciones.
<b>Participación en interacciones sociales</b>	Evita el contacto visual y tiene dificultades para iniciar o mantener conversaciones.	Inicia interacciones con apoyo y participa de manera intermitente.	Participa en interacciones sociales con poca dificultad, pero a veces requiere apoyo.	Participa de manera activa y espontánea en interacciones sociales, mostrando disposición para iniciar conversaciones.
<b>Comprensión de emociones en cuentos/vídeos</b>	No responde a preguntas sobre las emociones de los personajes.	Responde a algunas preguntas de manera limitada o imprecisa.	Responde correctamente a preguntas sobre las emociones de los personajes, aunque de forma parcial.	Responde con precisión y detalle a preguntas sobre las emociones de los personajes, mostrando comprensión profunda.

**Interpretación de resultados:**

**Puntuación total entre 5-9: Progreso limitado:** Se necesitan intervenciones adicionales y ajustes en las estrategias.

**Puntuación total entre 10-14: Progreso moderado:** El niño está desarrollando habilidades de manera gradual, pero aún necesita apoyo.

**Puntuación total entre 15-19: Progreso considerable:** Se observan mejoras significativas, pero se recomienda seguir reforzando ciertas áreas.

**Puntuación total entre 20-24: Progreso excelente:** El niño muestra una fuerte

## CAPÍTULO 4

# INNOVACIÓN DOCENTE: MOTIVACIÓN HACIA LA ASIGNATURA “EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICIÓN Y EL LENGUAJE” TRAS UNA PROPUESTA GAMIFICADA

Rocío Collado-Soler

*Becaria FPU, Doctoranda en Educación, Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4268>

### Resumen

La sociedad y sus demandas están cambiando, por eso, la Educación no puede quedarse atrás y debe ir adaptando sus métodos pedagógicos a las nuevas necesidades del estudiantado. En este estudio se implanta una propuesta gamificada en la asignatura “Evaluación e Intervención Educativa ante los Trastornos de la Audición y el Lenguaje” para comprobar sus niveles de motivación tras la aplicación de dicha propuesta. Los resultados avalan que los niveles de motivación son altos tanto hacia la tarea como el aprendizaje, así como el FLOW y el trabajo en equipo. No obstante, se ha de resaltar que este último factor es el que tiene una media inferior, por lo que se propone estudiar como futura línea de investigación el trabajo en equipo en las aulas universitarias. Además, cuando comparamos entre el grupo de edad más joven (que están terminando su carrera) y el grupo de edad más adulta (que ya terminaron su carrera, pero han querido hacer la mención de Audición y Lenguaje), podemos comprobar que las diferencias no son significativas, aunque el grupo 2 presenta medias más altas en todos sus factores exceptuando el trabajo en equipo. Por todo ello, podemos concluir que la propuesta gamificada ha motivado a nuestros estudiantes independientemente de sus intenciones o predisposición a realizar la citada mención.

**Palabras clave:** motivación, gamificación, audición y lenguaje.

### 1. INTRODUCCIÓN

La Educación está sumada en un proceso de transformación metodológico que, poco a poco, va extendiéndose a las diferentes etapas educativas. Quizás, la enseñanza universitaria es la más reacia a este cambio o, al menos, la más tardía en incorporar estos cambios ya que sigue predominando las clases magistrales (Ramos et al., 2019). Sin embargo, esto no quiere decir que no sea necesario un cambio de paradigma educativo en esta etapa. Vázquez et al. (2017) afirma que se ha de crear un estudio activo y significativo, centrado en el propio estudiante.

Para dar respuesta a esa premisa, se propone el uso de las metodologías activas en las que es el propio estudiante quien, poco a poco, va construyendo su aprendizaje y conocimientos (Moreno-Guerrero et al., 2021). De esta forma, el eje central del proceso educativo es el estudiante -qué y cómo aprende- (Cruz-Miguel et al., 2019), que es lo que los mismos discentes universitarios prefieren, tal y como afirman

Ramón et al. (2015) en cuyo estudio destacaron que los estudiantes prefieren una alta implicación activa por su parte mientras que el docente actúa como guía. Tal importancia tiene el discente en el proceso educativo en la actualidad que, tal y como señala Fernández-Batanero (2018), ha cambiado su perfil hacia uno más característico por el aprendizaje autónomo y colaborativo, la sistematización de los conocimientos y el uso de nuevas formas de comunicación. Todo esto se ha tenido en cuenta a la hora de realizar nuestra propuesta.

La gamificación, definida por González et al. (2016) como el uso de estrategias, mecánicas y pensamientos de juego en contextos de no juego, es una de las metodologías activas que más está proliferando en la Educación (López-Belmonte et al., 2020). En este tipo de estrategias, se le van presentando retos de aprendizaje al alumnado que, al finalizarlos, les generan una recompensa (Aznar et al., 2018). Y nos permite considerar ese nuevo rol estudiantil al incorporar una serie de retos variados, pensados y creados por el docente.

Esta estrategia resulta muy efectiva pues promueve el trabajo en equipo, la interacción entre iguales y una concentración mayor en la actividad realizada (García et al., 2016) al despertar la curiosidad del estudiantado (Álvarez-Rosa et al., 2017). Además de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje individuales, la experiencia de aprender a través de la gamificación es gratificante para los estudiantes (Oliva, 2016). Otros beneficios de esta práctica son (Subhash y Cudney, 2018; Kirillov et al., 2016; Quintero et al., 2018; Xi y Hamari, 2019): mejora el rendimiento, promueve una mayor autonomía, fomenta la participación activa del alumnado y aumenta la motivación.

De entre todas las ventajas que presenta la gamificación, destacamos especialmente la motivación por ser la variable estudiada en esta investigación. El mayor reto al que nos enfrentamos como docentes es, precisamente, lograr la motivación del estudiantado en el proceso educativo (López, 2019). Por este motivo, ha sido objeto de estudio desde hace décadas, buscando cómo mantenerla en los estudiantes (Beahous et al., 2011; Beck, 2004), en diferentes etapas educativas. Aunque es cierto que, si miramos la literatura existente, la mayoría de los estudios se centran en las primeras etapas educativas, hasta la Secundaria, pero se olvidan de la motivación en la Universidad (Ozuturk y Hursen, 2014).

Se ha tenido en cuenta tanto la motivación intrínseca como extrínseca a la hora de elaborar la propuesta gamificada, de tal manera que (López, 2019):

- Motivación intrínseca: se potencia el deseo individual a través de plantearles propósitos individuales a la vez que en grupo, potenciando su autonomía y competencia.
- Motivación extrínseca: se potencian elementos externos a través de recompensas asociadas a puntos que, posteriormente, podrán canjear por beneficios, poder o cosas.

De acuerdo con todo esto, y según Huang et al. (2018), la gamificación tiene como objetivo aumentar el compromiso del alumnado en su aprendizaje. Por ello, a continuación, se propone una intervención gamificada en la asignatura “Evaluación e Intervención ante los Trastornos de la Audición y el Lenguaje” para comprobar los niveles de motivación en el alumnado universitario del grado de Educación Primaria tras participar en la intervención.

## 2. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es analizar la motivación del alumnado universitario hacia el aprendizaje, dentro de la mención de Audición y el Lenguaje, a través de una propuesta gamificada con una duración de un cuatrimestre. Para ello, se ha planteado una hoja de ruta a seguir:

- Revisión teórica de procesos gamificados en Educación universitaria.
- Realización de una propuesta gamificada.
- Puesta en práctica de la misma.
- Recogida de datos.
- Análisis de datos.
- Difusión de los resultados.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Participantes

La muestra está formada por un total de 14 participantes con edades comprendidas entre 21 y 42 años ( $M = 25.86$ ;  $SD = 7.199$ ) y más del 92% son mujeres. Todos ellos son estudiantes del grado de Educación Primaria, concretamente para la asignatura de “Evaluación e Intervención ante los Trastornos de la Audición y el Lenguaje” en la mención de Audición y Lenguaje en el último curso.

Como se puede ver, por el rango de edad que comprende, podemos encontrar dos grandes grupos de estudiantes: 1) personas en su último año de carrera y 2) personas que acabaron la carrera hace años y se han reincorporado solo para cursar la mención. No obstante, podemos ver que no hay un reparto equitativo entre ambos grupos pues el 71.4% pertenecen al primer grupo frente al 28,6%.

#### 3.2. Instrumentos

El instrumento utilizado para desarrollar esta investigación se trata del “Cuestionario sobre la motivación para las estrategias de juego de aprendizaje cooperativo” de Manzano-León et al., (2021). Este instrumento consta de 16 ítems con una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Dentro de esta escala, nos encontramos cuatro factores con las siguientes fiabilidades según el alfa de Cronbach:  $d=0.78$  para motivación hacia la tarea,  $d=0.81$  para el aprendizaje,  $d=0.80$  para el trabajo en equipo y  $d=0.83$  para el FLOW.

#### 3.3. Procedimiento

Durante el primer cuatrimestre del curso escolar 2024/2025 se implementó una propuesta gamificada para el estudiantado matriculado en la asignatura “Evaluación e Intervención ante los Trastornos de la Audición y el Lenguaje”. A final del cuatrimestre se pasó el cuestionario en cuestión para ver cuál era el nivel de motivación del alumnado hacia esta estrategia lúdica.

La propuesta gamificada se denomina “¿Ayudamos a Paula?” y tiene el objetivo de que el alumnado adquiera un papel activo y colaborativo durante el proceso educativo de la asignatura. Durante esta propuesta, se le van presentando diferentes retos y pruebas relacionadas con los contenidos de la materia, pero que hacen que el alumnado tenga que buscar información, exponer en público, sintetizar información y aprender nuevas habilidades, aspectos esenciales en la actualidad pues ya no es suficiente con que el docente enseñe, sino que también se requiere que los estudiantes pongan de forma práctica lo aprendido adquiriendo autonomía para su futuro profesional (Guerrero y Moya, 2011).

#### 3.4. Análisis de datos

Los datos recogidos han sido analizados a través del programa estadístico SPSS versión 27, realizando estadísticos descriptivos y muestras T independientes para comparar los grupos de estudiantes en el último año de carrera y estudiantes en continuación de estudios.

### 4. RESULTADOS

A continuación, se presentarán los niveles de motivación hacia la propuesta gamificada a través de los cuatro factores que incluyen el instrumento utilizado: motivación hacia la tarea, motivación hacia el aprendizaje, trabajo en equipo y FLOW.

A nivel general, podemos observar en la Tabla 1 que las medias de todos los factores son altas, encontrándose por encima del valor medio (3). No obstante, se ven diferencias entre ellos, sobre todo respecto al trabajo en equipo ( $M = 3.93$ ;  $SD = 1.517$ ). Esto se debe a que algunas personas establecieron la mínima puntuación en algunos de los ítems que la componen.

La motivación hacia el aprendizaje es la que presenta unos niveles mayores ( $M = 4.65$ ;  $SD = .642$ ), seguida muy de cerca por la motivación hacia la tarea ( $M = 4.64$ ;  $SD = .694$ ). Por su parte, el FLOW, también con unos valores muy positivos, se encuentra en tercera posición ( $M = 4.33$ ;  $SD = .679$ ).

**Tabla 1***Estadísticos descriptivos de los cuatro factores*

	Motivación hacia la tarea	Motivación hacia el aprendizaje	Trabajo en equipo	FLOW
Media	4,64	4,65	3,93	4,33
Desviación estándar	,694	,642	1,517	,679
Mínimo	3	3	1	3
Máximo	5	5	5	5

Por otro lado, hemos querido realizar una comparación inter-grupos entre los estudiantes que terminan su carrera (grupo 1) y aquellos que se han reincorporado solo para hacer la mención (grupo 2). Podemos apreciar en la tabla 2 que no se dan diferencias significativas entre ambos grupos, presentando unos resultados similares independientemente del momento en el que estén cursando la mención (para finalizar la carrera o como formación continua posterior al grado). Sin embargo, es interesante resaltar el hecho de que las medias para motivación hacia la tarea, motivación hacia el aprendizaje y FLOW son mayores para el grupo 2; mientras que en el trabajo en equipo la puntuación media es mayor en el grupo 1.

**Tabla 2***Diferenciación inter-grupos en la motivación de los estudiantes*

	Grupo	N	Media	Desv. estándar	p	d de Cohen
MOT_TAREA	1	10	4,62	,802	,427	,111
	2	4	4,70	,383		
MOT_APREND	1	10	4,57	,738	,220	,474
	2	4	4,88	,250		
TRAB_EQUI	1	10	4,05	1,442	,327	,271
	2	4	3,63	1,887		
FLOW	1	10	4,30	,745	,392	,166
	2	4	4,42	,569		

## 5. DISCUSIÓN

Este trabajo muestra un análisis de la motivación experimentada tras una propuesta gamificada por los estudiantes universitarios de 4º del Grado en Educación Primaria, concretamente en la mención de Audición y Lenguaje. Los resultados obtenidos, nos permiten conocer la valoración a nivel motivacional de la intervención llevada a cabo, destacando unos altos niveles de motivación hacia esta estrategia lúdica.

A este respecto, algunos autores (Borrego et al., 2016; Eukel et al., 2017; Pisabarro y Vivaracho, 2018) confirman nuestros resultados en el ámbito universitario. Estos investigadores señalan que la gamificación aumenta la motivación y, además, les permite trabajar los contenidos de las asignaturas. Otros autores, también respaldaron que la gamificación mejora el compromiso, la participación y rendimiento académico (De Soto, 2018; Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018). Dentro del ámbito universitario, también es respaldada esta premisa de aumento de la motivación, así lo hacen diferentes autores como Sierra y Fernández (2019), Fuentes (2019) o Jadán-Guerrero y Ramos-Galarza (2019), cada uno de ellos en estudios diferentes; haciendo ver que no solo funciona en los grados que conducen al título de docente.

Sin embargo, resulta especialmente llamativo el hecho de que el factor de «trabajo en equipo» sea el que tenga una puntuación menor aun cuando los retos planteados han sido en grupo. Por esta razón, se propone, como futura línea de trabajo, la investigación sobre el trabajo en equipo en el ámbito universitario a través de la gamificación.

Por último, una limitación de este trabajo es el hecho de no existir un grupo control para comparar los resultados y diferencias entre clases magistrales y gamificación, pero en la universidad a la

que tenemos acceso solo hay un grupo y muy reducido para esta asignatura. Por ello, también se propone esa comparación para detectar realmente la eficacia de esta propuesta gamificada en concreto.

Me gustaría terminar haciendo hincapié en que son muchos los investigadores que declaran que la gamificación responde perfectamente a las nuevas demandas estudiantiles en la Universidad y, a su vez, a las exigencias legislativas (Rodríguez y Arroyo, 2014; Vidal-Esteve et al., 2018).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Rosa, C., Velasco, E., Nevot, M., Marcet, V., y Castrillo, I. (2017). El desarrollo de la competencia digital en la universidad un caso de estudio con Kahoot!. [Acta de congreso]. 1st International Virtual Conference on Educational Research and Innovation. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/701423.pdf>
- Aznar, I., Romero, J. M., y Marín, J. A. (2018). Aprendiendo a través del juego: experiencias de gamificación con dispositivos digitales móviles en la Universidad. En E. López, D. Cobos, A. H. Martín, L. Molina, & A. Jaén (Eds.), *INNOVAGOGÍA 2018. IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (p. 296). Sevilla, España: AFOE.
- Bahous, R.; Bacha, N, y Nabhani. M (2011). Motivating students in the EFL classroom: A case study of perspectives. *English language teaching*, 4(3), 39.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation: Theories and principles*. Pearson Education.
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., y Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171.
- Cruz-Miguel, E. E., Rodríguez-Resendiz, J., García-Martínez, J. R., Camarillo-Gómez, K. A., y Pérez-Soto, G. I. (2019). Field-programmable gate array-based laboratory oriented to control theory courses. *Computer Applications In Engineering Education*, 27(5), 1253-1266. <https://doi.org/10.1002/cae.22149>
- De Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 29-39. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E., y Cernusca, D. (2017). Educational Gaming for Pharmacy Students Design and Evaluation of a Diabetes themed Escape room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 62-65. doi: <https://doi.org/10.5688/ajpe8176265>
- Fernández-Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. ICT and Disability. Knowledge of the Special Education teachers. Aportaciones Arbitradas. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29.
- Fuentes, E. M. (2019). El “Breakout EDU” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (67), 65-78.
- García, F., Carrascal, S., y Renobell. (2016). El dibujo de la figura humana “avatar” como elemento para el desarrollo de la creatividad y aprendizaje a través de la gamificación en Educación Primaria. *Revista ArtDIn*, 5(47).
- Guerrero, M. J. L., y Moya, E. C. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): la opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 271-298.
- Huang, B., Hew, K. F., y Lo, C. K. (2018). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students’ behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 0, 1-21. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495653>
- Jadán-Guerrero, J., y Ramos-Galarza, C. (2019). Metodología de aprendizaje basada en metáforas narrativas y gamificación: un caso de estudio en un programa de posgrado semipresencial. *HAMUT’AY*, 5(1), 84-104.
- Kirillov, A. V., Vinichenko, M. V., Melnichuk, A. V., Melnichuk, Y. A., y Vinogradova, M. V. (2016). Improvement in the Learning Environment through Gamification of the Educational Process. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(7), 2071-2085.
- López, C. (2 de enero de 2019). *La motivación, elemento clave en el aula gamificada*. Recuperado de <https://www.thelippedclassroom.es/motivacion-ramp-saps/>

- López-Belmonte, J., Parra-González, M. E., Segura-Robles, A., y Pozo-Sánchez, S. (2020). Scientific Mapping of Gamification in Web of Science. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 832-847. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030060>
- Manzano-Leon, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M., y Trigueros, R. (2021). Development and Validation of a Questionnaire on Motivation for Cooperative Playful Learning Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph18030960>
- Moreno-Guerrero, A., Soler-Costa, R., Marín-Marín, J., y López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning and good teaching practices in secondary education. *Comunicar*, 68, 107-117. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-09>
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16(44), 108-118.
- Özütürk, G. y Hürsen, C. (2014). Determination of University Students motivation in EFL Classroom. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 7-12.
- Pérez-Manzano, A., y Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and Transmedia for Scientific Promotion and for Encouraging Scientific Careers in Adolescents. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(55), 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- Pisabarro, A. M., y Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión*, 11(1), 85-93.
- Quintero, L., Jiménez, F., y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 343-348. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514>
- Ramón, P. R., Redondo, R. F., Gundín, O. A., y Fernández, L. Á. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Ramos, M., Rodríguez, A. M., y Gómez, G. (2019). La gamificación en el aula universitaria. Una metodología activa e inclusiva. Percepciones por parte del alumnado universitario. En I. Roig-Vila (Ed.) *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 669-678). Octaedro.
- Rodríguez, M., y Arroyo, M.L. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126.
- Sierra, M. C., y Fernández, R. M. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en Educación Superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15>
- Subhash S., y Cudney E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Vásquez B., Pleguezuelos C., y Mora M. L. (2017). Debate como metodología activa: Una experiencia en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 134–139. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202017000200018](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202017000200018)
- Vidal-Esteve, I., López-Marí, M., Marín-Suelves, D., y Peirats-Chacón, J. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), 274-297.
- Xi, N., y Hamari, J. (2019). Does gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction. *International Journal of Information Management*, 46, 210-221. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.12.002>

## CAPÍTULO 5

### PROYECTO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR. RECREOS ACTIVOS PARA FOMENTAR EL BIENESTAR DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Vanesa Jiménez-Fábrega

*Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4269>

#### Resumen

El proyecto “Recreos activos para fomentar el bienestar del alumnado de Educación Primaria” propone transformar el tiempo de recreo en un espacio educativo y de inclusión a través del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Dirigido al primer ciclo de Educación Primaria y al alumnado de Educación Especial, se plantea su ejecución durante un curso escolar en semanas alternas. El objetivo principal es mejorar el bienestar físico, emocional y social del alumnado mediante actividades lúdicas organizadas en cuatro estaciones: actividad física, trabajo en equipo, expresión corporal y juegos de mesa.

El enfoque metodológico favorece el desarrollo de competencias clave como la social y ciudadana, al tiempo que promueve valores como el compañerismo, la inclusión, la cooperación y el respeto a la diversidad. Se destaca la viabilidad del proyecto por requerir pocos recursos económicos y basarse en materiales disponibles en el centro escolar.

La evaluación se realizará mediante rúbricas, cuestionarios (Likert y de respuesta abierta), autoevaluaciones y observación directa registrada en un diario. Se espera que el proyecto contribuya al desarrollo integral del alumnado, fomente una convivencia escolar positiva y reduzca el sedentarismo.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ); Inclusión educativa; Educación Primaria; Socialización; Bienestar escolar; Juego educativo.

#### 1. INTRODUCCIÓN

##### 1.1. Situación actual

El recreo no es solo un espacio de juego libre en mitad del horario lectivo, sino que es mucho más, es una oportunidad de promover hábitos activos entre el alumnado sin que sea una imposición, es una forma de socialización entre iguales más dinámica, suponiendo un espacio de intercambio y de convivencia entre todos los niños y niñas, sean cual sean sus características, culturas o necesidades disfrutando del tiempo de recreo de manera educativa (Gras y Paredes, 2015). Sin embargo, este puede ser una herramienta de doble filo si no se toman las medidas adecuadas, pudiendo generar conductas excluyentes y rechazo (Mairal-Llebot, 2022).

Hoy día, las tasas de obesidad infanto-juvenil han aumentado de forma alarmante, y el hecho de implementar programas de intervención y estrategias eficaces en el recreo de los centros educativos, es una solución eficaz para promover la actividad física y reducir el sedentarismo de los niños y niñas de

Educación Primaria (Méndez-Giménez, 2020). A su vez, Martínez et al. (2015), en su estudio también avala el valor del recreo como herramienta de cambio, este supone 30 minutos al día de todos los niños y niñas, siendo una oportunidad excelente para dedicarlo a diseñar un espacio saludable donde prime la actividad física y las relaciones entre iguales.

El recreo puede ayudar a facilitar la incorporación de elementos inclusivos a través del juego, se pueden generar climas estimulantes para la interacción entre iguales, o puede permitir que los niños y las niñas vivencien el proceso de socialización, aprovechando el escenario que brinda el recreo escolar como espacio donde unir el juego con unos principios de convivencia, cooperación, respeto, y hábitos saludables (Mairal-Llebot, 2022). Otro estudio de Sosa (2019), también señala el recreo como un momento de tiempo pedagógico, donde el alumnado tiene múltiples interacciones sociales, siendo esto crucial para alcanzar una convivencia escolar de calidad.

Por otro lado, además de lo mencionado anteriormente, este espacio permite incluir al alumnado con necesidades educativas especiales en los tiempos de recreo, revirtiendo el aislamiento social que hay en muchos casos y fomentando la interacción y el respeto por la diferencia de todo el alumnado (García-Junco, 2022). La educación inclusiva busca atender las NEAE del alumnado, pero para alcanzar una inclusión real, no hay que olvidar todos los espacios, siendo el recreo una valiosa oportunidad para desarrollar en ellos y ellas las habilidades sociales y el disfrute por el juego con el resto de alumnos y alumnas del centro escolar (D'Angelo, 2017).

En definitiva, como recoge Fernández (2020), el recreo aprovechado como oportunidad de aprendizaje supone una manera de trabajar principios y valores clave, como son la vida activa, el compañerismo, la solidaridad, la resolución de conflictos, la inclusión, entre otros, a través del juego y de forma completamente contextualizada lo más tempranamente posible.

## 1.2. Descripción detallada del proyecto

El proyecto recibe el nombre de “Recreos activos para fomentar el bienestar del alumnado de Educación Primaria” y cuenta con una temporalización de un curso escolar, es decir, desde septiembre hasta junio, cuando finalice el curso, y se irá realizando durante semanas alternas, es decir, una sí y una no. El presente proyecto va dirigido al alumnado de Educación Primaria, más concretamente a los de primer ciclo, y al alumnado de Educación Especial, ya que son los que comparten el mismo espacio y tiempo de recreo dentro del horario lectivo.

La idea principal es llevar a cabo un proyecto basado en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) que busca fomentar una serie de valores y competencias desde pequeños, como son el respeto por la diferencia, el compañerismo, el trabajo en equipo, además de promover hábitos de vida saludable realizando actividad física.

Esto lo harán en pequeños grupos heterogéneos que irán realizando progresivamente las diferentes estaciones diseñadas para llevar a cabo en el tiempo de recreo. Todo ello con el fin de demostrar al alumnado que, a través del juego, también se pueden aprender múltiples cosas y adquirir, de forma implícita, destrezas que irán forjando su forma de ser el día de mañana.

Desde un enfoque académico, se van a trabajar contenidos curriculares de acuerdo con la legislación vigentes, como son la Orden del 30 de mayo de 2023, que regula, entre otros, el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria, en concreto en el Anexo II, que recoge el desarrollo curricular de las diferentes áreas, y en el Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. Destacar a continuación algunas de las competencias clave que se trabajan con la realización de este proyecto:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender, ya que a través de los juegos realizados en el recreo se van a promover las interacciones sociales entre todo el alumnado, aprendiendo unos de otros.
- Competencia ciudadana, ya que se van a fomentar valores de responsabilidad, de ciudadanía, de cooperación, a través del trabajo colaborativo de todos los niños y niñas que participen activamente en las actividades propuestas durante el recreo.

En cuanto al resto del centro escolar, se prevé extrapolar la misma iniciativa para los cursos superiores de Educación Primaria, segundo y tercer ciclo, una vez se haya llevado a cabo la propuesta con el primer ciclo de Educación Primaria y con Educación Especial, y cuando se hayan comprobado los

resultados, su significatividad y su eficacia. El fin de los recreos activos no es otro que mejorar la calidad educativa, y, por consiguiente, la calidad de vida de todo el alumnado, generando climas de compañerismo y armonía con todo el centro.

La organización consistirá, principalmente, en la división del recreo escolar en estaciones, un total de cuatro, y, en cada una de ellas, se realizarán juegos de distinta temática, uno dirigido a la actividad física, otro enfocado a juegos de mesa, otro de trabajo en equipo, y, un último de expresión corporal a través de la música.

Con los grupos heterogéneos designados, se irán recorriendo cada día una de las estaciones, dejando el viernes como día libre, para que las estaciones no se vuelvan una obligación o una imposición. A la siguiente semana, se reorganizarán los grupos teniendo nuevos compañeros de equipo para, de esta manera, forjar lazos con todos y todas, y no con unos pocos.

### **1.3. Objetivos**

Para llevar a cabo el proyecto, se parte de unos objetivos previamente fijados y a los que se quiere llegar como meta final de la propuesta. El objetivo principal de este proyecto es aprovechar el tiempo de recreo como tiempo para fomentar el bienestar del alumnado de Educación Primaria y de Educación Especial a través del Aprendizaje Basado en el Juego. Los objetivos específicos a perseguir para su consecución son los siguientes:

- 1) Promover la interacción social entre iguales aprovechando el tiempo del recreo.
- 2) Fomentar los valores de respeto de la diferencia, compañerismo e inclusión.
- 3) Mejorar el clima de convivencia del centro escolar priorizando la confianza entre compañeros y compañeras.
- 4) Concienciar a los alumnos y alumnas de la importancia de tener una vida activa y de evitar el sedentarismo.

### **1.4. Justificación y viabilidad del proyecto**

El porqué de la elección de este tema se debe a la importancia que tiene el aprovechamiento de espacios comunes, como es el tiempo de recreo, para trabajar en equipo, fomentar el respeto de la diferencia, y potenciar destrezas y valores, además de promover la realización de actividad física en el día a día, todo ello de manera intrínseca a través del juego. A su vez, también se ha elegido este tema para señalar como es igual de importante fomentar la gestión emocional, la escucha activa, la asertividad, la resolución de conflictos, como lo es el trabajo disciplinar dentro de las aulas, siguiendo los contenidos curriculares correspondientes a cada curso escolar.

Por otro lado, en cuanto a viabilidad del proyecto, este no requiere de una gran inversión económica, ya que los recursos principales están disponibles en el centro escolar, habría que comprar solo algunos juegos de mesa para contar con un abanico de posibilidades. Por ello, haciendo un balance, este proyecto de intervención escolar tiene una alta viabilidad para poder llevarlo a cabo en cualquier centro escolar.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Descripción del material y de la metodología**

Como se ha señalado anteriormente, la metodología que se va a llevar a cabo será el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Esta forma de trabajar da la oportunidad de partir del foco de interés del alumnado y de algo que le motiva y que le gusta, para que participe activamente en las estaciones propuestas en el patio de recreo, trabajando junto a otros compañeros y compañeras en grupos heterogéneos, afianzando lazos y fomentando valores mientras se lo pasan bien y disfrutan.

En lo que a materiales respecta, se necesitarán para las distintas estaciones materiales del aula/gimnasio de educación física, para realizar las actividades relacionadas con el deporte, también se necesitarán cartulinas, colores, reglas, entre otros utensilios escolares para la estación dedicada al trabajo en equipo, juegos de mesa para la estación dedicada a tal fin, y, por último, un altavoz con conexión por bluetooth para poder poner música y trabajar la estación de expresión corporal a través de la música. Por lo demás, no serán necesarios materiales específicos para llevar a cabo ninguna de las 4 estaciones anteriormente recogidas.

## 2.2. Actividades programadas

En primer lugar, se realizarán actividades de preparación y coordinación, estas irán destinadas a la preparación previa de las estaciones, a la coordinación del equipo docente implicado en el proyecto y a la estructuración de los grupos heterogéneos que se van a formar. Para ello, se van a realizar reuniones con todo el equipo docente del primer ciclo de primaria y de Educación Especial, además de con el equipo directivo, para que dé su aprobación al respecto.

En dichas reuniones se expondrá la propuesta, se acordarán las actividades seleccionadas y se acordarán las fechas de implementación, es decir, esta fase inicial valdrá para asentar las bases necesarias del proyecto y para conocer las particularidades del alumnado, haciendo los grupos en función de sus características y teniendo en cuenta las adaptaciones necesarias para ofrecer opciones equitativas a todo el alumnado.

Estas reuniones se repetirán en cada trimestre, sumando un total de 3 reuniones, la inicial para acordar los detalles señalados anteriormente, en el segundo trimestre, a modo de seguimiento para ir viendo la funcionalidad y la efectividad del proyecto, y una tercera y última reunión en el tercer trimestre a modo de evaluación final sopesando debilidades, fortalezas, posibles propuestas de mejora y los resultados obtenidos.

Las actividades programadas irán enfocadas a las 4 estaciones propuestas en el patio de recreo. La primera estación o actividad se trata de la dirigida a trabajar la actividad física en sí, en ella con los materiales facilitados de la asignatura de gimnasia se harán juegos tradicionales tipo pilla pilla, policía y ladrones, juego de los aros musicales, balón prisionero, entre otros. En esta estación los niños y niñas podrán proponer juegos tradicionales y sus ideas serán tenidas en cuenta para las semanas siguientes.

La segunda actividad o estación es en la que se trabaja en equipo, esto quiere decir que para alcanzar la meta o el resultado final de esta actividad será necesaria la colaboración y participación de todos y cada uno de los componentes del grupo. Esta actividad es más tipo manualidad, se les dará a los niños y niñas un dibujo en tamaño A1 colocado en una cartulina y cortado en piezas, cada niño o niña deberá decorar su dibujo, ya sea con colores, rotuladores, pompones, brillantes, pegatinas, y cualquier material disponible, lo importante es dejar volar la creatividad y ser lo más originales posibles.

Una vez finalizado, se deberán unir todas las partes y, con o sin referente, dependiendo de la actitud del alumnado ante la resolución, tendrán que formar el dibujo final en el orden correcto y unirlo, para después colgarlo en los pasillos del centro escolar como elemento decorativo.

La tercera estación o actividad será la de expresión corporal a través de la música. Para ella solo será necesario el altavoz con conexión bluetooth y ganas de mover el cuerpo. Los niños y niñas podrán bailar al ritmo de la música que ellos y ellas mismas elijan, primero, entre todos, deberán ponerse de acuerdo en una serie de canciones que quieren que suenen y hacer una lista que se le facilitará al docente encargado de supervisar dicha estación.

Una vez elegida la música, esta se irá poniendo aleatoriamente en el altavoz y los niños y niñas podrán bailar libremente u organizar coreografías para enseñárselas posteriormente al resto de compañeras y compañeros. En esta estación los niños y niñas podrán moverse libremente por el espacio, bailar a su gusto de forma autónoma y se estará fomentando el baile como actividad física que les hace estar activos y evitar el sedentarismo.

Por último, la cuarta y última actividad o estación es la dedicada a los juegos de mesa, en este caso, se contará con varias opciones de juegos de mesa para que los niños y niñas que acudan a esta actividad puedan elegir y tomar decisiones sobre qué juegos quieren elegir para pasar el tiempo de recreo, poniéndose de acuerdo entre todos, y, escuchando los argumentos de cada miembro del equipo del porqué de su elección. Una vez elegido el juego se leerán las normas, se establecerán los turnos de juego y una vez hecho esto, se podrá empezar a jugar. Algunos de los posibles juegos con los que contará la estación serán las cartas españolas, el juego speed cups, abejitas zum zum, monopoly, parchís, dominó, entre otros juegos de mesa.

Todas las estaciones irán destinadas a dejarles cierto grado de libertad al alumnado para ver cómo actúan y se defienden en distintos contextos, cómo trabajan la resolución de problemas de manera autónoma, la toma de decisiones, y, para afianzar la cohesión grupal de todo el centro escolar. Cuando finalice la semana, y todos los grupos hayan pasado por todas las estaciones se dejará una semana de juego

libre, para comprobar si los grupos y las formas de actuar en el patio no dirigidas cambian o siguen igual que antes de dar comienzo al proyecto, una vez pasada esta semana se volverán a iniciar las estaciones.

### **2.3. Justificación de la metodología**

Esta metodología, el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), es una forma de conectar aprendizajes y adquisición de valores y competencias a través del juego, generando así mejoras socioeducativas a la par que el alumnado está disfrutando, motivado y vivenciando experiencias lúdicas que llaman su atención e interés. Como recoge Morales et al. (2020), el alumnado cada vez está menos motivado en el ámbito educativo, por lo que la necesidad de usar nuevas metodologías y estrategias educativas donde el juego es el protagonista es un punto de inflexión para el desarrollo cognitivo de los niños y niñas.

Desde el punto de vista de la adecuación en cuanto a los objetivos propuestos, esta metodología permite unos altos índices de interacción entre alumnos y alumnas de diferentes edades y particulares, creando oportunidades perfectas de intercambio donde poder tratar entre iguales, evitando situaciones excluyentes y afianzando una ciudadanía crítica y con valores que sea capaz de convivir con todas las personas en la sociedad tan diversa que hoy día prima.

### **2.4. Adecuación de los materiales y de la metodología**

Todas las actividades, materiales y descripción de la metodología señalado anteriormente está unido siguiendo un hilo conductor coherente que pretende la adquisición de los objetivos propuestos, y cuyo fin es fomentar nuevos aprendizajes, experiencias y valores en el alumnado. Por ello, es indispensable el cumplimiento paso a paso de todas las indicaciones señaladas para la realización de cada actividad o estación y una comunicación y coordinación efectiva entre todos y todas los implicados. Todas las actividades, metodología, materiales e indicaciones están perfectamente adecuados para alcanzar dicha meta.

### **2.5. Recursos disponibles**

Los recursos que van a hacer falta principalmente son, por un lado, recursos humanos, que serán el equipo docente del primer ciclo de Educación Primaria y el equipo docente de Educación Especial, que deberán estar supervisando y apoyando en cada una de las actividades, haber planificado y preparado las actividades previamente y los posibles materiales necesarios su correcto desarrollo e ir observando las distintas conductas del alumnado.

En cuanto a recursos materiales, realmente la cantidad de materiales necesarios para la implementación del presente proyecto no son muy abundantes ni costosos, pero sí hacen falta niveles altos de compromiso y coordinación para que pueda salir adelante de la forma más fructífera posible.

### **2.6. Indicadores y modo de evaluación**

Para comprobar los logros y la eficacia del proyecto de los recreos activos, se va a llevar a cabo una evaluación por parte de todos los docentes que han participado en este, es decir, aquellos del equipo docente del primer ciclo de Educación Primaria y los de Educación Especial. También se va a llevar a cabo una autoevaluación del propio alumnado sobre sus percepciones y formas de pensar y una autoevaluación del profesorado para ser conscientes de los aspectos a mejorar para futuros proyectos.

Para ello, los instrumentos de evaluación a los que se van a recurrir son, por un lado, una rúbrica cuyos ítems van a hacer referencia a los objetivos previos establecidos y a los criterios de evaluación presentes en la legislación vigente, también se va a hacer uso de un cuestionario diseñado siguiendo una escala Likert, y de otro cuestionario de respuesta abierta donde se harán preguntas de reflexión. Por último, también se va a contar con la presencia de un diario donde se irán anotando aspectos reseñables recogidos a través de la técnica de observación directa.

### **2.7. Organización y planificación del proyecto**

Como se ha recogido anteriormente, se pretende llevar a cabo el presente proyecto durante un curso escolar, es decir, una duración total de 10 meses, desde septiembre hasta junio. Teniendo en cuenta que es necesaria una organización y reuniones previas, se puede acotar el inicio de las actividades a partir del mes de noviembre. Desde noviembre hasta mayo se implementarán en semanas alternas las distintas estaciones propuestas con las actividades programadas previamente.

A mitad del segundo trimestre, por el mes de marzo, se realizará la segunda reunión, una reunión de seguimiento para comprobar como va avanzando el proyecto y si hay alguna propuesta para realizar los cambios pertinentes, siempre con el fin de mejorar. Siguiendo esta planificación, para finales de mayo ya se acabarían las estaciones, y se dedicaría el mes de junio para la última reunión a modo de evaluación para sopesar los resultados obtenidos, comentar los cambios significativos que hayan tenido lugar, si es que los hubiere entre otros aspectos a destaca.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Aspectos a evaluar

En primer lugar, he de señalar que los resultados se van a recoger desde un punto de vista hipotético, ya que el proyecto es una propuesta de intervención que no ha sido llevada a cabo, por lo que todos los aspectos recogidos a continuación se enmarcan dentro de los resultados esperados.

Lo primero que se va a tener en cuenta, es el interés y la motivación del alumnado implicado en los recreos activos, viendo su nivel de atención, su implicación en las actividades y su actitud durante el desarrollo de los juegos. Durante este momento, también se tendrá en cuenta la forma de actuar en equipo, además de la capacidad para resolver conflictos ante posibles imprevistos que puedan surgir y que no estén planeados. Más adelante, una vez se hayan llevado a cabo las estaciones, se pasará a las evaluaciones, comenzando por las autoevaluaciones, tanto las realizadas por el alumnado, como las de los propios docentes, tratando de ser críticos y realistas en todo momento, acerca de posibles mejoras y del transcurso del proyecto como tal.

Después se pasará a la evaluación de los docentes de primer ciclo de Educación Primaria y de Educación Especial al alumnado, en este caso, deberán valorar el proceso a lo largo de todas las actividades, las actitudes, la forma de actuar, entre otros aspectos. Esto lo hará teniendo en cuenta las anotaciones del diario y lo que ha ido observando durante todo el proyecto, teniendo que consensuar si el alumno ha alcanzado las competencias clave, los objetivos previos y los criterios de evaluación determinados.

#### 3.2. Descripción de las evaluaciones

Los alumnos y alumnas serán los que hagan uso del cuestionario sujeto a la escala Likert, con el fin de que sean conscientes de en qué aspectos han mejorado y en cuales quieren seguir aprendiendo y avanzando. Por otro lado, el cuestionario de preguntas abiertas irá dirigido a la autoevaluación de los propios docentes, y, por último, el instrumento de evaluación de la rúbrica y el diario de clase, además del resto de información recabada, será la que usen los docentes para realizar su evaluación.

Por otro lado, al contar con alumnado de Educación Especial, sus autoevaluaciones y evaluaciones estarán sujetas a las adaptaciones correspondientes en función de las particularidades que presente el alumnado que realice el proyecto.

### 4. CONCLUSIONES

Con este proyecto se pretende darle el valor que merece no solo al ámbito educativo, sino también al social, emocional, y, más concretamente, a lo que respecta a las interacciones sociales y a las relaciones entre iguales, evitando en todo momento la estigmatización y la creación de situaciones excluyentes por ser diferente a la norma. Es crucial enseñar valores tan importantes como el respeto, la tolerancia, el compañerismo, así como el fomentar una vida activa donde prime el deporte y el juego. Por ello, y recurriendo al uso del Aprendizaje Basado en el Juego durante un curso escolar en un colegio con clases de 1º, 2º de primaria y de Educación Especial, se trabaja valores, destrezas y competencias más allá de lo meramente académico.

El hecho de elegir esta metodología es debido a la conexión entre diversión y educación que trae consigo. A través del juego es posible trabajar contenidos curriculares, valores, entre otros muchos aspectos, haciendo que el alumnado se sienta motivado y con ganas en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la idea es unir juego y aprendizajes no solo de manera puntual, sino de forma interconectada e implícita.

En lo que a novedades respecta, este proyecto supone un impulso para ir más allá, para hacer proyectos transversales a nivel de centro o con más centros educativos, considerándose más allá de un

práctica aislada un modo de vida. Lo que se pretende en sí es incluir en el día a día de los alumnos y alumnas un tiempo dedicado a moverse, a realizar alguna actividad física, además de ser ciudadanos abiertos, respetuosos, resolutivos y capaces de trabajar en equipo.

## 5. REFERENCIAS

- D'Angelo, (2017). Proyecto Patios Divertidos: programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3, 181-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296623>
- Fernández, A. (2020). *El recreo, oportunidad pedagógica para el desarrollo integral. Propuestas educativas*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Rioja]
- García-Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *Claves del pensamiento*, 16(32). <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- Gras, P., y Paredes, J. (2015). El recreo ¿solo para jugar?. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (36), 18-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391808>
- Mairal-Llebot, M., Liesa, M., y Latorre, C. (2022). El juego cooperativo e inclusivo en los recreos como impulsor del desarrollo de habilidades sociales en la infancia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 149-162. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)09](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)09)
- Martínez, J., Aznar, S., y Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 419-432. <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artrecreo596.htm>
- Méndez-Giménez, A. (2020). Beneficios físicos, intrapersonales e interpersonales de las intervenciones en el patio de recreo en Educación Primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 47-58. <https://doi.org/10.6018/sportk.431111>
- Morales, J.M., Lucero, E.V., Rodríguez, E., Melián, A., y Santana, A.M. (2020). *Diseño de cartas y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)*. VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/76561>
- Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 104, de 2 de junio de 2023).
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE, núm.52, 2 de marzo de 2022).
- Sosa, A. (2019). *El recreo y su relación con el aprendizaje de los alumnos*. ANEP Consejo de Formación en Educación. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1289>

## CAPÍTULO 6

### CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES HACIA LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN UNA MUESTRA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Deborah Negrín-Peraza<sup>1</sup>

Gonzalo Peña-Muñante<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Universidad de Almería, Almería, España*

*<sup>2</sup>Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4270>

#### Resumen

El presente estudio explora los conocimientos y actitudes hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) –“Educación de calidad”– entre estudiantes universitarios y docentes de educación infantil y primaria. A través de una encuesta aplicada a 40 participantes, se analizó su comprensión del concepto de sostenibilidad, las estrategias utilizadas para fomentar una educación de calidad, el grado de cumplimiento del ODS 4 en su práctica docente y la etapa educativa más adecuada para abordar estos objetivos. Los resultados evidenciaron un alto nivel de conocimiento sobre los ODS y una valoración positiva de la sostenibilidad, aunque se identificaron distintas interpretaciones del término. Las estrategias más valoradas para implementar el ODS 4 fueron la adaptación de contenidos, la reducción de la ratio alumno-docente y la igualdad de oportunidades de aprendizaje. La mayoría de los participantes consideró que ya aplica los principios del ODS 4 en su labor profesional. Finalmente, la educación infantil fue señalada como la etapa más idónea para introducir los ODS. El estudio concluye que es fundamental reforzar la formación docente y adoptar metodologías innovadoras que promuevan la sostenibilidad desde las primeras etapas educativas.

**Palabras clave:** ODS 4; educación de calidad; sostenibilidad; formación docente; estrategias educativas.

#### 1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo las palabras de Hernández-Castilla et al. (2020), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) nacieron con la finalidad de mejorar la calidad de vida de la población a nivel mundial, especialmente de las personas de pocos recursos (al constituir un grupo social con mayores obstáculos para su adecuado desarrollo). El campo de acción de los ODS se concentra, principalmente, en tres grandes niveles: social, económico y ambiental (Hernández-Castilla et al., 2020).

Previamente a la formulación de los ODS, en la Asamblea General de la ONU del año 2000 nacieron los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio –ODM– (Cantillo, 2016). Dichos ODM

estaban formados por una lista de ocho objetivos a cumplir antes del año 2015 (Hernández-Castilla et al., 2020), los cuales fueron creados con la finalidad de tratar de erradicar la pobreza, fomentando la igualdad y la dignidad de toda la población y luchando por alcanzar la paz mundial, la democracia y la sostenibilidad ambiental (Rivera, 2023).

En el año 2014 se realizó una revisión sobre el cumplimiento de los ODM donde se determinó que, si bien se habían conseguido mejoras, todavía se tenía que seguir trabajando y luchando para alcanzar la consecución de todas las metas de desarrollo propuestas (Hernández-Castilla et al., 2020). Por este motivo, en la Cumbre de la ONU sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en septiembre de 2015, se establecieron los ODS con el objetivo de lograr su consecución antes del año 2030 (Girón, 2016; Rositano et al., 2020).

Los ODS están conformados por un total de 17 objetivos, considerados puntos de referencia para alcanzar el desarrollo mundial (Gil, 2018; Murphy, 2021). Siguiendo las palabras de Gil (2018), dichos objetivos buscan la defensa de los derechos humanos, la reducción de las desigualdades y el desarrollo de hábitos de consumo sostenibles que contribuyan al cuidado del planeta.

Entre los ODS se encuentra un objetivo destinado de manera directa a mejorar la educación a nivel mundial, siendo éste el objetivo 4 denominado “Educación de calidad” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). Este objetivo busca que todos los niños terminen la educación primaria y secundaria (de manera gratuita y equitativa) y que tengan acceso a una educación de calidad durante la primera infancia (sentando las bases para acceder a la etapa de educación primaria), así como también en la etapa universitaria, aumentando sus competencias y capacidades para la inserción en el mundo laboral (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Además, promueve una educación igualitaria para todas las personas, eliminando las diferencias de género y facilitando la educación hacia los grupos más vulnerables (p.e., personas con discapacidad, poblaciones indígenas, etc.), contribuyendo a alcanzar el máximo nivel de alfabetización posible. En esta misma línea, también lucha porque los estudiantes adquieran competencias que favorezcan el cuidado del planeta a través de un desarrollo sostenible, valorando la diversidad y adecuando las instalaciones escolares a las necesidades de los niños para promover una educación inclusiva y un aprendizaje seguro (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Asimismo, el ODS 4 “Educación de calidad” hace hincapié en la necesidad del aumento de las becas de estudio (facilitando el acceso a éstas, sobre todo, a los países y grupos más desfavorecidos), subrayando la importancia de una adecuada formación docente a fin de que los profesionales del sector educativo estén lo más cualificados posible para desempeñar su labor (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Por otra parte, tal y como menciona Pérez et al. (2020), el ODS 4 se encuentra directamente relacionado con otros ODS, como pueden ser el ODS 1 “Fin de la pobreza”, el ODS 8 “Trabajo decente y crecimiento económico” o el ODS 10 “Reducción de las desigualdades”. Por esta razón, garantizar una educación de calidad es fundamental para favorecer el cumplimiento de otros objetivos que contribuyen a conseguir el mayor nivel de desarrollo sostenible, mejorando la calidad de vida de la población y el cuidado del planeta.

En una investigación realizada por Cantero (2022), se afirma la importancia de inculcar a los estudiantes la responsabilidad de sus propias acciones (colectivas e individuales) para fomentar el desarrollo sostenible a nivel mundial. Por este motivo, es fundamental trabajar el ODS 4 dentro de los centros educativos, desarrollando una educación de calidad que permita a los estudiantes entender que tienen que cuidar el planeta en el que habitan, para hacer del mundo un lugar mejor. En esta misma línea, Limón-Domínguez (2019) menciona que los profesores desarrollan un papel clave para que los niños conozcan las problemáticas actuales, participando e involucrándose en ellas para intentar solucionarlas.

Tal y como señala Medina (2021), la implementación del ODS 4 en España se vio limitada, en gran medida, por la pandemia de la COVID-19. Por esta razón, con la formulación de la nueva ley de educación en España (LOMLOE, 2020), resulta vital desarrollar una educación de calidad dentro de los centros educativos para que, a partir del cumplimiento de este ODS, los niños tomen conciencia de la importancia que tiene luchar por hacer del planeta un lugar más justo, más humano y más sostenible para todas las personas que lo habitan.

Ante todo lo expuesto, el objetivo general del presente estudio fue explorar los conocimientos y actitudes hacia el ODS 4 en un grupo de estudiantes y docentes de magisterio. Para alcanzar dicho propósito, se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) conocer los significados atribuidos al concepto de sostenibilidad entre los estudiantes/docentes; 2) analizar las estrategias utilizadas por los estudiantes/docentes para trabajar el ODS 4; 3) evaluar el nivel de cumplimiento del ODS 4 entre los estudiantes/docentes; y 4) identificar las preferencias de los estudiantes/docentes respecto a la etapa educativa más adecuada para trabajar los ODS.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La muestra fue seleccionada a través de muestreo no probabilístico por bola de nieve, y estuvo compuesta por un total de 40 estudiantes universitarios y docentes de educación infantil y primaria, con edades comprendidas entre los 18 y 57 años ( $M = 27.75$ ,  $DT = 8.91$ ). En lo que respecta al sexo, 11 (27.50%) eran hombres y 29 (72.50%) eran mujeres. El resto de los datos sociodemográficos se recogen en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas de los participantes*

	GE (n = 7)	GD (n = 33)
Edad [media (dt)]	21.00 (1.73)	29.18 (9.17)
Sexo [n (%)]		
Hombre	2 (28.60%)	9 (27.30%)
Mujer	5 (71.40%)	24 (72.70%)
Titulación [n (%)]		
Educación Infantil	2 (28.60%)	8 (24.20%)
Educación Primaria	5 (71.40%)	25 (75.80%)

*Nota.* GE: Estudiantes universitarios. GD: Docentes. Los datos se presentan como media (desviación típica) o n (%).

### 2.1. Instrumentos

Para realizar este estudio se administró una encuesta “ad hoc” donde, además de tres preguntas sociodemográficas (edad, sexo y nivel en el que imparten docencia), se recogió información sobre las siguientes variables (ver Anexo):

*Conocimiento de los ODS y su aplicación en el aula.* Se emplearon dos ítems dicotómicos y dos ítems politómicos.

*Estrategias para una educación de calidad en el aula.* Se utilizó un ítem de elección múltiple, con una opción de respuesta abierta.

*Significado del término “sostenibilidad”.* Se introdujo una pregunta abierta.

### 2.2. Procedimiento

La encuesta se administró online mediante un enlace de la plataforma *Google Forms* y se distribuyó a través de redes sociales (WhatsApp e Instagram principalmente), solicitando a los participantes que difundieran el enlace con otros estudiantes/docentes de magisterio que conocieran. La participación en el

estudio fue anónima y voluntaria. Los datos de la presente investigación se recogieron en un plazo de cuatro semanas.

### **2.3. Análisis de datos**

Tras la administración de la encuesta, los datos cuantitativos fueron codificados y analizados con el programa estadístico SPSS (versión 30); mientras que, para el tratamiento de la información cualitativa, no se utilizó ningún software. En primer lugar, se compararon las proporciones de dos ítems dicotómicos y dos ítems politómicos mediante la prueba de chi-cuadrado; la proporción esperada fue de igualdad entre las categorías (50.00%). Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos (frecuencia y porcentaje) de un ítem de elección múltiple. Finalmente, las respuestas que dieron los participantes a la pregunta abierta se ordenaron y agruparon en temas generales.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Conocimiento de los ODS y aplicación en el aula**

Se realizó la prueba de chi-cuadrado para evaluar si las proporciones observadas en las categorías diferían significativamente de una proporción esperada (ver Tabla 2). En este sentido, una proporción observada es significativamente diferente a la esperada cuando la primera es mayor que la segunda.

Así, para el primer ítem, los resultados indicaron una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes que sí habían oído hablar antes de los ODS y los que no ( $p < .001$ ). En concreto, un 90.00% (proporción observada) contestó “sí”, lo cual era mayor al 50.00% (proporción esperada). Por el contrario, un 10.00% (proporción observada) respondió “no”, lo cual era menor al 50.00% (proporción esperada).

Para el segundo ítem, los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes que sí entendían lo que significaba sostenibilidad y los que no ( $p < .001$ ). Concretamente, un 87.50% (proporción observada) contestó “sí”, lo cual era mayor al 50.00% (proporción esperada). En cambio, un 12.50% (proporción observada) respondió “no”, lo cual era menor al 50.00% (proporción esperada).

Para el tercer ítem, los resultados arrojaron una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes que afirmaron desarrollar su labor docente para lograr una educación de calidad, los que no lo hacen y los que no lo hacen tanto como les gustaría ( $p < .001$ ). En concreto, un 75.00% (proporción observada) contestó “sí”, lo cual era mayor al 50.00% (proporción esperada). En contraste, un 2.50% (proporción observada) respondió “no” y un 22.50% (proporción observada) contestó “no tanto como quisiera”, siendo ambas proporciones menores al 50.00% (proporción esperada).

Por último, para el cuarto ítem, los resultados revelaron una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes que recomendaban trabajar los ODS a partir de infantil y los que recomendaban hacerlo a partir de primaria ( $p < .001$ ). Concretamente, un 85.00% (proporción observada) contestó “educación infantil”, lo cual era mayor al 50.00% (proporción esperada). Por su parte, un 15.00% (proporción observada) contestó “educación primaria”, lo cual era menor al 50.00% (proporción esperada).

**Tabla 2**

*Prueba chi-cuadrado por ítem*

Ítem	Categoría	n observada	n esperada	<i>p</i>
He oído hablar antes de los ODS	Sí	36	20	< .001
	No	4	20	
Entiendo lo que significa sostenibilidad	Sí	35	20	< .001
	No	5	20	
¿Desarrolla su labor docente para conseguir una educación de calidad?	Sí	30	13.3	< .001
	No	1	13.3	
¿Desde qué nivel educativo recomienda trabajar los ODS?	No tanto como quisiera	9	13.3	< .001
	Educación infantil	34	20	
	Educación primaria	6	20	

*Nota.* En el caso de los estudiantes, el tercer ítem va referido a su labor docente en las prácticas curriculares. El cuarto ítem era originalmente politómico, pero se analizó como dicotómico porque ningún participante marcó la opción “Educación secundaria”.

### 3.1. Estrategias para una educación de calidad en el aula

En la Tabla 3 se pueden observar, expresadas en porcentajes, las preferencias de los estudiantes y docentes para fomentar el ODS 4 en el aula. Así, un 72.50% (n = 29) de la muestra manifestó que se podría adaptar la manera de trabajar con los alumnos los contenidos impartidos en clase, siendo ésta la estrategia más elegida entre los participantes. Además, un 67.50% (n = 27) indicó que se podría disminuir el número de alumnos por aula. De igual modo, un 67.50% (n = 27) señaló que se podría proporcionar a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje. Por otro lado, un 47.50% (n = 19) opinó que se podría incrementar el número de docentes por aula. Asimismo, un 42.50% (n = 17) informó que se podría contar con los recursos materiales adecuados. Por último, un 22.50% (n = 9) destacó que se podría formar continuamente a los docentes, siendo ésta la estrategia menos elegida entre los participantes.

**Tabla 3**

*Frecuencia de respuestas por estrategia educativa*

	n	%
Adaptación de los contenidos	29	72.50
Reducción del número de alumnos por aula	27	67.50
Igualdad de oportunidades de aprendizaje	27	67.50
Aumento del número de docentes por aula	19	47.50
Adecuación de los recursos materiales	17	42.50
Formación docente	9	22.50
Adaptación constante a la realidad presente	1	2.50

*Nota.* La estrategia “adaptación constante a la realidad presente” no estaba entre las opciones por defecto, sino que la escribió un participante que marcó la opción “Otra”.

### 3.2. Categorización de respuestas sobre el término “sostenibilidad”

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes y docentes fueron agrupadas en cinco categorías temáticas en función de las palabras clave y la frecuencia de las mismas (ver Tabla 4).

La primera categoría, “perspectiva temporal”, se refiere a la perdurabilidad, continuidad y desarrollo a largo plazo, asegurando la preservación para las generaciones futuras.

La segunda categoría, “responsabilidad y conciencia”, hace referencia al uso responsable de recursos y la conciencia respecto al impacto de las acciones humanas en el medioambiente.

La tercera categoría, “cuidado y protección”, abarca la protección del medioambiente y el cuidado de los recursos naturales para garantizar un equilibrio entre las acciones humanas y el entorno.

La cuarta categoría, “equilibrio y estabilidad”, implica un balance en el uso y gestión de recursos naturales, asegurando que el impacto ambiental sea mínimo.

La quinta y última categoría, “progreso y bienestar”, alude al desarrollo, prosperidad y calidad de vida en armonía con el medioambiente.

**Tabla 4**

*Categorización de respuestas sobre sostenibilidad*

Categoría	n	Ejemplos representativos
Perspectiva temporal	9	Durabilidad. Continuidad. Mantener. Futuro.
Responsabilidad y conciencia	6	Que no daña el medio ambiente y usa menos recursos de los que recibe. Proceso por el cual gestionamos los recursos utilizados diariamente de una forma que su impacto sea menor en el medioambiente.
Cuidado y protección	7	Producir y llevar un estilo de vida que no contamine. Cuidar el medio ambiente, reutilizar y reciclar todo lo que podamos para mantener un planeta limpio.
Equilibrio y estabilidad	9	Ahorro. Eficiencia.
Progreso y bienestar	7	Equidad. Prosperidad. Evolución. Desarrollo. Vida.

*Nota.* Dos respuestas no se pudieron categorizar; una por repetir el enunciado de la pregunta y otra por declarar desconocimiento.

## 4. DISCUSIÓN

Los ODS engloban a todas las personas ya que, gracias a su cumplimiento, se lucha por conseguir un mundo mejor para todos (Cantero, 2022). En este sentido, tal como decía Nelson Mandela (citado por Mejía y Coneo, 2020), la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo porque, a partir de ella, se logra que las personas tomen conciencia, desde que son niños, de la importancia de cuidar de nuestro planeta, con el objetivo de reducir las desigualdades y mejorar la calidad de vida de toda la población (haciendo especial hincapié en los grupos y minorías más vulnerables).

En relación con el primer objetivo (*significados atribuidos al concepto de sostenibilidad*), los resultados obtenidos en este estudio muestran que el término suscita diferentes pensamientos entre los participantes, ya que mientras que para algunos tiene un significado de progreso, para otros lo tiene de toma de conciencia, de equilibrio, de protección o de perspectiva temporal. Pese a estas distintas concepciones de la sostenibilidad, se puede afirmar que todas ellas tienen una visión del término positiva y optimista. En esta misma línea, Tøllefsen (2021) indica que los estudios sobre la sostenibilidad no han permitido llegar a un consenso sobre su significado, si bien si encuentran en su conceptualización una enorme carga positiva. Paralelamente, un estudio realizado por Tibacuy et al. (2022) también afirma una cierta confusión a la hora de definir el término sostenibilidad.

En cuanto al segundo objetivo (*estrategias utilizadas para trabajar el ODS 4*), los hallazgos muestran que las estrategias más elegidas por los participantes para fomentar una educación de calidad son la adaptación de contenidos, la disminución de las ratios y la igualdad de oportunidades de aprendizaje

(elegidas por más de dos tercios de los participantes del estudio). Said et al (2024) subrayan la importancia de la formación docente para desarrollar estrategias que contribuyan a mejorar la calidad educativa, la cual fue elegida únicamente por el 22.50 % de los participantes del presente estudio. Por otra parte, un estudio realizado por Adeoye et al. (2024) menciona otras estrategias diferentes a las incluidas en esta investigación para contribuir al desarrollo de una educación de calidad. Dichas estrategias están más vinculadas al ámbito metodológico y son (Adeoye et al., 2024): el trabajo por proyectos, el enfoque investigador, la inclusión de las TICs y el trabajo interdisciplinar de contenidos.

En lo concerniente al tercer objetivo (*nivel de cumplimiento del ODS 4*), los resultados determinaron que tres cuartas partes de los participantes sí consideran que desarrollan su labor cumpliendo con el ODS 4 (Educación de calidad), mientras que prácticamente la cuarta parte restante afirma que no cumple con este ODS tanto como le gustaría. Sólo un participante afirmó que no cumple con el ODS 4 al desarrollar su labor profesional. Respecto a esta temática, la reflexión sobre la práctica docente es vital para conseguir, reconocer y analizar las limitaciones originadas en el proceso de enseñanza con el fin de poder adaptar la educación a las características y ritmos de aprendizaje de los alumnos presentes en el aula (Tlapa et al., 2021). De esta manera, al mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se contribuye a desarrollar una auténtica educación de calidad para todos los estudiantes.

Por último, haciendo referencia al cuarto objetivo (*etapa educativa más adecuada para trabajar los ODS*), la opción más votada por los participantes fue la educación infantil, mientras que la educación primaria fue menos votada que infantil y la educación secundaria no registró ningún voto. En este sentido, San Juan (2022) afirma la importancia de trabajar la educación ambiental, vinculada directamente con los ODS, desde los primeros niveles educativos, con el objetivo de que los estudiantes tomen conciencia, desde que son niños, de la importancia que tiene cuidar el entorno en el que viven. En esta misma línea, Fernández (2021) menciona que la LOMLOE hace hincapié en la importancia de desarrollar una educación que promueva el trabajo de valores cívicos, aspecto que puede trabajarse a través de la implementación de los ODS en el aula de educación infantil.

Respecto a las limitaciones, hay que destacar el tamaño de la muestra ( $n = 40$ ), pues es muy pequeño como para poder generalizar los resultados obtenidos a una población más amplia. Además, hay una clara desigualdad de la muestra en función del sexo, siendo muchas más mujeres que hombres. Asimismo, en el estudio también se refleja una gran desigualdad en relación con el nivel educativo en el que imparten docencia los participantes, siendo muchos más los pertenecientes a la etapa de primaria que a la etapa de infantil. Por otro lado, otra limitación a tener en cuenta reside en que el estudio se realizó en un momento temporal concreto (i.e., diseño transversal), por lo que no se pudo observar si los conocimientos y actitudes de los participantes hacia los ODS se mantienen o modifican a medida que pasa el tiempo.

Como líneas futuras de investigación, se debe seguir indagando en la implementación de los ODS dentro de los sistemas educativos actuales. Además, en dichas investigaciones sería conveniente contar con un tamaño de muestra más grande y más equitativo entre hombres y mujeres. Por otro lado, sería interesante que futuros estudios se centraran en la formación de los docentes en torno a los ODS, con el objetivo de que puedan aprender nuevas estrategias y recursos para implementarlos de manera eficaz y motivadora dentro de sus aulas.

Concluyendo, los hallazgos obtenidos reflejan la importancia de la implicación de los docentes para trabajar los ODS en el aula desde las primeras etapas educativas, utilizando diversas estrategias educativas que contribuyan al desarrollo de una educación de calidad. A partir del cumplimiento del ODS 4, se pretende conseguir que los alumnos tomen conciencia de la importancia del cumplimiento de los 16 ODS restantes. Sólo de esta manera se conseguirá vivir en un mundo más solidario, más justo y, sobre todo, más humano para todas las personas.

## 5. REFERENCIAS

- Adeoye, M. A., Prastikawati, E. F. y Abimbowo, Y. O. (2024). Empowering learning: Pedagogical strategies for advancing 21st century skills and quality education. *Journal of Nonformal Education*, 10(2), 10-21. <https://doi.org/10.15294/jone.v10i1.1451>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

- Cantero, J. P. (2022). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en educación primaria: En busca de un mundo mejor*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional UVa. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57921>
- Cantillo, V. (2014). La cooperación internacional post 2015: La transición de los ODM a los ODS. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 1(2), 249-261. <https://doi.org/10.21500/23825014.2249>
- Fernández, M. S. (2021). *Los objetivos de desarrollo sostenibles: Una propuesta de intervención para el segundo ciclo de educación infantil*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional UniOvi. <https://hdl.handle.net/10651/60565>
- Gil, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Una revisión crítica. *Revista Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 140, 107-118. <https://observatorio-cientifico.ua.es/documentos/5f05012f299952466643c0bf>
- Girón, A. (2016). Objetivos del desarrollo sostenible y la Agenda 2030: Frente a las políticas públicas y los cambios de gobierno en América Latina. *Revista Problemas del Desarrollo*, 47(186), 3-8. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S030170362016000300003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S030170362016000300003&script=sci_arttext)
- Hernández-Castilla, R., Slater, C. y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado*, 24(3), 9-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.1536>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Limón-Domínguez, D. (2019). *Ecocidadanía: Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Octaedro.
- Medina, M. A. N. y Galván, J. J. M. (2021). La nueva ley de educación (LOMLOE) ante los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- Mejía, G. A. P. y Coneo, I. A. (2020). La mejor arma que usó Benjamín Herrera para fomentar un cambio en la sociedad: La educación. *Revista Saberes*, 13(2), 23-28. <https://doi.org/10.25213/1794-4384/1302.0003>
- Murphy, P. T. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible: Resultados parciales y desafíos. En P. Durand y C. Gelabert (Comps.), *Aportes de los objetivos de desarrollo sostenible para una agricultura sustentable en la argentina: Una mirada social desde la universidad* (pp. 16-37). Facultad de Agronomía de Buenos Aires.
- Pérez, O. I., Romero, M. C. y González, P. V. (2020). Interacciones y sinergias entre ODS: Un análisis desde la responsabilidad social en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 86, 191-244. <https://doi.org/10.13043/dys.86.6>
- Rivera, J. A. H. (2023). *Evaluación del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en los gobiernos locales provinciales de la región Junín (2000-2014)* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio institucional UNCP. <https://hdl.handle.net/20.500.12894/8880>
- Rositano, F., Moreira, C. J. y Durand, P. (2021). Antecedentes de los objetivos de desarrollo sostenible. En P. Durand y C. Gelabert (Comps.), *Aportes de los objetivos de desarrollo sostenible para una agricultura sustentable en la argentina: Una mirada social desde la universidad* (pp. 2-15). Facultad de Agronomía de Buenos Aires.
- Said, I. M., Rambe, M. A. F. y Setiawan, H. C. B. (2024). Estrategias para mejorar la calidad de la educación. *Revista de Investigación Vocacional de Indonesia*, 3(2), 20-22. <https://doi.org/10.30587/ivri.v3i2.8404>
- San Juan, M. S. (2022). *La educación ambiental en educación infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional UVa. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54624>
- Tibacuy, C. A. D., Cáceres, A. H., Baquero, J. E. G. y Monsalve, D. B. (2022). Desde la sostenibilidad hasta el desarrollo sustentable: Una radiografía de la evolución del concepto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1536-1550. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.200>
- Tlapa, M. S. F., Miranda, R. C. y Servín, A. E. V. (2021). Reflexión de la práctica docente desde la mirada del profesorado de educación primaria. En R. C. Miranda (Coord.), *Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula: Una mirada del profesorado y estudiantado normalista* (pp. 19-40). Nómada.
- Tøllefsen, T. O. (2021). Sostenibilidad como “concepto mágico”. *Cuadernos Europeos de Deusto*, 64, 29-52. <https://doi.org/10.18543/ced-64-2021pp29-52>

6. ANEXO

1. Ya he oído hablar antes del término "Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)".	Sí	No	
2. Entiendo lo que implica el concepto de "sostenibilidad".	Sí	No	
3. En una sola palabra, ¿qué significa para usted el término "sostenibilidad"?			
4. El ODS 4 está íntimamente relacionado con el ámbito educativo, ya que este se basa en conseguir una educación de calidad. ¿Cómo fomentaría en el aula el cumplimiento de este objetivo de desarrollo sostenible?			
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Adaptando la manera de trabajar los contenidos a los alumnos presentes en el aula.</li> <li>● Contando con los recursos materiales adecuados.</li> <li>● Reduciendo las ratios (número de escolares por aula).</li> <li>● Incrementando los recursos humanos (más de un docente por aula).</li> <li>● Proporcionando a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje.</li> <li>● Mediante la formación docente continua.</li> <li>● Otra:</li> </ul>			
5. ¿Desarrolla su labor docente con el objetivo de conseguir una educación de calidad para todos sus estudiantes?	Sí	No	No tanto como me gustaría
6. ¿A partir de qué nivel educativo ve recomendable trabajar los ODS en el aula?	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria

## CAPÍTULO 7

### ANÁLISIS DE LA ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA MEDIANTE UN MODELO DE RASCH EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Gonzalo Peña-Muñante<sup>1</sup>

Deborah Negrín-Peraza<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España*

<sup>2</sup>*Universidad de Almería, Almería, España*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4271>

#### Resumen

Este estudio evaluó las propiedades psicométricas de la *Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS) en una muestra de 184 estudiantes universitarios españoles, utilizando el *Modelo de Escala de Clasificación* (MEC) de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), específicamente dentro del marco del modelo Rasch. Se encontró que todos los ítems de la escala presentaron un buen ajuste al modelo, con categorías de respuesta ordenadas adecuadamente y una calibración coherente de ítems y personas. La función de información del test mostró una alta precisión, especialmente entre niveles medios y bajos de satisfacción. En conjunto, los resultados respaldan la validez, fiabilidad y capacidad discriminativa de la escala para medir la satisfacción con la vida en esta población.

**Palabras Clave:** Satisfacción con la vida, Modelo Rasch, Propiedades psicométricas, Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)

#### 1. INTRODUCCIÓN

La satisfacción con la vida es un constructo esencial en la psicología clínica, representando un componente cognitivo crucial del bienestar subjetivo. Según Pavot y Diener (2008), la satisfacción con la vida se refiere a la evaluación cognitiva que un individuo hace sobre la calidad global de su vida. Este constructo puede desglosarse en dimensiones específicas como la familia, los amigos, la escuela y el trabajo (Meléndez et al., 2009; Park et al., 2004). La investigación sobre la satisfacción con la vida ha sido extensa, abordando su desarrollo, correlatos y consecuencias a lo largo de la vida (Kaçmaz y Çelik, 2025; Tanwar y Khindri, 2024). Así, la investigación previa ha demostrado que altos niveles de satisfacción con la vida están asociados con resultados positivos, como mayor bienestar y calidad de vida, longevidad, relaciones interpersonales valiosas, y mayor rendimiento académico y laboral (Bieda et al., 2019). En contraste, bajos niveles de satisfacción con la vida están relacionados con resultados negativos, como problemas de salud mental y física y problemas de abuso de sustancias (Schick et al., 2023).

La Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Diener et al., 1985) es el instrumento más ampliamente utilizado para medir la satisfacción con la vida en diferentes grupos demográficos. Aunque esta escala ha demostrado ser válida y fiable en diversos contextos culturales (Jang et al., 2017; Jovanović et al., 2022), la revisión de la literatura sugiere que en la evaluación de sus propiedades psicométricas se ha utilizado principalmente técnicas procedentes de la Teoría Clásica de los Test (TCT). La TCT, que ha dominado la evaluación psicométrica durante décadas, ha sido a veces criticada por su dependencia de la muestra y el conjunto de ítems utilizados, lo que limita la generalización de los resultados obtenidos a través de este enfoque (Muñiz, 2010; Progar y Sočan, 2008). En contraste, la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), especialmente los modelos de Rasch, ofrece una solución a estas limitaciones al proporcionar información detallada sobre la dificultad de los ítems de manera independiente de la muestra utilizada, lo que permite comprender cómo diferentes grupos interpretan los ítems de una escala (Petrillo et al., 2015). No obstante, ambas teorías no son mutuamente excluyentes y se pueden emplear de forma conjunta para analizar una escala (Moreta-Herrera et al., 2024).

En cuanto a los modelos de TRI y la SWLS, algunos estudios previos han empleado el análisis de Rasch para examinar las propiedades psicométricas de esta escala en diferentes contextos culturales y grupos demográficos. Por ejemplo, Areepattamannil et al. (2019) aplicaron el modelo de medición de Rasch a una muestra de niños nepaleses de entre 10 y 12 años, encontrando que la SWLS cumplía con los supuestos del modelo, presentaba una jerarquía coherente de dificultad de los ítems, y mostraba invarianza en función del sexo y la edad, lo que respalda su adecuación para esta población. Por su parte, Schutte et al. (2021) analizaron la escala en muestras de Sudáfrica e Italia y concluyeron que, si bien la SWLS mantenía su unidimensionalidad y no mostraba funcionamiento diferencial de los ítems según variables demográficas, su sensibilidad era limitada en niveles altos del constructo, lo que sugiere una posible restricción en su capacidad discriminativa en poblaciones con alta satisfacción vital. Finalmente, Natanael et al. (2024) evaluaron la versión indonesia de la SWLS en una muestra universitaria y encontraron que el modelo de Rasch proporcionaba una evaluación más precisa que el análisis factorial confirmatorio, validando su estructura unidimensional, la adecuación de la escala de respuesta de cinco puntos, y la ausencia de sesgo de género en los ítems de dificultad moderada y alta.

Considerando lo anterior y utilizando un diseño transversal, el presente estudio pretendía evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en una muestra española mediante un modelo de medición de Rasch.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Modelo de TRI empleado

Se empleó el Modelo de Escala de Clasificación (MEC), un modelo politómico de Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI) perteneciente a la familia de modelos de Rasch. En este modelo, el formato de respuesta es uniforme para todos los ítems del test (p.e., tipo Likert) y se asume que el valor de cada categoría de respuesta es constante. La única diferencia entre los ítems radica en su localización dentro del continuo unidimensional de la variable medida (Royal et al., 2010).

### 2.2. Participantes

La muestra fue seleccionada a través de muestreo no probabilístico por bola de nieve, y estuvo compuesta por un total de 184 estudiantes universitarios españoles, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años ( $M = 21.51$ ,  $DT = 1.93$ ). En lo que respecta al sexo, 72 (39.00%) eran hombres y 112 (61.00%) eran mujeres.

**2.3. Variables e instrumentos.** *Satisfacción con la vida.* Se utilizó la escala de cinco ítems de Diener et al. (1985), adaptada al español por Atienza et al. (2000), que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). En el presente estudio, el coeficiente alfa de Cronbach fue de .90.

### 2.4. Procedimiento

El cuestionario se diseñó en la plataforma Google Forms y el enlace del mismo se distribuyó a los participantes mediante redes sociales, solicitando difusión entre sus amigos y compañeros de clase. Al inicio del cuestionario se solicitó a los participantes su consentimiento informado, habiendo explicado previamente el carácter anónimo y voluntario de la participación y el uso de la información recogida. El tiempo estimado para completar el cuestionario estuvo en torno a 5 minutos. Tras la administración del

cuestionario, los datos fueron codificados con el programa estadístico SPSS (versión 30) y analizados con el software libre jMetrik (versión 4.1.1).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Ajuste de los ítems

En primer lugar, se examinó el ajuste entre los datos y el modelo mediante el análisis de los estadísticos de ajuste de los ítems. El análisis del ajuste de los ítems al modelo permitió identificar cuáles funcionaban correctamente y cuáles no. Según Andrich (2016), los valores situados dentro del intervalo de 0.50 a 1.50 se consideran indicadores de un ajuste aceptable. Como se muestra en la Tabla 1, los valores de “infit” y “outfit” se encuentran dentro de estos límites, lo que sugiere un buen ajuste. Por tanto, se puede afirmar que el conjunto de ítems presenta un ajuste aceptable al MEC.

**Tabla 1**

*Ajuste de los ítems*

Ítem	INFIT	OUTFIT
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea	0.88	0.88
2. Las circunstancias de mi vida son buenas	0.99	1.01
3. Estoy satisfecho con mi vida	0.71	0.71
4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	0.98	0.99
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido	1.39	1.37
Promedio ( $\bar{x}$ )	0.93	0.93

#### 3.2. Calibración de los ítems

En segundo lugar, se realizó la calibración de los ítems mediante el valor de medida o localización del ítem y de cada categoría del ítem en el continuo de medida. La calibración de los ítems proporciona información sobre la posición que cada ítem del test ocupa en el continuo de la variable medida, representada por  $\delta_i$ , que corresponde al valor de escala del ítem  $i$ . Todos los ítems de esta escala tienen cinco alternativas de respuesta, lo que supone cuatro pasos para cada ítem. Estos pasos están delimitados por el parámetro de umbral entre categorías de respuestas ( $\tau_j$ ).

En el caso del MEC, los cuatro parámetros de umbral son iguales para todos los ítems, y la diferencia entre ellos radica en la localización de cada ítem en el continuo. Además, se muestran los errores de estimación para cada ítem, los cuales proporcionan información específica sobre la calidad de la calibración en diferentes puntos del continuo. Para cada ítem, los parámetros de los pasos se obtienen sumando el valor de  $\delta_i$  al correspondiente valor de  $\tau$  ( $\tau_1$  para el primer paso,  $\tau_2$  para el segundo, y así sucesivamente).

Los resultados de la calibración de los ítems se muestran en la Tabla 2. En ella se observa que los ítems no comparten la misma localización en el continuo. El ítem con mayor localización es el 5 (valor de calibración de +0.60), seguido por los ítems 4, 2 y 1; el ítem con menor localización es el 3 (valor de calibración de -0.61). Además, al analizar los umbrales de los pasos de los ítems, se aprecia que éstos aparecen secuenciados.

**Tabla 2***Calibración de los ítems*

Ítem	$\delta_i$	Error $\delta_i$	Categoría	$\tau_j$	Error $\tau_j$
Ítem 1	-0.16	0.02	0		
Ítem 2	0.03	0.02	1	-3.61	0.03
Ítem 3	-0.61	0.02	2	-1.57	0.02
Ítem 4	0.14	0.02	3	1.02	0.02
Ítem 5	0.60	0.02	4	4.16	0.03

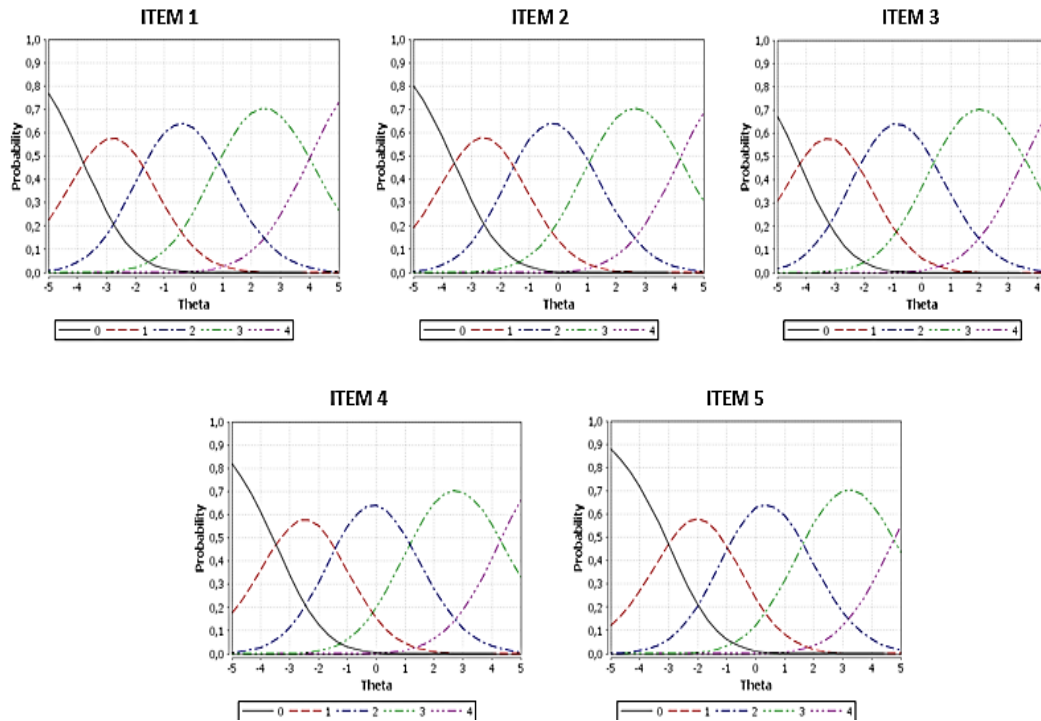
### 3.3. Curvas características de los ítems

En tercer lugar, se elaboraron las curvas características de los ítems y sus categorías. Las Curvas Características de las Categorías de Respuestas (CCCR) se generan a partir de los parámetros del umbral de adhesión correspondientes a los pasos de cada ítem. En el MEC, estos parámetros son idénticos para todos los ítems, y la diferencia entre ellos se debe a su ubicación en el continuo de adhesión medido. Por tanto, en el MEC, las CCCR de todos los ítems tienen la misma forma.

En este test, cada ítem cuenta con cinco categorías de respuesta, cada una representada por una curva. Como se muestra en la Figura 1, cada categoría de respuesta es la más probable en un determinado segmento del continuo, lo que sugiere un funcionamiento adecuado de las mismas. En cuanto a las regiones de respuestas más probables, delimitadas por los parámetros umbrales de los pasos del ítem, se observa que siempre aparecen definidas cinco regiones.

Figura 1

Curvas características de los ítems y sus categorías



### 3.4. Localización de las personas en el continuo

En cuarto lugar, se determinó la medida de las personas mediante el valor de medida o localización del ítem en el continuo de medida. Sin embargo, antes de ubicar a las personas en el continuo, se calculó el coeficiente de separabilidad, que es equivalente al coeficiente de fiabilidad ( $\alpha$ ) en la Teoría Clásica de los Test (TCT). Este coeficiente indica el grado de reproducibilidad de las localizaciones obtenidas tanto para las personas como para los ítems. Con un valor de 0 indicando nula separabilidad y 1 indicando un grado muy alto, se obtuvo un coeficiente de separabilidad de 0.99 para los ítems, lo que sugiere que la muestra es adecuada para una calibración estable. Para las personas, el coeficiente fue de 0.89; aunque ligeramente inferior al de los ítems, también indica que los ítems utilizados fueron suficientes para diferenciar entre los distintos niveles del constructo. En concreto, el índice de separación para las personas arrojó un valor de 2.84, dividiendo a la muestra en cuatro estratos; mientras que para los ítems, el índice de separación fue de 16.32, lo que resultó en una división de 22 estratos.

En cuanto a la localización de las personas, el valor *theta* representa su posición a lo largo del continuo del constructo medido. Los valores correspondientes a la muestra del estudio se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3***Valor de localización de las personas en el continuo*

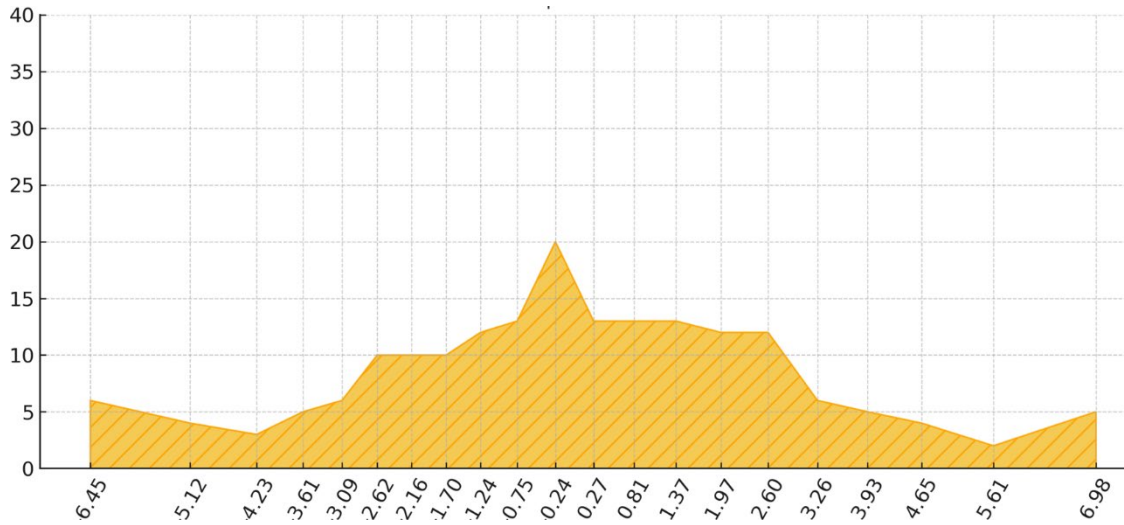
Valor	fi	Fi	fi%	Fi%
-6.45	6	6	3.26	3.26
-5.12	4	10	2.17	5.43
-4.23	3	13	1.63	7.07
-3.61	5	18	2.72	9.78
-3.09	6	24	3.26	13.04
-2.62	10	34	5.43	18.48
-2.16	10	44	5.43	23.91
-1.70	10	54	5.43	29.35
-1.24	12	66	6.52	35.87
-0.75	13	79	7.07	42.93
-0.24	20	99	10.87	53.80
0.27	13	112	7.07	60.87
0.81	13	125	7.07	67.93
1.37	13	138	7.07	75.00
1.97	12	150	6.52	81.52
2.60	12	162	6.52	88.04
3.26	6	168	3.26	91.30
3.93	5	173	2.72	94.02
4.65	4	177	2.17	96.20
5.61	2	179	1.09	97.28
6.98	5	184	2.72	100.00
Total	184		100.00	

*Nota.* fi: Frecuencia. Fi: Frecuencia acumulada. fi%: Porcentaje. Fi%: Porcentaje acumulado.

En base a lo anterior, como se muestra en la Figura 2, la mayoría de las personas se encuentran en el centro del continuo. No obstante, también se observan puntuaciones extremas: tanto hacia el extremo inferior (desde -3 hacia atrás), donde podrían situarse 24 personas; como hacia el extremo superior (desde +3 hacia adelante), donde se ubicarían 20 personas. Dentro del intervalo comprendido entre -3 y +3, se encuentran las 140 personas restantes, con la mayor frecuencia (20 personas) en el valor -0.24.

Figura 2

Medida de las personas en el continuo

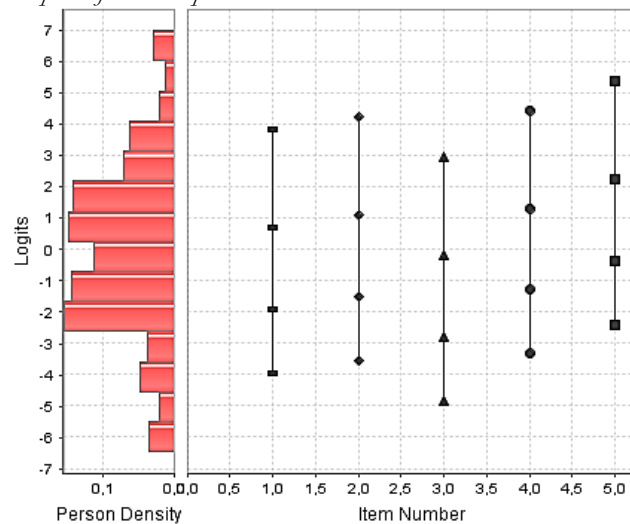


### 3.5. Mapa conjunto ítem-personas

En quinto lugar, se realizó la calibración conjunta de personas e ítems en un mapa (ver Figura 3). En este mapa, la distribución de las puntuaciones  $\theta$  estimadas para todas las personas se ubica en el recuadro de la izquierda, mientras que a la derecha se representan los cinco ítems del test, con cada línea correspondiente a un ítem. Las categorías de respuesta están representadas por diferentes formas geométricas (rectángulo, rombo, triángulo, círculo o cuadrado) según el ítem, indicando la localización de los cuatro pasos entre ítems, que mantienen una distancia constante entre sí. De este modo, lo único que varía es la ubicación del ítem en el continuo. En este test, se observa que la mayoría de los ítems se agrupan en la misma zona del continuo (de -4 a +4 logits), con la excepción del ítem 3, que se desplaza ligeramente por debajo de -4, y el ítem 5, que lo hace levemente por encima de +4 logits.

Figura 3

Mapa conjunto ítem-personas

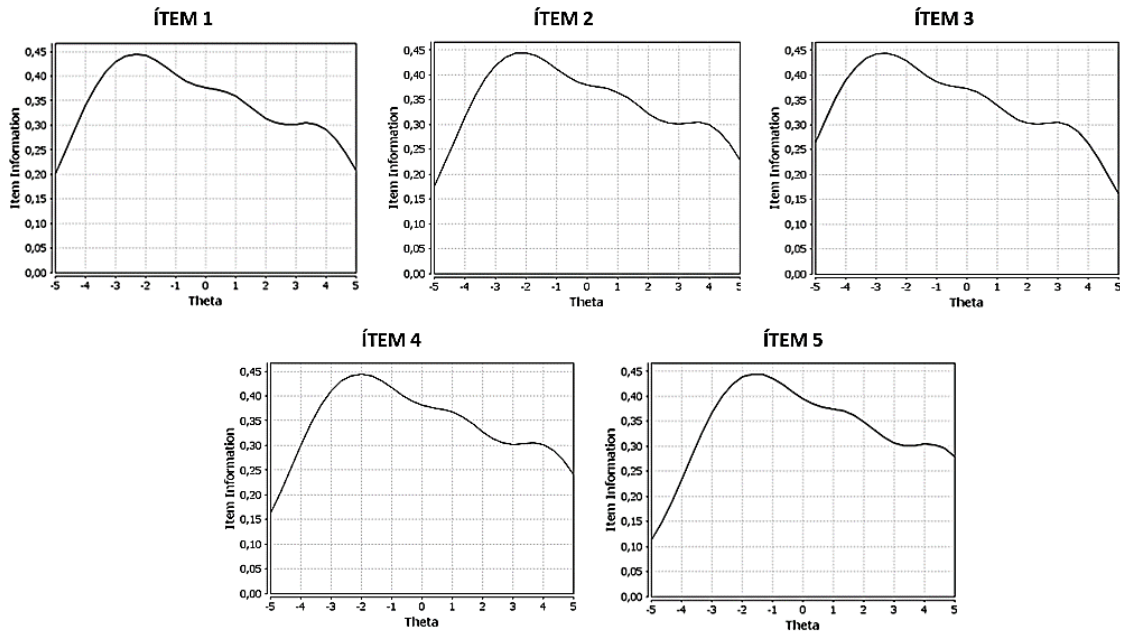


### 3.6. Función de información del ítem-test

En sexto y último lugar, se analizó la función de información (error de medida) de los ítems y del test. Como se muestra en la Figura 4, las funciones de información de cada ítem del test indican que los ítems son más informativos en el rango de valores  $\theta$  entre -4 y -1, con el ítem 5 más cercano a 0 y el ítem 3 como el más alejado. Por otro lado, todos los ítems son menos informativos en el rango de +2 a +4, siendo en este caso el ítem 3 el más cercano a 0 y el ítem 5 el más distante.

Figura 4

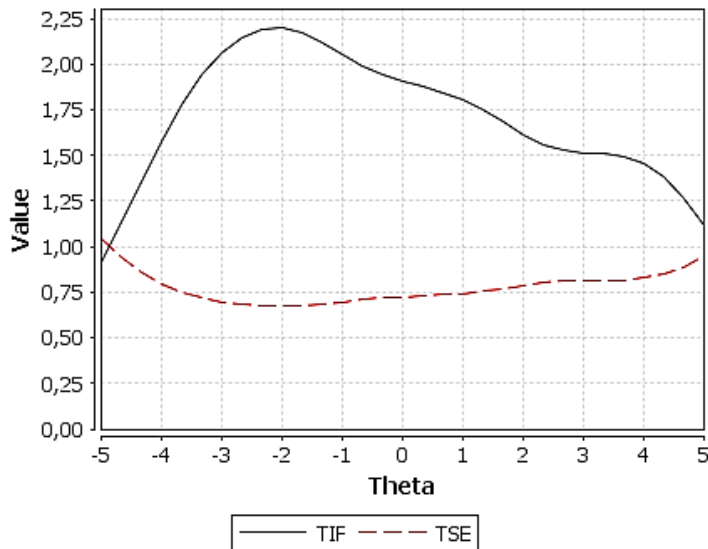
Función de información de los ítems del test



Asimismo, en la Figura 5 se muestra la función de información del test, la cual refleja la precisión del test para los diferentes niveles del constructo. La función de información (TIF) se representa con una línea continua, mientras que el error de medida (TSE) se representa con una línea discontinua. Se observa que el test es más informativo en los niveles entre -3 y -1, y menos informativo en los niveles entre +3 y +4. En cuanto al error de medida, el test mantiene una precisión prácticamente constante en 0.75 para valores  $\theta$  entre -4 y +4, lo que sugiere que el error asociado a la medida de todas las personas dentro de este intervalo es muy similar.

**Figura 5**

*Función de información del test*



#### 4. DISCUSIÓN

El presente estudio ha tenido como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida mediante un modelo de medición de Rasch. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto potencialidades y limitaciones de esta escala cuando es administrada a una muestra de estudiantes universitarios españoles.

En relación con el análisis del ajuste de los ítems, los resultados indican que todos presentan un ajuste adecuado al modelo, lo que constituye un indicador del buen funcionamiento de los ítems en el test. Esto sugiere que cada uno de ellos contribuye de manera apropiada a la medición del constructo de satisfacción con la vida.

En lo que respecta al análisis de las categorías de respuesta, el MEC asume un ordenamiento progresivo de los umbrales que dividen el continuo unidimensional en distintas categorías. La estimación empírica de estos umbrales mostró una secuencia ordenada y coherente con la estructura teórica esperada, lo que evidencia un funcionamiento adecuado de las categorías. En este sentido, el análisis de las CCCR revela que las cinco categorías son, en alguna región del continuo, las más probables de ser seleccionadas. Esto indica que cada una aporta información diferenciada y útil a lo largo del continuo, reflejando un funcionamiento óptimo de las alternativas de respuesta en el test.

En lo que se refiere a la localización de las personas en el continuo de la variable, se observa una concentración en torno a valores medios, con una tendencia decreciente hacia los extremos. No obstante, se identificaron ligeros repuntes en ambos extremos, lo que podría interpretarse como una mayor presencia de personas con niveles particularmente altos o bajos de satisfacción con la vida.

En cuanto a la calibración conjunta de ítems y personas, se observa que los ítems tienden a ubicarse en una misma región del continuo, y que la mayoría de las personas se sitúan en el centro de dicha distribución. Esta superposición adecuada entre personas e ítems sugiere una buena correspondencia entre el nivel de la muestra y la dificultad de los ítems, lo que refuerza la calidad psicométrica del test.

Finalmente, las funciones de información, tanto de cada ítem como del test en su conjunto, muestran un error de medición bajo y relativamente constante a lo largo del continuo. Esto implica que el test ofrece una medición precisa y consistente en un amplio rango de la variable, lo que refuerza su utilidad para evaluar distintos niveles de satisfacción con la vida.

## 5. REFERENCIAS

- Andrich, D. (2016). Rasch rating-scale model. En W. J. van der Linden (Ed.), *Handbook of Item Response Theory: Models* (Vol. 1, pp. 75-94). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781315374512>
- Areepattamannil, S. y Cairns, D. (2019). Examining the psychometric properties of a modified Students' Life Satisfaction Scale: A Rasch measurement approach. *Psychological Studies*, 64(4), 455-464. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00510-5>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597>
- Bieda, A., Hirschfeld, G., Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Lin, M. y Margraf, J. (2019). Happiness, life satisfaction and positive mental health: Investigating reciprocal effects over four years in a Chinese student sample. *Journal of Research in Personality*, 78, 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.11.012>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Jang, S., Kim, E. S., Cao, C., Allen, T. D., Cooper, C. L., Lapierre, L. M., O'Driscoll, M. P., Sanchez, J. I., Spector, P. E., Poelmans, S. A. Y., Abarca, N., Alexandrova, M., Antoniou, A.-S., Beham, B., Brough, P., Carikci, I., Ferreira, P., Fraile, G., Geurts, S., . . . Woo, J.-M. (2017). Measurement invariance of The Satisfaction With Life Scale across 26 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(4), 560-576. <https://doi.org/10.1177/0022022117697844>
- Jovanović, V., Rudnev, M., Arslan, G., Buzea, C., Dimitrova, R., Góngora, V., Guse, T., Ho, R. T. H., Iqbal, N., Jámboři, S., Jhang, F.-H., Kaniušonytė, G., Li, J., Lim, Y.-J., Lodi, E., Mannerström, R., Marcionetti, J., Neto, F., Osin, E., . . . Žukauskienė, R. (2022). The Satisfaction with Life Scale in adolescent samples: Measurement invariance across 24 countries and regions, age, and gender. *Applied Research in Quality of Life*, 17(4), 2139-2161. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-10024-w>
- Kaçmaz, C. y Çelik, O. T. (2025). Life satisfaction in adolescence: A bibliometric analysis. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10249-3>
- Meléndez, J. C., Tomás, J. M., Oliver, A. y Navarro, E. (2009). Psychological and physical dimensions explaining life satisfaction among the elderly: A structural model examination. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 48(3), 291-295. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2008.02.008>
- Moreta-Herrera, R., Perdomo-Pérez, M., Reyes-Valenzuela, C., Gavilanes-Gómez, D., Rodas, J. A. y Rodríguez-Lorenzana, A. (2024). Analysis from the classical test theory and item response theory of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) in an Ecuadorian and Colombian sample. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 34(5), 739-751. <https://doi.org/10.1080/10911359.2023.2187915>
- Muñiz, J. (2010). Las Teorías de los tests: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los Ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1796.pdf>
- Natanael, Y., Ramdani, Z., Azizah, N. A., Fahmi, I. y Novanto, Y. (2024). Indonesian version of Satisfaction with Life Scale, a psychometric evaluation with Rasch model. *Psychological Thought*, 17(1), 82-102. <https://doi.org/10.37708/psyc.v17i1.814>
- Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Valois, R. F. y Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 61-79. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007494.48207.dd>
- Pavot, W. y Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Petrillo, J., Cano, S. J., McLeod, L. D. y Coon, C. D. (2015). Using classical test theory, item response theory, and Rasch measurement theory to evaluate patient-reported outcome measures: A comparison of worked examples. *Value in Health*, 18(1), 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.jval.2014.10.005>
- Progar, Š. y Sočan, G. (2008). An empirical comparison of Item Response Theory and Classical Test Theory. *Horizons of Psychology*, 17(3), 5-24. [http://psiholoska-obzorja.si/arkiv\\_clanki/2008\\_3/progar\\_socan.pdf](http://psiholoska-obzorja.si/arkiv_clanki/2008_3/progar_socan.pdf)
- Royal, K. D., Ellis, A., Ensslen, A. y Homan, A. (2010). Rating scale optimization in survey research: An application of the Rasch rating scale model. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 5(4), 607-617. [http://www.jaqm.ro/issues/volume-5,issue-4/7\\_royal\\_ellis\\_ensslen\\_homan.php](http://www.jaqm.ro/issues/volume-5,issue-4/7_royal_ellis_ensslen_homan.php)

*Análisis de la escala de satisfacción con la vida mediante un modelo de Rasch en una muestra de estudiantes universitarios*

- Schick, M. R., Trinh, C. D., Todi, A. A. y Spillane, N. S. (2023). All positive constructs are not equal: Positive affect, happiness, and life satisfaction in relation to alcohol and mental health outcomes. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 8(3), 467-484. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00103-8>
- Schutte, L., Negri, L., Delle Fave, A. y Wissing, M. P. (2021). Rasch analysis of the Satisfaction with Life Scale across countries: Findings from South Africa and Italy. *Current Psychology*, 40, 4908-4917. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00424-5>
- Tanwar, S. y Khindri, A. (2024). Three decades of life satisfaction: A bibliometric review and research agenda. *FIIB Business Review*. <https://doi.org/10.1177/23197145231220439>

## CAPÍTULO 8

### EL MÉTODO 5L: LA COMPRESIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO Y REDUCIR LA ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO.

Vanesa Muñoz Meizoso<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4272>

#### 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las matemáticas, tal y como indica Sagasti-Escalona (2019), está estrechamente relacionado con la aparición de sentimientos negativos, tales como la ansiedad matemática, la inquietud o la angustia, afectando tanto a niños como a adultos. Haciendo referencia en concreto a la ansiedad matemática, esta ha constituido una temática de estudio muy extendida en los últimos años, dada su creciente prevalencia entre la población (Sagasti-Escalona, 2019). Siguiendo a Pérez (2012), citado por Sánchez et al. (2022), la ansiedad matemática es entendida como la presencia de estados de tensión, nervios, preocupación, irritabilidad o bloqueo mental, entre otros, generados al enfrentarse a un contenido matemático.

Diversos estudios, entre el que se encuentra el realizado por Colunga-Rodríguez (2021), con estudiantes de secundaria, determinó que el nivel de ansiedad que experimentan los estudiantes hacia las matemáticas muestra una relación inversa y estadísticamente significativa con su rendimiento académico, es decir, cuanto mayores niveles de ansiedad matemática experimentan los estudiantes, menor es el rendimiento que obtienen en dicha materia. Asimismo, la ansiedad matemática también se relaciona con el desarrollo de un bajo nivel de motivación hacia la asignatura (Li et al, 2021), variable que a su vez está también relacionada directamente con el rendimiento académico, es decir, a mayor motivación, mayor rendimiento (Lishchynska, 2023).

Coincidiendo con los resultados obtenidos por Colunga-Rodríguez, Namkung (2019) también analizó la influencia que la ansiedad hacia las matemáticas provoca en el rendimiento escolar, concluyendo que la primera influye de manera negativa sobre la segunda. Cabe destacar que en su investigación se incluyó a estudiantes de Educación Primaria. En este sentido, Zhang et al. (2019), mencionan que existen mayores niveles de ansiedad matemática, y por tanto, peor rendimiento académico en esta asignatura, cuanto más alto es el nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes, es decir, según estos autores, la ansiedad hacia las matemáticas es mayor en Educación Secundaria que en Educación Primaria.

La ansiedad hacia las matemáticas puede surgir por factores muy diversos, como son las dificultades para hacer frente a la frustración, el desarrollo de estrategias de enseñanza anticuadas e insuficientes, las dificultades propias del aprendizaje de los contenidos matemáticos, o incluso dificultades relacionadas directamente con el procesamiento de la información (Gresham, 2018; Maloney, 2019, citados por Sánchez et al., 2022).

Para mejorar el rendimiento en esta materia, tal y como afirman Patiño y Otálora (2022), hay que tener en cuenta que la lectura tiene un papel fundamental en el aprendizaje matemático. Así, siguiendo a Parodi (2011), citado por Patiño y Otálora (2022), la comprensión de un texto cualquiera implica un proceso cognitivo en el que se lleva a cabo una interpretación de sus significados, lo que permite utilizar

los conocimientos previos para realizar un análisis de la información. En el caso concreto de las matemáticas, la lectura permite desarrollar técnicas de análisis y razonamiento que contribuyen a entender, interpretar y resolver los problemas matemáticos. Por tanto, se puede afirmar que la comprensión lectora es fundamental en el área de matemáticas para poder desarrollar un aprendizaje significativo (Patiño y Otálora, 2022).

En la misma línea, Martín (2021) señala la importancia de la comprensión lectora en el área de matemáticas pues, tal y como recoge en su estudio, si los estudiantes no son capaces de comprender el problema que se les presenta, tampoco podrán entender qué tienen que resolver, y esto hace que los estudiantes no recurran a la lógica y a sus conocimientos previos para resolver el problema planteado. Por otra parte, autores como Glenberg et al. (2012), también mencionan la importancia de mejorar la comprensión lectora como medio para mejorar los resultados obtenidos en la asignatura de matemáticas.

### 1.1. Justificación de la relevancia del problema

Como hemos visto, dada la elevada prevalencia de sentimientos y emociones negativas hacia el aprendizaje de las matemáticas, surge la necesidad de plantear y desarrollar estrategias y/o métodos de aprendizaje que den respuesta a estas problemáticas, con la finalidad de que los estudiantes no experimenten sentimientos de aversión hacia esta materia y puedan llegar a disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, en este capítulo también se ha analizado y observado como la comprensión lectora es esencial para obtener resultados óptimos en el aprendizaje y resolución de problemas matemáticos.

Por todo lo expuesto anteriormente, y con el objetivo de potenciar el rendimiento académico de los estudiantes a través de la lectura (en el área de matemáticas), reduciendo, a su vez, sus sentimientos de rechazo hacia la asignatura, Muñoz et al. (2024), explican el desarrollo de un método de aprendizaje de las matemáticas llamado “5L”.

## 2. DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL PROYECTO

El modelo 5L, de resolución de problemas matemáticos mediante la lectura, consta de 7 fases a seguir por los estudiantes para resolver un problema matemático. De estas 7 fases, 5 de ellas están dedicadas a la lectura y, por tanto, a la comprensión lectora del problema (de ahí el nombre del modelo). Siguiendo a Muñoz et al. (2024), estos 7 pasos se desarrollan de la siguiente manera:

-Primera fase (Leer): En este primer paso el escolar deberá leer el problema que se le plantea para entender el sentido global de este.

-Segunda fase (Leer): En este momento el alumno debe volver a leer el problema con el objetivo de prestar atención a los detalles que hayan podido pasar desapercibidos.

- Tercera fase (Leer): En este paso, el estudiante, a través de la lectura, comprenderá todos los detalles del problema y realizará una representación mental de la situación propuesta en el problema a resolver.

- Cuarta fase (Dibujar): En este apartado del modelo el alumno deberá realizar un dibujo con el esquema del problema planteado, incluyendo todos los datos asociados a este.

-Quinta fase (Leer): Después de realizar el dibujo, el estudiante debe volver a leer el problema para asegurarse de que todos los datos están presentes en el dibujo realizado. En este momento, el estudiante debe disponer de las herramientas necesarias para proceder a la resolución del problema, si no es así, deberá volver a leerlo.

-Sexta fase (Cálculos): Esta es la única fase en la que el estudiante puede realizar los cálculos que considere necesarios para la resolución del problema.

-Séptima fase (Leer): Después de obtener la solución al problema en la fase anterior, el estudiante debe leer de nuevo el problema para asegurarse de haber respondido a cada una de las cuestiones planteadas, comprobando si la solución obtenida guarda relación con los datos del problema.

### 2.1. Objetivos que se pretenden conseguir con su implantación

Con la puesta en práctica de este método de resolución de problemas matemáticos (5L), se busca conseguir, como objetivo principal, que los estudiantes que utilicen el método reduzcan sus niveles de

ansiedad y frustración hacia la resolución de las tareas matemáticas (Muñoz et al., 2024). Asimismo, como objetivos específicos se plantean los siguientes:

1. Determinar en qué medida afecta la aplicación del método a la obtención de resultados académicos óptimos en el área de matemáticas.
2. Determinar en qué medida afecta la aplicación del método en la mejora de la confianza de los estudiantes hacia la resolución de problemas matemáticos.
3. Analizar el nivel de motivación de los estudiantes hacia los problemas matemáticos planteados a través del método 5L.

## **2.2. Metodología a seguir**

Como ya se ha expuesto anteriormente, este método se basa en utilizar la lectura como medio principal de aprendizaje y, más específicamente, de resolución de problemas matemáticos. El método cuenta con 5 pasos de lectura porque, tal y como afirman Patiño y Otálora (2022) y William y Sosa (2019), la comprensión lectora del problema matemático está íntimamente relacionada con su correcta resolución.

Además, cabe destacar que el paso 4 del método, basado en la realización de un esquema (dibujo) del problema, favorece a su vez, la comprensión del problema y hace más sencilla y ágil la resolución de la tarea planteada (Cuásquer-Viveros y Moreno-Cortés (2021).

## **2.3. Alumnado al que va dirigido la aplicación del método**

El método 5L está dirigido al alumnado que se encuentre estudiando el último curso de Educación Primaria, así como también hacia escolares pertenecientes a los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La razón de implantar el método 5L en estos niveles educativos reside en que en ellos se han observado unos niveles más elevados de ansiedad y frustración de los estudiantes hacia la asignatura de matemáticas. Además, cabe destacar que la puesta en marcha del método tiene una duración de 2 cursos académicos, para observar a través de un pre-test y post-test cómo evolucionan los sentimientos y sensaciones del alumnado hacia el aprendizaje de esta materia académica después de implementar el método 5L.

## **2.4. Posibles dificultades para poner en marcha el método 5L**

A pesar de que se espera que la aplicación del método resulte efectiva y de utilidad para los estudiantes, se deben tener en cuenta algunas dificultades que puede acarrear su implantación.

-Profesores poco formados y poco comprometidos: Si los docentes no tienen la formación necesaria o no tienen confianza en el método difícilmente lo podrán poner en práctica correctamente, factor que está directamente relacionado con los resultados que se obtengan, pudiendo influir negativamente en estos últimos.

-Alumnos que no siguen el método: Puede ocurrir que los estudiantes, después de leer algunas veces el problema matemático, crean que no les hace falta volver a leerlo y, por tanto, no sigan los pasos del método correctamente, algo que también repercute directamente en los resultados que se obtengan, puesto que el método no se utilizaría como se debe.

## **3. RESULTADOS ESPERADOS**

Después de haber analizado la importancia de la comprensión lectora para resolver tareas matemáticas, se espera que, con la puesta en marcha de este método de resolución de problemas matemáticos (basado en la lectura), los estudiantes sean capaces de reducir su rechazo, ansiedad y frustración hacia la materia. Además, también se espera que, al reducir estos sentimientos, los estudiantes obtengan un mayor rendimiento en matemáticas, dada la correlación inversa entre estas variables (Colunga-Rodríguez et al., 2021). Asimismo, cabe destacar que existe una relación positiva entre el rendimiento académico y la motivación y la autoconfianza de los escolares (Formento-Torres et al., 2023).

De esta manera, a través de estudios realizados previamente se puede determinar que existe una relación entre todas las variables que se miden en el estudio, motivo por el cual se espera que, mediante la aplicación del método, se consiga mejorar los resultados obtenidos en el pretest en todas las variables.

#### 4. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, el aprendizaje de las matemáticas en el sistema educativo actual genera un alto nivel de rechazo entre los escolares de Educación Primaria y Secundaria. Para dar respuesta a esta problemática escolar, el método de aprendizaje desarrollado parte de una de las principales dificultades observadas a la hora de realizar una tarea matemática, estando esta relacionada con las dificultades generadas durante el proceso de comprensión lectora del problema.

Cuando los alumnos no están lo suficientemente concentrados en el proceso lector y/o no entienden lo que se les pide, muy difícilmente podrán resolver adecuadamente la actividad que se les plantea. Por esta razón, en el método 5L se le atribuye la importancia que requiere al proceso lector, esperando que gracias a una correcta comprensión del enunciado del problema matemático, los estudiantes podrán resolver la tarea de una manera más eficaz, reduciendo a su vez sus niveles de frustración y ansiedad hacia las matemáticas.

En este sentido, se espera que la aplicación del método 5L contribuya a conseguir que los estudiantes le pierdan el miedo a la asignatura de matemáticas, aumentando su motivación y autoconfianza hacia la asignatura y pudiendo disfrutar, a su vez, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colunga-Rodríguez, C., Ángel-González, M., Vázquez-Colunga, J. C., Vázquez-Juárez, C. L., y Colunga-Rodríguez, B. A. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 229-241. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>
- Formento-Torres, A.C., Quílez-Robres, A., y Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE*, 29(1), art. 2. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Glenberg, A., Willford, J., Gibson, B., Goldberg, A., y Zhu, X. (2011). Improving Reading to Improve Math. *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 316–340. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.564245>
- Gresham, G. (2018). Preservice to Inservice: Does Mathematics Anxiety Change With Teaching Experience? *Journal of Teacher Education*, 69(1), 90-107. <https://doi.org/10.1177/0022487117702580>
- Li, Q., Cho, H., Cosso, J., y Maeda, Y. (2021). Relations between students' mathematics anxiety and motivation to learn mathematics: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1017-1049. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09589-z>
- Lishchynska, M., Palmer, C., Lacey, S., y O'Connor, D. (2023). Is motivation the key? Factors impacting performance in first year service mathematics modules. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 146-166. <https://doi.org/10.30935/scimath/12529>
- Maloney, E. A. (2019). Negative emotions in the math classroom: Anxiety and stereotype threat. *AMSI ChooseMath Research*, 5, 36-39.
- Martín, M. (2021). La importancia de la comprensión lectora en el área de matemáticas [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47770>
- Muñoz, V., Asensio, J., Collado, R. y Aguilar-Parra, J. M. (2024). Innovación docente: Método “5L” de resolución de problemas basado en la lectura. En J. M. Aguilar-Parra, D. Padilla, R. López, y R. Trigueros (Coords.), *Investigación en Psicología, Salud y Educación*, (pp.69-76). Dykinson.
- Namkung, J. M., Peng, P., y Lin, X. (2019). The Relation Between Mathematics Anxiety and Mathematics Performance Among School-Aged Students: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 89(3), 459-496. <https://doi.org/10.3102/0034654319843494>
- Parodi, G. (2011). *Saber Leer*. Aguilar.
- Patiño, O. Y., y Otálora, A. (2022). La importancia de la lectura en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Invesarte*, 8, 15- 21.
- Pérez, P. (2021). La ansiedad matemática como centro de un modelo causal predictivo de la elección de carreras [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23293?show=full>

*El método 5L: La comprensión lectora como estrategia para mejorar el rendimiento y reducir la ansiedad hacia el aprendizaje matemático*

- Sagasti-Escalona, M. (2019). La ansiedad matemática. *Matemáticas, educación Y Sociedad*, 2(2), 1–18. <https://journals.uco.es/mes/article/view/12841>
- Sánchez, J., Segovia, I., y Miñán, A. (2022). Ansiedad matemática, rendimiento y formación de acceso en futuros maestros. *PNA: Revista de investigación en didáctica de la matemática*, 16(2), 115-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8316515>
- William, W., y Sosa, F. (2019). La comprensión de lectura y su relación con la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 8(2), 1037-1047. <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2019.2.124>
- Zhang, J., Zhao, N., y Kong, Q. P. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in psychology*, 10, 1613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01613>

## CAPÍTULO 9

### LA SALUD MENTAL DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON TEA

M<sup>a</sup> del Mar Megías Torres

*Consejería de Educación Junta de Andalucía*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4273>

#### 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han desarrollado diversas investigaciones y estudios que han aportado importantes avances en torno a los trastornos del espectro autista (TEA). Además del progreso en la obtención de mayores apoyos y estructuras de servicios para este colectivo, se hace inevitable la investigación concerniente al entorno de las personas con TEA, concretamente sobre el contexto familiar y educativo como es en este caso.

El padecimiento de estrés, depresión y ansiedad no es un hecho solamente padecido por las familias de personas con discapacidad, también se ven afectados por estas problemáticas de salud mental los profesionales que trabajan con personas con discapacidad. La labor docente implica un proceso de desgaste tanto emocional como físico, el cual, diversos estudios afirman que esto puede deberse debido a múltiples factores. La profesión del educador o profesor conlleva no solo una dedicación sacrificada, sino también expuesta a riesgos significativos que pueden afectar su salud mental.

Dentro del contexto educativo, y concretamente, en el ámbito de la educación especial, no siempre la práctica docente reporta resarcimiento en el profesional, esto puede verse influenciado por multitud de circunstancias y motivos como las ratios desproporcionadas de las aulas, la problemática intrínseca que conlleva trabajar con personas con discapacidad, el reconocimiento social de la profesión, las constantes exigencias constantes y contradictorias por parte de la administración, la inestabilidad laboral, etc. (Paula, 2005).

#### 1.1. Importancia del estudio

A día de hoy, dentro del ámbito educativo, la profesión del docente es considerada como parte del conjunto de profesiones altamente estresantes existiendo numerosas evidencias que el estrés al que hace frente el profesorado conlleva efectos nocivos y serias repercusiones sobre sus prácticas y actitudes, hecho que repercute significativamente en la calidad de la enseñanza además de los costos a nivel individual, organizacional y gubernamental (Paula, 2005).

La importancia de este estudio radica en la necesidad de conocimiento sobre la salud mental de los profesionales que atienden a personas con TEA ya que éstos se encuentran expuestos a factores de estrés significativos derivados de las exigencias emocionales, conductuales y pedagógicas vinculadas al trabajo con personas con TEA. Todas estas condiciones pueden afectar negativamente a su bienestar psicológico, hecho que a su vez influye en la calidad de la enseñanza, en el clima de aula y en la capacidad del profesional para ejecutar prácticas profesionales adaptadas y eficaces. Por ello, realizar un acercamiento y comprensión del estado de la salud mental y sus necesidades psicosociales no solamente contribuye a su desarrollo profesional y personal sino que también impacta directamente en los procesos de atención y el progreso de las personas con TEA.

## 2. PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON TEA

Una intervención educativa adaptada a sus necesidades es imprescindible en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA, tal y como indica Schreibman y Koegel (1981), los alumnos con estos trastornos del neurodesarrollo pueden aprender, pero parece que solo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas siguiendo de forma muy pormenorizada reglas específicas de enseñanza identificadas mediante las investigaciones acerca del área del aprendizaje en el tratamiento de las personas autistas, el ambiente estructurado para producir aprendizajes es a día de hoy el recurso esencial, y basta que se produzcan mínimas variaciones en la conducta del docente para que se deriven graves alteraciones en el proceso de aprendizaje de los niños con TEA (Carreres y Marco, 2006, p 95).

A nivel educativo, los principales profesionales que intervienen con niños con TEA son:

- Psicólogos: su labor comprende desde la identificación temprana e intervención en la atención inicial así como el seguimiento y apoyo continuo a la persona con este trastorno en todas sus necesidades a lo largo de su vida, incluyendo también a sus familias. Por otro lado abarca también cuestiones referidas a su evaluación e intervención como la estimulación cognitiva, manejo y control de las emociones, resolución de conflictos, habilidades sociales, conducta, etc.
- Logopedas: debido a que en algunos casos se da la falta de lenguaje, se hace necesario implantar un sistema de comunicación aumentativo o alternativo (lengua de signos, pictogramas) para poder comunicarse. En este caso, la logopedia estimula la capacidad de comunicación ayudando a la comprensión del entorno a través de expresiones faciales, tono de voz, estrategias aprendidas en situaciones determinadas, atender al discurso del lenguaje, etc.
- Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica: estos docentes son los responsables de la elaboración de adaptaciones individualizadas en el proceso de aprendizaje, ajustando y adaptando los contenidos curriculares y la manera de impartirlos; la redacción de informes de evaluación y registro del progreso del alumno. Los maestros de educación especial adaptan su labor a las necesidades educativas especiales que cada alumno pueda presentar basando su intervención desde diferentes enfoques. Además, trabajan con las familias del alumnado y el resto de profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con TEA.
- Trabajadores Sociales: estos profesionales colaboran en la disminución de las posibles desigualdades sociales que se den contribuyendo a su integración social. A través de su labor contribuyen a que las personas con TEA desarrollen sus destrezas personales y asisten a sus familias para favorecer su bienestar. Dentro de sus funciones también se encuentra brindar información sobre los recursos y ayudas existentes para las personas con TEA.
- Profesionales Técnicos de Integración Social: se trata de profesionales que se encargan de la colaboración en la aplicación de sus adaptaciones curriculares en el aula junto con los maestros de educación especial, acompañamiento, apoyo y guía en las necesidades básicas de aseo, desplazamientos y alimentación en los centros educativos de las personas con TEA. Con su trabajo y colaboración contribuyen a que estas personas puedan adquirir autonomía.
- Terapeutas Ocupacionales: con el objetivo de que las personas con TEA puedan desarrollar un desempeño ocupacional satisfactorio, sean independientes y autónomas la terapia ocupacional ofrece todos los apoyos necesarios posibilitando su integración e inclusión en la sociedad.

## 3. LA SALUD MENTAL DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON TEA.

La salud mental se define como *“un estado de bienestar en el cual cada individuo desarrolla su potencial, puede afrontar las tensiones de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y puede aportar algo a su comunidad”* (OMS, 2022). La salud mental incluye nuestro bienestar emocional, psicológico y social, afectando a la forma en que pensamos, sentimos y actuamos cuando enfrentamos la vida. También ayuda a determinar cómo manejamos el estrés, nos relacionamos con los demás y tomamos decisiones.

Los trastornos de estrés, ansiedad y depresión repercuten de manera significativa y negativa en la salud mental. Según el informe del Servicio de Salud Nacional sobre la salud mental en 2020, el problema de salud mental más frecuentemente registrado en las historias clínicas de atención primaria es el trastorno

de ansiedad afectando al 6,7% de población, se trata de un problema con frecuencia relativamente estable entre los 35 y 84 años. El trastorno depresivo aparece en el 4,1% de la población y se va incrementando con la edad.

Las profesiones relacionadas con servicios humanos, como la de docente, cuentan con la peculiaridad de ser emocionalmente demandantes, contando con un continuo enfrentamiento a los problemas y sufrimientos de las personas con las que se trabaja. Por estas razones, se considera al colectivo docente como uno de los colectivos más afectados por problemas o trastornos psicológicos.

### **3.1. El estrés**

El estrés del docente es definido como la experimentación de emociones negativas y desagradables como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo fruto de alguna faceta del trabajo del profesor (Kyriacou, 2003). En este sentido, el estrés laboral es el resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno laboral, y es experimentado por la persona como una carga opresiva, cuestión que puede impactar negativamente en su bienestar y deteriorar significativamente su salud tanto mental como física.

Es preciso destacar que, en cualquier caso, el estrés depende de las fuerzas externas, pero también de la personalidad y, particularmente, de la forma de reaccionar y de la capacidad de afrontamiento del sujeto.

### **3.2. La ansiedad**

La ansiedad se puede definir como una respuesta espontánea del cuerpo ante eventos percibidos como estresantes o amenazantes. Se trata de un mecanismo fisiológico que entrena al organismo para enfrentar o escapar. Sus síntomas se traducen en una preocupación persistente, miedo y tensión excesiva que obstaculizan de manera significativa la vida diaria y el bienestar emocional de quien lo padece. Los mecanismos de respuesta suelen traducirse en tensión muscular, alteración de la respiración y aumento de la glucemia. La ansiedad es concebida como un estado transitorio en el que el sujeto se percibe amenazado, opresivo, tenso y preocupado (Castillo et al., 2014).

Se dan numerosas circunstancias que aumentan las probabilidades de sufrir trastornos de ansiedad como los factores genéticos, las experiencias traumáticas, los problemas laborales o familiares, las dificultades económicas, los cambios vitales, algunos estilos de vida, etc. (Expósito et al., 2024). En España, el 74% de la población considera que la salud mental de la sociedad ha empeorado, y lo atribuyen a las dificultades económicas (91,4%), la incertidumbre ante el futuro (89%) y la presión, exigencias y estrés del día a día (88,8%) (García et al., 2023).

### **3.3. La depresión**

La depresión es considerada como una enfermedad, sus síntomas están relacionados con cambios negativos en la conducta de la persona, particularmente a nivel psicológico y somático, modificando su manera de pensar y actuar. Además se distingue por manifestar alteraciones o dificultades en el ámbito cognitivo, pudiendo aparecer incapacidad para sentir placer o anhedonia, sentimientos de culpabilidad, dificultad o incapacidad para tomar decisiones, baja autoestima, ideaciones suicidas, etc. (Jirón et al., 2024).

La depresión se refiere a sentimientos de culpa, inutilidad, impotencia, y desesperanza, pérdida del apetito, humor depresivo, o trastornos del sueño (Castillo et al., 2014). Para Sieglin (2007) la depresión representa un problema de salud colectivo, en su estudio un tercio del profesorado presentó una sintomatología asociada a la depresión.

## **4. OBJETIVO GENERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS**

### **4.1. Objetivo general**

Analizar la salud mental de los profesionales que trabajan con alumnado con Trastorno de Espectro Autista (TEA). Puesto que el bienestar físico y mental de estas personas de su entorno, indudablemente incidirá en una mejor calidad de vida del niño o niña con TEA.

### **4.2. Objetivos específicos**

Derivados del objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

O01: Analizar los niveles de ansiedad de los profesionales que trabajan con niños con TEA.

O02: Analizar los niveles de estrés de los profesionales que trabajan con niños con TEA.

O03: Analizar los niveles de depresión de los profesionales que trabajan con niños con TEA.

O04: Valorar las diferencias de los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los profesionales que trabajan con niños con TEA en función de la edad, género, experiencia profesional y formación especializada.

#### **4.3. Preguntas de investigación:**

P01: ¿Trabajar con alumnado con TEA influye en el riesgo de padecer estrés?

P02: ¿Trabajar con alumnado con TEA influye en el riesgo de padecer ansiedad?

P03: ¿Trabajar con alumnado con TEA influye en el riesgo de padecer depresión?

P04: ¿Existen diferencia en los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los profesionales que trabajan con niños con TEA en función de la edad, género, experiencia profesional y formación especializada?

#### **4.4. Hipótesis:**

H01: La atención educativa de alumnado con TEA afecta al desarrollo de niveles de estrés en los docentes.

H02: La atención educativa de alumnado con TEA afecta al desarrollo de niveles de ansiedad en los docentes.

H03: La atención educativa de alumnado con TEA afecta al desarrollo de depresión en los docentes.

H04: Los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los docentes que atienden alumnado con TEA difieren en función de la edad, el género, la experiencia profesional y la formación especializada.

### **5. ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN DE PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON TEA. ESTADO DEL ARTE**

Los docentes de educación especial revelan mayor proporción de problemas de estrés, ansiedad y depresión (Polaino, 1985), siguiendo esta línea, el autor determina las seis manifestaciones emocionales que más se manifiestan: frustración, cansancio mental, preocupaciones excesivas, ansiedad, depresión y sentimientos de apresuramiento y urgencia.

Para Sultana et al. (2012) la razón por la que el docente de educación especial pueda presentar estrés está relacionada con el hecho de que los trastornos del espectro autista son un grupo de trastornos del neurodesarrollo cuyo origen biológico repercuten en la comunicación social, los comportamientos e intereses de las personas que lo padecen, ocasionando que cada caso sea completamente diferente lo que genera un esfuerzo adaptativo a las distintas realidades por parte del profesional.

Autores como Díaz y Martínez (2019) realizaron un análisis sobre los niveles de estrés presentes en un grupo de docentes que atienden alumnos con diagnóstico de TEA, a través de sus resultados se aprecian niveles de estrés moderado y niveles altos de ansiedad en maestros que cuentan con este tipo de alumnado en sus aulas en comparación con otros docentes que no atienden a este alumnado, en su estudio refieren que los niveles de estrés y ansiedad manifestados se deben a causas como la tensión en cada jornada laboral, presiones, adaptaciones curriculares y comportamientos desadaptativos de determinados alumnos.

Dado que la educación especial se trata de un oficio de ayuda esto le atribuye más vulnerabilidad al profesional al tener que interactuar y atender constantemente a otras personas, en este caso con personas con diferentes discapacidades. Paula (2005) señala determinados aspectos inherentes a esta labor que pueden funcionar como desencadenantes de un posible cuadro de estrés laboral:

- Ausencia de valoración social de la educación especial confluente con falta de recursos, medios y tiempo de atención de calidad.

- Complicaciones o dificultades que implica la atención de personas con graves patologías, agresividad, trastornos de comportamiento, trastornos mentales, etc.
- Labor diaria en contacto con el sufrimiento ajeno tanto de las personas con discapacidad como sus familias.
- La interdisciplinariedad de las funciones que se ejercen requieren un esfuerzo extra por parte del profesional referido a la coordinación del trabajo en equipo, resolución de conflictos, relaciones interpersonales, etc.
- Existencia de cierto desajuste con las exigencias de la administración, enfocada más al control que en lo que a la labor docente en sí se refiere.

Respecto a la ansiedad, los docentes que atienden alumnado con TEA en sus aulas presentan mayor probabilidad de padecerla a niveles altos y moderados respecto a los que no disponen de este alumnado en sus clases (Díaz y Martínez, 2019). La tensión que experimenta este tipo de docente a lo largo de su jornada laboral es común en todo el colectivo docente, Prat (citado en Acosta y Burguillos, 2014), según Vesga y Vesga (2015) esta tensión puede deberse a la necesidad de disponer de más estrategias pedagógicas para la atención adaptada de este alumnado, dado que el actual sistema educativo pretende realizar una inclusión de este alumnado en las aulas ordinarias de los centros educativos pero no presenta una buena oferta de formación concreta ni obligatoria para el profesorado de otras especialidades que, contará con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en su aula, sino que sencillamente oferta cursos de inclusión de manera general. Otros estudios como el de Muñoz y Lucero (2013) apuntan también al hecho del padecimiento de ansiedad en docentes de educación especial pero sin especificar el nivel de gravedad de la misma.

El 50% de los docentes de educación especial tiene riesgo de padecer depresión (Muñoz y Lucero, 2013), cuestión que puede deberse al hecho de que son profesionales que atienden a alumnado con discapacidades múltiples y alumnado con muchos tipos de necesidades específicas de apoyo educativo, entre ellas el autismo de grado severo. añadir

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1. Diseño del estudio

Este estudio es de tipo transversal, cuantitativo, exploratorio, descriptivo e inferencial. Se empleó un método de muestreo no probabilístico incidental, puesto que todos los participantes eran profesionales que trabajan con personas diagnosticadas de trastorno de espectro autista.

### 6.2. Población de estudio

Para el estudio contamos con 195 personas, 30 hombres y 165 mujeres. La muestra de profesionales de la que disponemos para la investigación pertenece tanto a equipos docentes, como a equipos de orientación educativa (EOE), Equipos de orientación educativa Específicos de TEA, Equipos de Atención Temprana y profesionales que trabajan en asociaciones de Autismo. Respecto a las familias, son padres y madres de niños con TEA en edad escolar, escolarizados en el sistema educativo andaluz y murciano.

### 6.3. Variables de estudio e instrumentos

Las variables analizadas serán: sexo, edad, especialidad profesional, años de experiencia laboral en el sector, nivel de formación sobre TEA, estrés, ansiedad y depresión.

En la presente investigación se han aplicado los siguientes instrumentos de evaluación:

Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS - 21), fue creado por Lovibond y Lovibond, (1995) para evaluar, inicialmente, la sintomatología principal de depresión y ansiedad para poder discriminarlos correctamente, no obstante durante su desarrollo los estudios factoriales arrojaron un tercer estado emocional negativo “el Estrés”, actualmente cuenta con 21 ítems, con cuatro alternativas de respuesta en formato Likert, las cuales van desde 0 ("No describe nada de lo que me pasó o sentí en la semana") hasta 3 ("Sí, esto me pasó mucho, o casi siempre"). Para responder, la consigna establece indicar en qué medida la frase describe lo que le pasó o sintió la persona durante la última semana.

Los ítems de este cuestionario poseen tres subescalas y 64 existen ítems determinados para calcular cada variable. Cada una de las subescalas está compuesta por 7 ítems, encargados de medir los estados

emocionales relacionados con la depresión, ansiedad y estrés. Para obtener la puntuación total de cada una de las escalas, se promedian los puntos obtenidos en cada una de las respuestas. La subescala de depresión evalúa la falta de sentimientos placenteros por la vida, de ánimo, que ha sido ocasionada por la falta de interés en las actividades en las que se desempeña o por la desvalorización de sí mismo y de su propia vida. La subescala de Ansiedad evalúa situaciones de tensión y agitación fisiológica, ansiedad situacional. La subescala de Estrés mide la reactividad, la dificultad para relajarse, agitación e irritabilidad. En cuanto a la confiabilidad, evaluada a través de consistencia interna en los estudios realizados con adolescentes, se reportan valores de alfa para la escala de Depresión de 0,88-0,87; para la escala de Ansiedad de 0,79; para la escala de Tensión/Estrés es 0,82 0,83 y para la escala total es de 0,93 (Tully et al., 2009 y Szabó, 2010).

#### 6.4. Procedimiento

Previamente a esta investigación se realizó una revisión teórica sobre los problemas emocionales que pueden aparecer en profesionales que trabajan con niños con TEA. Anteriormente al inicio de la recogida de datos se solicitó la firma del consentimiento informado a los participantes. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en un espacio habilitado para ello, asegurando un ambiente de intimidad, confidencialidad y anonimato. El tiempo estimado para completar el cuestionario estuvo en torno a 15 minutos. Finalmente, para garantizar el anonimato de los participantes y, siguiendo los protocolos de ética, los resultados se traspasan a formato digital y se codifican eliminando cualquier dato de carácter personal.

#### 6.5. Análisis de datos

Para analizar los niveles de ansiedad, estrés y depresión de los profesionales que trabajan con niños con TEA y valorar las diferencias en función de la edad, género, experiencia profesional y formación especializada se han analizado los estadísticos descriptivos, pruebas t y anovas. Estos análisis se han completado siempre mediante el tamaño del efecto correspondiente (d de cohen, eta cuadrado, etc.).

### 7. RESULTADOS

Tras el análisis de los resultados podemos ofrecer los siguientes datos referidos a cada uno de los objetivos específicos planteados:

O01: Analizar los niveles de ansiedad de los profesionales que trabajan con niños con TEA. Los niveles de ansiedad hallados en los profesionales son niveles moderados cercanos a ser severos.

O02: Analizar los niveles de estrés de los profesionales que trabajan con niños con TEA. Podemos afirmar que los niveles de estrés de los profesionales que trabajan con alumnado con Tea son normales, no patológicos.

O03: Analizar los niveles de depresión de los profesionales que trabajan con niños con TEA. Los niveles de depresión hallados en los profesionales son niveles leves.

**Tabla 1. Ansiedad, estrés y depresión de profesionales que trabajan con TEA.**

	N	Mínimo	Máximo	M	D.T
<b>Depresión</b>	191	4,50	13,50	6,40	2,03
<b>Estrés</b>	191	3,00	15,00	6,48	2,42
<b>Ansiedad</b>	194	6,00	15,00	7,67	1,54
<b>Puntuación Total Salud Mental</b>	188	13,50	43,50	20,55	5,24
<b>N válido (por lista)</b>	188				

O04: Valorar las diferencias de los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los profesionales que trabajan con niños con TEA en función de la edad, género, experiencia profesional y formación especializada. Respecto a este objetivo, se ha comprobado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado a razón de género ni en la puntuación de salud mental general, ni en los factores estrés, ansiedad, y depresión. Los tamaños del efecto mediante la *d* de Cohen han confirmado que no existen diferencias.

**Tabla 2. Salud mental de profesionales que trabajan con niños con TEA en función del género.**

	<b>Género:</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>D.T</b>	<b>gl</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Depresión</b>	Mujer	162	6,36	1,94	189	-,583	,280	2,036
	Hombre	29	6,60	2,49				
<b>Estrés</b>	Mujer	161	6,40	2,34	189	-1,103	,314	2,428
	Hombre	30	6,93	2,86				
<b>Ansiedad</b>	Mujer	164	7,67	1,49	192	-,085	,136	1,553
	Hombre	30	7,70	1,85				
<b>Puntuación Total Salud Mental</b>	Mujer	159	20,50	5,11	186	-,287	,387	5,254
	Hombre	29	20,81	5,98				

Tampoco se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de los profesores y sus niveles de salud mental.

**Tabla 3. Salud mental de profesionales que trabajan con niños con TEA en función de la edad.**

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>D.T</b>	<b>gl</b>	<b>f</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^{2p}</math></b>
<b>Depresión</b>	1,00	36	6,25	1,59	3	,245	,865	,004
	2,00	79	6,53	2,35				
	3,00	49	6,27	1,85				
	4,00	26	6,42	1,97				
	Total	190	6,40	2,03				
<b>Estrés</b>	1,00	37	6,05	2,19	3	1,015	,387	,010
	2,00	79	6,65	2,82				
	3,00	49	6,26	2,18				
	4,00	25	7,00	1,77				
	Total	190	6,48	2,43				
<b>Ansiedad</b>	1,00	37	7,94	1,41	3	1,641	,181	,025
	2,00	80	7,84	1,76				
	3,00	50	7,42	1,42				
	4,00	26	7,30	1,15				
	Total	193	7,68	1,55				
	1,00	36	20,19	4,38	3	,786	,503	,013
	2,00	78	21,12	6,45				

<b>Puntuación</b>	3,00	48	19,72	4,12
<b>Total Salud Mental</b>	4,00	25	20,86	4,04
	Total	187	20,55	5,25

*Nota: 1= de 20 a 29 años. 2= de 30 a 39 años. 3= de 40 a 49 años. 4= más de 50 años.*

También se ha valorado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia docente de los profesores y sus niveles de salud mental. Hemos comprobado que existen diferencias estadísticamente significativas en relación a su experiencia profesional únicamente en la variable estrés, mostrando el tamaño del efecto una diferencia moderada. Las personas con menos experiencia docente son las que menos estrés dicen padecer, mientras que los que llevan entre 15 y 20 años de servicio son los que mayores niveles de estrés arrojan.

**Tabla 4.** Salud mental de profesionales que trabajan con niños con TEA en función de los años de experiencia docente.

		<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>gl</b>	<b>f</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^{2p}</math></b>
<b>Depresión</b>	1,00	49	6,07	1,69	4	1,743	,142	,036
	2,00	43	6,19	1,84				
	3,00	42	6,88	2,49				
	4,00	23	7,02	2,23				
	5,00	34	6,11	1,82				
<b>Estrés</b>	1,00	50	5,97	2,33	4	2,812	,027	,057
	2,00	42	6,69	2,74				
	3,00	42	6,07	2,24				
	4,00	23	7,82	2,36				
	5,00	34	6,58	2,14				
<b>Ansiedad</b>	1,00	50	7,71	1,51	4	,511	,728	,011
	2,00	43	7,76	1,50				
	3,00	43	7,67	1,45				
	4,00	23	7,91	1,90				
	5,00	35	7,37	1,53				
<b>Puntuación Total Salud Mental</b>	1,00	49	19,70	4,88	4	1,577	,182	,012
	2,00	42	20,69	5,55				
	3,00	41	20,81	5,60				
	4,00	23	22,76	5,84				
	5,00	33	19,77	4,13				

Tampoco se encontraron diferencias en función de la formación especializada que tenía el profesorado en relación a sus niveles de salud mental.

**Tabla 5.** Salud mental de profesionales que trabajan con niños con TEA en función de la formación especializada.

		N	M	D.T.	gl	f	p	$\eta^{2p}$
<b>Depresión</b>	NO	37	6,17	1,98	4	1,630	,168	,034
	LA FORMACIÓN DE MI TITULACIÓN	26	6,00	1,74				
	CURSOS FORMACIÓN	96	6,56	2,16				
	EXPERTO	21	7,02	2,08				
	MASTER	10	5,40	,99				
<b>Estrés</b>	NO	38	6,44	2,21	4	,817	,515	,017
	LA FORMACIÓN DE MI TITULACIÓN	26	6,50	2,50				
	CURSOS FORMACIÓN	96	6,31	2,53				
	EXPERTO	22	7,34	2,50				
	MASTER	8	6,25	1,83				
<b>Ansiedad</b>	NO	38	7,50	1,26	4	1,322	,263	,027
	LA FORMACIÓN DE MI TITULACIÓN	26	7,26	1,04				
	CURSOS FORMACIÓN	97	7,76	1,65				
	EXPERTO	22	8,20	1,89				
	MASTER	10	7,50	1,64				
<b>Puntuación</b>	NO	37	20,06	4,33	4	,759	,554	,016
<b>Total Salud Mental</b>	LA FORMACIÓN DE MI TITULACIÓN	26	19,76	4,77				
	CURSOS FORMACIÓN	95	20,73	5,78				
	EXPERTO	21	22,02	5,26				
	MASTER	8	19,37	3,90				

## 8. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados podemos evidenciar que los niveles de estrés en profesionales que trabajan con TEA son normales, no patológicos, sin embargo si se encuentran niveles leves de depresión y niveles de ansiedad moderados cercanos a severos. En palabras de Alenezi et al. (2022) se encuentran mayores niveles de ansiedad (47,6%) que de depresión (37%) entre los profesionales que trabajan con personas con TEA. En otras investigaciones como la aportada por Díaz y Martínez-Besteiro (2019) no se evidencian diferencias significativas en cuanto a la depresión en profesionales que trabajan con TEA en comparación con los docentes que no lo hacen, sin embargo si se reportan diferencias estadísticamente significativas respecto a la variable ansiedad entre maestros que atienden a alumnado con TEA y aquellos que atienden a alumnado sin estas necesidades educativas, en el estudio afirman que existe una mayor probabilidad de padecerla y a un nivel moderado y alto. En el estudio realizado por Castillo et al., 2014 los resultados evidenciaron una presencia considerable superando los puntos de corte tanto de ansiedad (16,4%) como de depresión (15%) entre sus participantes.

La práctica profesional que requiere la educación especial acarrea una serie de factores de riesgo laboral, concebido éste no solamente como un peligro a nivel físico o percibiendo la salud como ausencia de enfermedad, sino también como la carencia de bienestar emocional, psíquico y social (Paula, 2005).

Respecto a la valoración de las diferencias de los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los profesionales que trabajan con niños con TEA en función de la edad, género y formación especializada, en el presente estudio no se hallan diferencias estadísticamente significativas entre estas variables. Sin

embargo, si se encontraron diferencias significativas respecto a la experiencia profesional, más concretamente en la variable de estrés, las personas con menor experiencia presentaban menores niveles de estrés respecto a las personas que cuentan con una experiencia de entre 10 y 15 años.

Autores como Burke y Greenglass (1995) y Borg y Falzon (1990) recogidos por Moreira (2012) recogen en sus trabajos que los docentes que cuentan con más de 20 años de experiencia profesional revelan una respuesta de estrés mayor respecto a otros compañeros que disponen de pocos o menos años de experiencia docente aunque no se detallaron las posibles causas por las que se da este suceso.

## 9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Pese haber obtenido resultados positivos en el presente estudio, se dan una serie de limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta. En el estudio, la selección de la muestra se ha realizado de manera no probabilística incidental, debido a ello todas las poblaciones pueden no verse reflejadas en el estudio. Como posible mejora podemos apuntar a la consecución de una muestra más amplia para tener la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos.

Respecto a futuras líneas de investigación podrían estar relacionadas con la elaboración y propuestas de herramientas para allanar y/o eliminar las dificultades que presentan los profesionales que trabajan con alumnado con TEA respecto al estrés, la ansiedad y la depresión derivadas de estas circunstancias. Dichos programas y herramientas pueden versar sobre estrategias relacionadas con habilidades para el afrontamiento y manejo del estrés, apoyo entre docentes, comunidades de aprendizaje colaborativo, vías de colaboración entre profesionales de la salud y docentes, etc.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Alenezi S, Almadani A, Al Tuwariqi M, Alzahrani F, Alshabri M, Khoja M, Al Dakheel K, Alghalayini K, Alkadi N, Aljebreen S, y Alzahrani, R. (2022). Niveles de agotamiento, depresión y ansiedad entre los trabajadores de la salud que atienden a niños con trastorno del espectro autista. *Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 15. <https://doi.org/10.3390/bs12010015>
- Borg, M. y Falzon, J. (1990). Teachers perception of primary schoolchildrens underisable bahaviours, the effects of teaching experience pupils age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 220-226.
- Burke, R. y Greenglass, E. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. *Social Science and Medicine*, 40 (10), 1357-1363.
- Carreres, A. L., y Marco, C. F. (2006). *La detección y atención educativa en los trastornos generalizados del desarrollo: autismo y síndrome de Asperger*. Club Universitario. <http://www.cfp5.edu.ar/>
- Castillo, A.; Fernández, R. y López, P. (2014). Prevalencia de ansiedad y depresión en docentes. *Enfermería del Trabajo*, 4, 55-62
- Díaz, M. y Martínez-Besteiro, E. (2019): Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 139-154. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.08>
- Expósito, V.; Torres, M. y Domínguez J. (2024). Determinantes sociales de la ansiedad en el siglo XXI. *Atención Primaria Práctica*, 6, 1-4.
- García B, Briongos, E.; Leal, J.; Lamata, F.; González, N. y Campos del Palacio T. (2023). *La situación de la salud mental en España: 2023*. Confederación Salud Mental España y Fundación Mutua Madrileña, 169. <https://consaludmental.org/centro-documentacion/estudio-situacion-saludmental/>
- Jirón, J.; Freire, I. e Iriarte, L. (2024). Depresión, ansiedad y estrés. Análisis de la labor docente en universidades de Quito. *Wimb Lu Revista Estudiantes de Psicología de la Universidad de Costa Rica*, 19 (1), 1-20.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Lovibond, S.H. y Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. (2nd. Ed.) Psychology Foundation

- Paula, I. (2005). Estudio de casos sobre el estrés laboral en profesionales de la educación especial. *Mapfre Medicina*, 16, 36-51.
- Polaino, A.; Domenech, E. y Cuxart, F. (1997). El impacto del niño autista en la familia. *Instituto de las Ciencias de la Familia*, 9 (1), 227 – 232. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9898120227A/17420>
- Schreibman, L., & Koegel, R. (1981). *A guideline for planning behavior modification programs for autistic children*. En Turner, K., Calhoun, K., & Adams, H. (Eds.). *Handbook of Clinical Behavior Therapy*, pp. 500-526. New York: Wiley.
- Sieglin, V., y Ramos, M. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista mexicana de sociología*, 69(3), 517-551. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032007000300005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000300005&lng=es&tlng=es).
- Sultana, B., Bano, Y., Bano, F., Dad Shafa, M. (2012). The nature and impact of teacher stress in the private schools of Gilgit-Baltistan, *Pakistan. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1 (2): 64-84. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v1-i2/11103>
- Szabó, M. (2010). The short version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Factor structure in a young adolescent sample. *Journal of Adolescence*, 33(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.05.014>
- Tully, P.J., Zajac, I.T. y Venning, A.J. (2009). The structure of Anxiety and Depression in a normative sample of younger and older Australian adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 677-680. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9306-4>

## CAPÍTULO 10

### PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESO: AULA HOGAR

M<sup>a</sup> del Mar Megías Torres

*Consejería de Educación Junta de Andalucía*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4274>

#### 1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de Innovación Educativa se encuentra enmarcado y subvencionado por la Convocatoria de Proyectos de Investigación, Innovación y Materiales ofertados por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

El proyecto consiste en la instalación de un Aula Hogar en el instituto IES Sabinar de Roquetas de Mar en la provincia de Almería, este aula se basa en la reproducción de una casa con el objetivo de que el alumnado de las Aulas Específicas del centro disponga de una dependencia ambientada en un contexto real de aprendizaje donde puedan adquirir conocimientos y competencias experimentando en un entorno cotidiano. El funcionamiento del aula irá dirigido a adquirir hábitos y destrezas en las actividades de la vida diaria que posibiliten el desarrollo de autonomía personal, familiar y social favoreciendo su integración en la sociedad, disminuyendo su nivel de dependencia y fomentando su autoestima y calidad de vida.

Está dirigido a un alumnado de entre 14 y 20 años escolarizado en Formación Básica Obligatoria (FBO) concretamente en el tercer ciclo que tiene como finalidad consolidar la capacidad de comunicación, el manejo de las técnicas instrumentales básicas, la iniciación laboral y la autonomía personal en el ámbito doméstico, así como el desenvolvimiento autónomo en la comunidad y el aprovechamiento de los recursos sociales, deportivos y culturales de la comunidad. Se trata de dos Aulas Específicas compuestas por seis alumnos y alumnas que presentan discapacidad intelectual moderada entre otras discapacidades como Síndrome de Down, trastornos del espectro autista, discapacidad visual, lesiones de origen cerebral y enfermedades raras.

#### 2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

##### 2.1. Fundamentación

La autonomía personal, las habilidades sociales y el desarrollo de conductas autorreguladas, dentro de un desarrollo de la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual, constituyen competencias fundamentales en su desarrollo como personas, de gran importancia para su preparación laboral y su posterior integración en el mercado de trabajo, para su participación en la sociedad y para el desarrollo de una vida independiente.

A través del proyecto de innovación contribuiremos a la consecución de principios pedagógicos establecidos por la LOMLOE como:

- Garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia.

- Potenciar el aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión.
- Fomentar la integración de las competencias, dedicando un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

Mediante la utilización del aula hogar podremos llevar a cabo situaciones de aprendizaje con el alumnado donde podrá interactuar en primera persona con aquellas responsabilidades y hábitos que debe adquirir para su vida cotidiana. Además contribuiremos al desarrollo de la competencia ciudadana fomentando que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica.

## **2.2. Antecedentes**

La psicología cognitiva ha demostrado que una de las estructuras más importantes de la memoria es la estructura asociativa. La nueva información se suma a una ya existente y se va complementando y haciendo más compleja. Dependiendo de cómo se realice la conexión entre informaciones el aprendizaje será efectivo y utilizado o no. Estudios como los realizados por Mora (2013) así lo corroboran.

Este estilo de aprendizaje pone un gran énfasis en la importancia de conectar la enseñanza con el mundo real, presentando situaciones cercanas y asociativas para que les sirva en un futuro. La contextualización de la enseñanza promueve una actitud positiva en los alumnos hacia el aprendizaje y una rápida comprensión. Es por ello que la disposición espacial del aula influye en el grado de motivación del alumnado y la consecución de su mayor desarrollo global en la etapa escolar, tal y como afirmó Malaguzzi (2001) “el espacio es el tercer educador”.

El aula hogar dotará de competencias al centro y a los niños tanto en espacio como en ambiente, siguiendo a Iglesias (2008) el término espacio se refiere al espacio físico, es decir, el aula, caracterizado por objetos, mobiliario y decoración, mientras que el ambiente se refiere al conjunto de espacio físico y a las relaciones que se establecen como son los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y sociedad.

Teniendo en cuenta lo que entendemos como ambiente de aprendizaje, los cinco criterios que hacen que éste constituya un espacio educativo significativo son:

- Situaciones estructuradas, alrededor de objetivo centrales y metas específicas.
- Situaciones intensivas, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura.
- Situaciones extensivas, que permitan manipular la complejidad de las metas en el tiempo, es decir, que los agentes educativos logren observar y diagnosticar el conocimiento que los niños logran durante la repetición de esas actividades, para saber si logran los objetivos planteados y las metas propuestas.
- Situaciones que favorezcan contextos complejos de interacción.
- Situaciones generativas, que exijan el uso de variadas y múltiples competencias.

Todos estos criterios nos llevan a considerar los espacios educativos como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa para nuestros alumnos.

Algunos centros educativos de Educación Especial y de Educación Primaria de la comunidad andaluza y otras comunidades autónomas, así como asociaciones de personas con discapacidad han puesto en marcha aulas hogar, sus valoraciones son muy positivas y resaltan la infinidad de posibilidades que ofrecen y la capacidad de inserción social que consiguen para sus usuarios/alumnado.

La creación de un aula hogar responde a la necesidad de contar con un espacio de aprendizaje integrador, práctico, funcional y realista donde los alumnos y alumnas de educación especial puedan adquirir habilidades y destrezas para la vida diaria, haciéndoles más fácil el tránsito hacia la vida adulta y laboral proporcionándoles una base sobre los conocimientos y formación necesaria.

Gracias a la instalación de un aula hogar el centro dispondrá de un nuevo escenario educativo donde llevar a cabo programas, talleres y múltiples situaciones de aprendizaje que le ayudarán a desarrollar competencias clave para su desarrollo y vida autónoma.

### **3. ESTADO DEL ARTE**

#### **3.1. La autonomía personal de las personas con discapacidad intelectual**

La autonomía personal es la capacidad que posee la persona para desarrollar una vida lo más satisfactoria posible en contextos habituales de la sociedad (Vived, 2011). Para el desarrollo de las personas, las habilidades de autonomía conforman uno de los aspectos más importantes. Por tanto, su aprendizaje, y por ende su enseñanza para la vida diaria (habilidades de alimentación, aseo, tareas del hogar, realizar trayectos cotidianos, asumir responsabilidades, etc) es una cuestión prioritaria de todas las personas.

La autonomía personal refiere un proceso que se desarrolla a lo largo de las distintas etapas de la vida contemplando diversas exigencias en función de la etapa vital en la que se encuentre el individuo. Los niños necesitan crecer en un entorno seguro donde puedan desarrollar su independencia y su autoestima. Se entiende por conducta autónoma aquella que la persona lleva a cabo según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades, que se realiza de manera independiente y exenta de interferencias no deseadas o influencias externas.

Como antecedentes relacionados con este proyecto de innovación podemos señalar a Verdugo, M.A. (2000) y su Programa de habilidades de la vida diaria para la mejora de la conducta autodeterminada en personas con enfermedad mental grave y prolongada (PVD). Programas Conductuales Alternativos (PCA). Estos programas se diseñaron como alternativa al currículum académico destinado a adolescentes y adultos con discapacidad intelectual leve y moderada, dentro de ellos podemos encontrar un Programa Habilidades Sociales, un Programa de habilidades de Orientación al Trabajo y un Programa de Habilidades de la Vida Diaria.

FUNDOWN (1999). Plan Integral para la formación, el empleo y la vida independiente para personas con Síndrome de Down. La Fundación de Síndrome de Down de la Región de Murcia crea el programa de Autonomía personal y Social con el objetivo de dotar a sus usuarios de autonomía favoreciendo su independencia y tránsito a la vida adulta. El programa se estructura en cinco módulos formativos: 1) manejo del dinero, 2) uso de transporte público y otros servicios comunitarios, 3) autonomía doméstica y 4) higiene personal y cuidado del cuerpo.

#### **3.2. La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual**

La conducta adaptativa es entendida como “el grupo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Schalock et al., 2010, p. 44). Para realizar una evaluación de la conducta adaptativa de una persona con discapacidad intelectual no hemos de basarnos en el rendimiento máximo del individuo, sino en el rendimiento habitual que posee en tareas diarias y circunstancias variables. La evaluación de la conducta adaptativa no se basa en el rendimiento máximo del individuo, sino más bien en el rendimiento habitual en tareas diarias y circunstancias variables (Paz et al., 2018).

Del grupo de habilidades incluidos en la definición de la conducta adaptativa se desprenden una serie de destrezas dentro de cada categoría; conceptuales (lenguaje receptivo y expresivo, lectura y escritura, conceptos sobre el dinero y autodirección); sociales (interpersonales, responsabilidades autoestima, facilidad para ser engañado/a, inocencia, seguimiento de normas, acatar leyes, evitar ponerse en peligro) y prácticas (actividades cotidianas, comida, movilidad, wc, vestido, cocinar, limpiar, tomar medicación, uso de medios de transporte, manejo del dinero, uso de teléfono, medidas de seguridad y habilidades ocupacionales) (Luckasson y otros, 2002, citado en Montero, 2005). Por lo tanto, la autonomía personal anteriormente desarrollada en este texto formaría parte de las habilidades prácticas de la conducta adaptativa (Vived, 2011, p.33)

Las personas con discapacidad intelectual que presentan mayores niveles de desempeño de conductas adaptativas muestran mejores resultados personales en ámbitos como el empleo o la vida independiente (Heal et al., 1998 & Kraemer et al., 2003).

Es preciso hacer alusión al papel importante que juega la conducta adaptativa como predictor de la calidad de vida, ya que este grupo de habilidades permite a la persona con discapacidad intelectual la adquisición de destrezas necesarias que fomentan una conducta más independiente, lo que conlleva

integrar en los programas de apoyo uno de los principios de calidad de vida para estas personas, estos principios contemplan factores personales y contextuales como las referidas a las relaciones íntimas, relaciones interpersonales, amistades, relaciones familiares, el trabajo, la educación y la salud. (Verdugo y Schalock, 2001).

La discapacidad intelectual no debe acometerse exclusivamente desde una perspectiva individual o centrada en el microsistema, sino que requiere un enfoque integral que considere también los niveles meso y macrosociales, en tanto que la persona con discapacidad intelectual es un sujeto activo que interactúa y se ve influenciado por los contextos sociales más amplios. El abordaje de la discapacidad intelectual no puede limitarse al análisis de las características individuales y la conducta adaptativa del sujeto, sino que debe incorporar también los referentes sociales y culturales presentes en los niveles del mesosistema y el macrosistema, los cuales configuran de manera significativa el entorno y las oportunidades de participación e inclusión de la persona con discapacidad. (Carrillo, 2012).

### **3.3. Las habilidades ejecutivas en las personas con discapacidad intelectual.**

Las funciones ejecutivas se definen como un conjunto de habilidades mentales que permiten establecer objetivos, realizar planificaciones y ejecutar coordinadamente estos procesos (Almor, 2018). Estas habilidades “hacen referencia a un conjunto de procesos cognitivos superiores que tienen por objeto el modo en que una persona es capaz de manejarse a sí misma y de utilizar sus propios recursos con el fin de conseguir un nuevo objetivo”, se trata de procesos cognitivos superiores que actúan en la planificación y en la conducta (Fernández y Flores, 2006, p. 1). Siguiendo a Emiro (2021) requieren de un esfuerzo cognitivo para dominar (inhibición), ejecutar (velocidad de procesamiento), asociar (fluidez verbal), dirigir (atención visual), recuperar (evocación) y aprender (aprendizaje verbal).

Autores como Kirk et al., (2015) señalan que la presencia de carencias en las funciones ejecutivas pueden conllevar el aumento de los niveles de inatención, impulsividad, olvido y falta de enfoque, hecho que se complica todavía más en el caso de personas que presentan dificultades de aprendizaje producto de una discapacidad intelectual.

Gioia et al. (2000) afirman que las funciones ejecutivas albergan habilidades como:

- **Inhibición:** es la capacidad que tiene nuestro cuerpo de suprimir voluntariamente una conducta en el momento apropiado, contemplando tanto la ejecución motora como la actividad cognitiva. Esta función inhibitoria se contrapone a la impulsividad entendida como la tendencia a actuar sin un adecuado control voluntario. Una deficiencia en esta capacidad se manifiesta con conductas impulsivas, caracterizadas por una escasa regulación de los impulsos internos.
- **Cambio:** es la habilidad cognitiva que permite realizar transiciones fluidas entre diferentes contextos o tareas, así como adoptar distintos enfoques mentales de manera flexible, con el objetivo de generar respuestas adaptativas ante las demandas cambiantes del entorno.
- **Control emocional:** es la facultad de regular respuestas emocionales mediante el uso del razonamiento, lo que implica la capacidad de integrar procesos cognitivos deliberados para gestionar y controlar los estados afectivos de manera adaptativa.
- **Iniciación:** es la habilidad para iniciar de forma autónoma una tarea o actividad, producir ideas, respuestas o estrategias de manera independiente, orientadas a la resolución eficaz de problemas.
- **Memoria operativa:** es la capacidad de mantener activamente la información en la mente con el fin de completar una tarea. Esta función, conocida como memoria de trabajo, permite el almacenamiento temporal y la manipulación de datos mientras se ejecutan procesos cognitivos vinculados, como el razonamiento, la resolución de problemas o la toma de decisiones.
- **Planificación:** es la habilidad para organizar, planificar y supervisar de manera eficaz las demandas de una tarea, abarcando tanto los requerimientos inmediatos como aquellos proyectados a futuro. Esta capacidad implica anticiparse a las necesidades, distribuir los recursos cognitivos adecuadamente y mantener el control sobre el desarrollo de la actividad.
- **Organización de materiales:** es la capacidad para organizar de manera eficiente las actividades, tanto académicas como recreativas, así como los entornos físicos utilizados para dichas tareas, incluyendo espacios de almacenamiento. Esta capacidad implica estructurar el tiempo, los materiales y el entorno de forma que se optimice el funcionamiento diario.

- Seguimiento de uno mismo: es la habilidad metacognitiva para monitorear y evaluar el propio desempeño, comparándolo con criterios o estándares previamente establecidos, con el fin de ajustar las acciones según lo requerido. Esta función implica autorreflexión, detección de errores y corrección de desviaciones en tiempo real.

Cáceres et al., (2025) señalan en su estudio las principales fortalezas y debilidades que evidencian las personas con discapacidad intelectual en cada una de las funciones ejecutivas respecto a las personas sin discapacidad intelectual. Es necesario destacar, que la muestra que presenta una discapacidad intelectual leve revela mejores resultados que los que presentan un nivel moderado de discapacidad.

- Respecto a la memoria de trabajo, las personas con discapacidad intelectual suelen presentar fortalezas en lo referido a la retención de información pero no como componente ejecutivo, en la memoria semántica, memoria verbal, memoria de información concreta y memoria visoespacial. En cambio, presentan debilidades relacionadas con tareas que requieren el uso de pensamiento más abstracto y una mayor velocidad de procesamiento, carga ejecutiva no verbal, el recuerdo de palabras y la actualización, codificación, almacenamiento y evocación de información y la memoria operativa.
- Sobre la atención, sus fortalezas se centran en la atención como proceso cognitivo básico y no como control atencional, la atención perceptiva y procesamiento visoespacial. Sus debilidades en este aspecto se presentan cuando la atención es evaluada como proceso cognitivo y en atención procesual, así como en la atención ejecutiva.
- Las fortalezas en la flexibilidad cognitiva versan sobre la planificación no verbal y la organización de material. Las debilidades aparecen cuando interviene la atención verbal y visual, en la codificación y en el manejo de recursos atencionales de la memoria de trabajo.
- En la inhibición e iniciativa encuentran solamente debilidades vinculadas con el procesamiento perceptivo relacionado con habilidades más elementales. Lo mismo ocurre con los procesos verbales, donde la fluidez lectora y verbal, la planificación verbal y no verbal, la producción y comprensión verbal y el bucle fonológico representan las carencias evidenciadas por las personas con discapacidad intelectual.
- Por último la planificación y metacognición son mencionadas solamente como debilidades de las personas con discapacidad intelectual (Onnivello 2021; Danielsson, 2012).

#### 4. OBJETIVOS

A través del proyecto Aula Hogar se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Ofrecer al alumnado de educación especial un espacio educativo para su desarrollo personal y cívico.
- Desarrollar habilidades de autonomía y responsabilidad en el desenvolvimiento, cuidado, mantenimiento y gestión del hogar.
- Favorecer el desarrollo de la conducta adaptativa y las funciones ejecutivas.
- Desarrollar actitudes de igualdad ante las tareas domésticas.
- Sensibilizar a nuestro alumnado sobre la importancia de las actividades que se hace en el hogar.
- Fomentar el compromiso del alumnado en la realización de las tareas del hogar.
- Adquirir las técnicas básicas para la realización de las tareas propias de su edad.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar en el alumnado valores de convivencia, diálogo e igualdad.
- Potenciar el conocimiento de realidades diferentes a las propias.

##### 4.1. Contenido del proyecto

El contenido del proyecto se estructura en dos grandes bloques, por un lado, la creación del aula, y por otro su funcionamiento de manera permanente en el centro.

El proyecto aula hogar parte de la instalación en el centro de dicho aula dotándola de los recursos necesarios para su uso funcional y didáctico. El aula hogar supone una novedad en la práctica educativa del centro y en concreto de las Aula Específicas, ya que su funcionamiento se basa en una metodología

activa e integradora en un escenario que simula la vida cotidiana y los retos que deberán hacer frente para ejercer una vida autónoma y responsable.

Este espacio será un espacio accesible y adaptado a las diferentes necesidades que presenta cada alumno, sus enseñanzas partirán de las mismas y se desarrollarán teniendo en cuenta sus características y su zona de desarrollo próximo, entendida esta como la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución de problemas de manera independiente) y el nivel de potencial (resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración de compañeros más expertos).

Una vez adquiridos los elementos necesarios y organizado su estructura e instalación, se elaborará y llevará a cabo una programación docente que tendrá como eje vertebrador el uso diario del aula hogar para desarrollar la autonomía personal del alumnado a través de rutinas y actividades basadas en:

- Habilidades de aseo personal: lavado de manos, dientes, ducha...
- Habilidades de vestido: uso de diferentes ropas (abrochar y desabrochar botones, cremalleras...), selección de vestimenta en función del lugar o estación del año ,etc.
- Habilidades para el cuidado de la ropa: lavado, planchado, organización armario...
- Habilidades para la alimentación: dieta equilibrada, organización y mantenimiento de alimentos, elaboración de recetas, caducidad...
- Participación en tareas relacionadas con la comida: uso de la cocina, electrodomésticos, poner y quitar la mesa, fregar platos...
- Habilidades para la limpieza del hogar: barrer, fregar, limpieza de polvo, tender ropa...
- Habilidades para la realización de desplazamientos y para la seguridad: normas de seguridad y uso de instalaciones, consumo responsable, etc.

También podrán desarrollar aspectos relacionados con habilidades de autorregulación como:

- Comportamientos relativos a normas sociales: asunción de roles, ciudadanía responsable y activa.
- Normas para una convivencia armónica: diálogo, trabajo cooperativo, respeto de decisiones...
- Normas y medidas de seguridad: buen uso de instalaciones y materiales.
- Normas y medidas de consumo responsable y de respeto al medio ambiente: uso del agua, luz, reciclar...
- Comportamientos de control emocional en situaciones estresantes: habilidades ejecutivas como la anticipación, planificación, flexibilidad mental, organización, memoria de trabajo, autorregulación, inhibición ...

## 5. METODOLOGÍA

El aprendizaje a través del Aula Hogar se basará en una metodología activa, mediante el desarrollo de diferentes situaciones de aprendizaje y bajo la supervisión del docente quien jugará el papel de guía, el alumnado podrá experimentar y adquirir conocimientos y competencias relacionadas con las tareas de hogar, mantenimiento, normas de seguridad, autocuidado, etc. Los alumnos podrán trabajar en un contexto real como es una casa, donde se enriquecen de la práctica que proporciona la experiencia in situ mientras trabajan cooperativamente desarrollando distintas competencias a través de una metodología interdisciplinaria, Todo ello se llevará a cabo a través del diseño de una programación específica para el Aula Hogar, donde los contenidos de las distintas áreas de la Formación Básica Obligatoria como el ámbito de Conocimiento corporal y la construcción de la identidad (hábitos saludables, vida cotidiana, la autonomía, habilidades de vestido, aseo, etc.); Conocimiento y participación en el medio físico y social (normas sociales, normas de seguridad, convivencia, consumo responsable, cuidado del medio ambiente) y Comunicación y lenguaje (comprensión y producción de lenguaje oral y escrito mediante recetas, listas de la compra, lectura de instrucciones, interacción social a través de la comunicación...) están interrelacionados.

El aula consta de distintas dependencias diferenciadas entre sí: cocina, salón, dormitorio y aseo, cada una de ellas equipada con los utensilios y recursos necesarios para práctica y aprendizaje. El centro cedió un espacio de sus instalaciones, en este caso un antiguo vestuario situado junto al gimnasio que lleva

en desuso muchos años, destinado a crear el aula hogar. En primer lugar, se realizaron obras para derribar algunas paredes pertenecientes a las antiguas duchas para conseguir un espacio más amplio y diáfano. Posteriormente se habitó el suelo con parquet y se acomodaron las paredes para dividir las diferentes estancias mediante el forrado de las mismas. Los docentes participantes en el proyecto han colaborado en la instalación, organización y puesta en marcha de los elementos que componen el aula hogar.

## 6. EVALUACIÓN

Tal y como estableció la convocatoria, debemos reflejar para el proyecto una evaluación del mismo así como unas previsiones de consolidación. Para ello, nos basamos en los criterios e indicadores de logro marcados por la convocatoria de Proyectos de Innovación, obteniendo de manera sintetizada los siguientes resultados:

- 1) Experiencia de aprendizaje vital (El proyecto aporta a los alumnos una experiencia de aprendizaje que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas, puesto que ofrece oportunidades reales de cambio para su formación y para su vida futura). En el proyecto se ofrece a los alumnos una experiencia vital de aprendizaje orientada al logro de la mejora real en sus vidas.
- 2) Metodologías activas de aprendizaje (El proyecto pone en práctica metodologías activas de aprendizaje centradas principalmente en el alumnado y en la potenciación de las relaciones de grupo y sociales de su entorno cercano). El aprendizaje práctico y experiencial (aprender haciendo) del alumno es central. Se oferta una formación autónoma y en grupo donde el formador es facilitador del proceso.
- 3) Aprendizaje más allá del aula (El proyecto supera los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales con el objetivo de que los usuarios configuren espacios de aprendizaje propios). El usuario puede construir su propio espacio de aprendizaje (PLE: Entorno Personal de Aprendizaje) conectando contextos formales e informales, curriculares y extracurriculares.
- 4) Experiencia de aprendizaje colaborativo (El proyecto fomenta situaciones para el aprendizaje colaborativo y está abierto a la participación de docentes y alumnos de otros ámbitos distintos a la escuela (personas significativas de la sociedad, profesionales de prestigio, etc.). Predomina la formación en competencias relacionadas con el trabajo en equipo y la gestión de tareas de forma colaborativa con agentes internos y externos al grupo desde metodologías inclusivas (sumando capacidades).
- 5) Aprender a aprender (El proyecto fomenta la adquisición por parte de los alumnos de la Competencia aprender a aprender). Predomina el estilo de aprendizaje que potencia el desarrollo de la competencia de aprender a aprender por parte del alumnado de una manera consciente.
- 6) Experiencia de aprendizaje auténtica (El proyecto propone a los beneficiarios aprender con experiencias significativas y auténticas en lo personal, estimulando su compromiso emocional). El alumnado desarrolla la gestión y evaluación de la competencia emocional y en valores, a partir de la realización de actividades significativas y vitales relacionadas con su entorno físico y humano.
- 7) Experiencia de aprendizaje en base a retos (El proyecto incorpora actividades creativas, divergentes y abiertas (retos) tanto los docentes como los alumnos). Tanto los alumnos como los docentes desarrollan sus actividades desde la creatividad, divergencia y apertura a otros contextos.
- 8) La evaluación como herramienta de aprendizaje (El proyecto plantea la evaluación como una herramienta central de aprendizaje del beneficiario, contemplando la heteroevaluación, coevaluación y, la autoevaluación). Se propone al alumnado la realización de actividades de aprendizaje basadas en instrumentos prácticos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de rúbricas, escalas y registros de desempeño competenciales.
- 9) Experiencia de aprendizaje sostenible (El proyecto contempla procedimientos para su crecimiento y sostenibilidad futuros, identificando logros, mejores prácticas, conocimiento adquirido y propuestas para su crecimiento y replicabilidad). Son centrales los procedimientos para el crecimiento, sostenibilidad y replicabilidad del proyecto. Se contempla un plan de comunicación basado en la gestión del conocimiento.

El aula hogar permanecerá integrado en el centro permanentemente para el uso del presente y futuro alumnado de educación especial, ofreciendo múltiples usos didácticos y la participación de toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, familia, personas especialistas...). Este proyecto dotará al centro de un recurso muy valioso para proporcionar al alumnado de educación especial una educación vinculada a la vida cotidiana, desarrolle habilidades de autonomía, favorezca la conducta adaptativa y las funciones ejecutivas en su vida diaria así como un espíritu responsable y emprendedor.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Este proyecto no habría sido posible sin el apoyo de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía y por supuesto sin el apoyo del centro IES Sabinar y los docentes implicados.

## 8. REFERENCIAS

- Almor, M. (2018). *Funciones ejecutivas en niños con discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista y TDA-H*, [Trabajo de fin de grado]. Universidad Zaragoza.
- Cáceres, M., Valenzuela, S. y Lepe, N. (2025). Perfil de funciones ejecutivas en personas con discapacidad intelectual: una revisión sistemática. *CientiAmérica* 14(1). <https://doi.org/10.33210/ca.v14i1.492>
- Carrillo, M. (2012). *Inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida. Interacciones explicativas de la discapacidad intelectual y la intervención optimizadora*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/114010>
- Danielsson, H., Henry, L., Messer, D. and Rönnberg, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Developmental Disabilities*, 33(2), 600-607, doi: 10.1016/j.ridd.2011.11.004.
- Emiro, J., M. Gomez, M., Molina, D. y Castañeda, T. (2021). Estructura Factorial del Funcionamiento Neuropsicológico en la Discapacidad Intelectual Leve en Niños. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(1), 33-41. 2021.10.46997/revecatneurol30100033
- Fernández, R. y Flórez, J. (2006). Funciones ejecutivas: bases fundamentales [online]. 2006. <https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/funciones-ejecutivasbases-fundamentales.html>
- Gioia, G., Isquith, P., Guy, S. & Kenworthy, L. (2000). Behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology*, 6, 235-238.
- Heal, L. W., Rubin, S. S. y Rusch, F. R. (1998). Residential independence of former special education high school students: A second look. *Research in Developmental Disabilities*, 19, 1-26.
- Iglesias, L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 49-70.
- Kirk, H., Gray, K., Riby, D. and Cornish, K. (2015). Cognitive training as a resolution for early executive function difficulties in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 145-160.
- Kraemer, B. K., McIntyre, L. L. y Blacher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation*, 41, 250-262.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Psychosocial Intervention*, 14(3), 2005, 277-293. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179817547003.pdf>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Onnivello, S., Colaianni, S., Pulina, F., Locatelli, C., Marcolin, C., Ramacieri, G., Antonaros, F., Vione, B., Piovesan, A. and Lanfranchi, S. (2021). Executive functions and adaptive behaviour in individuals with Down síndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(1), 32-49, doi: 10.1111/jir.12897.
- Paz, R.; Paz, E.; Suazo, D. y Rodríguez, M. (2012). *Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual: Estado del arte*. UCMaule, 55, 9-32. <http://doi.org/10.29035/ucmaule.55.9>
- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

## CAPÍTULO 11

### EL ESPEJO DISTORSIONADO DE LOS ADOLESCENTES. NUEVOS MEDIOS DE RELACIÓN DIGITAL

Hugo Antonio Martínez Cañestro

*Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4275>

#### 1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales pueden generar comportamientos adictivos. Para autores como Ortiz et al. (2021), este fenómeno puede provocar una distorsión entre lo que es real y lo que pertenece al ámbito digital. La actual cultura digital en adolescentes representa un riesgo potencial, por lo que resulta fundamental proporcionarles herramientas y recursos que les permitan conocer, comprender y utilizar los medios digitales de manera consciente y adecuada.

Según Villegas y Cortés (2016), la adicción a las redes sociales está condicionada por la personalidad del individuo, lo cual implica que algunas personas presentan un riesgo mayor que otras. Frente a la pregunta: ¿son adictivas las redes sociales?, los estudios de Marín-Díaz et al. (2015), centrados en el alumnado universitario, muestran que estos sujetos no se perciben como adictos, especialmente en el caso de las mujeres. Sin embargo, estos resultados se contraponen a la literatura científica, como lo evidencian los estudios de Romero y Blas (2017), también en población universitaria, donde sí se observa una relación entre conductas adictivas en redes sociales y tendencias depresivas.

Estos hallazgos justifican la pertinencia de seguir profundizando en esta temática. A pesar de no tratarse de un tema nuevo en la literatura científica, continúa siendo relevante debido a los cambios constantes en el entorno digital y al uso intensivo que hacen los jóvenes de los dispositivos electrónicos. Los medios digitales, el acceso a internet y el uso generalizado de teléfonos móviles y tabletas se han convertido en herramientas fundamentales a través de las cuales los adolescentes se relacionan y comprenden el mundo, aunque este entorno no está exento de riesgos.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están transformando múltiples dimensiones de la vida: individual, familiar, social e incluso empresarial. Estas nuevas formas de interacción modifican profundamente nuestra manera de comunicarnos y transmitir información. Aunque son recursos necesarios e integrados en la vida cotidiana, su uso inadecuado puede derivar en consecuencias perjudiciales, siendo los adolescentes el grupo más vulnerable al encontrarse en situación de desarrollo. Como señalan Vergara y Carranza (2016), los jóvenes utilizan estos medios de manera natural para relacionarse, lo que a su vez moldea y transmite una nueva cultura digital.

Este estudio se vincula estrechamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos por las Naciones Unidas en la Agenda 2030, publicada el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, s. f.). De manera transversal, se relaciona con el ODS número 3, referido a la salud y el bienestar, un objetivo clave en todas las etapas de la vida, y especialmente durante la adolescencia. Asimismo, se

conecta con el ODS número 9, que promueve la innovación y el uso responsable de la tecnología, y se integra también con las áreas de la educación, las ciencias sociales y la psicología.

Desde la perspectiva educativa, el uso inadecuado de las redes sociales puede afectar negativamente tanto las relaciones interpersonales como el rendimiento académico. En este sentido, se vuelve necesario implementar programas de prevención y de intervención desde los entornos educativos. Amador-Ortiz (2021) señala que la adicción a redes sociales puede influir negativamente en el desempeño escolar.

A nivel psicológico, los efectos pueden manifestarse en la autoestima, la ansiedad y la depresión, llegando incluso a desencadenar cuadros clínicos de alto riesgo. Como afirman Romero y Blas (2017), la adicción a las redes sociales se asocia con síntomas depresivos.

En el ámbito de las ciencias sociales, el uso intensivo de estos medios puede condicionar las relaciones entre iguales, generar desigualdades en el acceso a la tecnología, y promover la normalización de comportamientos dependientes. Según Vergara y Carranza (2016), a mayor adicción a las redes sociales, menor es la competencia en habilidades de socialización.

Es por tanto que este estudio se centra principalmente en la adicción a las redes sociales y a lo largo del documento veremos los objetivos, hipótesis, preguntas de investigación, la metodología empleada, los resultados y su análisis. Todo ello enmarcado dentro de un estudio metodológico cualitativo bajo la metodología PRISMA.

## 2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

### 2.1. Objetivos:

Objetivo general:

- Conocer sobre la problemática de la adicción a las redes sociales.

Objetivos específicos:

- O01: Indagar sobre las habilidades sociales de los adolescentes adictos a las redes sociales.
- O02: Analizar aspectos protectores de las redes sociales.
- O03: Detectar algunos riesgos o consecuencias ante la adicción a las redes sociales.
- O04: Descubrir el uso habitual de los dispositivos móviles.
- O05: Determinar si los jóvenes son supervisados en el uso de los dispositivos digitales.
- O06: Definir la percepción de los jóvenes sobre la adicción.

### 2.2. Hipótesis:

Hipótesis general:

- El mal uso de las redes sociales afecta a diferentes aspectos de nuestra vida cotidiana.

Hipótesis específica:

- H01: Las habilidades sociales de los adolescentes son menores cuanto mayor sea la adicción a las redes sociales.
- H02: Las redes sociales sirven para compensar carencias individuales.
- H03: El fracaso escolar es una de las consecuencias negativas de la adicción a las redes sociales.
- H04: El móvil se usa más para entretenimiento.
- H05: Los jóvenes no son supervisados generalmente en el uso de sus dispositivos.
- H06: Los jóvenes no perciben que sean adictos al uso de redes sociales.

### 2.3. Preguntas de investigación:

Pregunta de investigación general:

- ¿La adicción a las redes sociales afecta en nuestro entorno más cercano?

Preguntas específicas:

- P01: ¿Tiene menos amigos las personas más adictas?
- P02: ¿Las redes sociales pueden ayudar a socializar?
- P03: ¿La adicción a las redes sociales puede estar condicionada por factores ambientales?
- P04: ¿El móvil se usa principalmente para uso educativo?
- P05: ¿Quieren compartir su entorno virtual con adultos?
- P06: ¿Los adolescentes perciben su adicción?

### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

#### 3.1. Adicción a las redes sociales

Desde una perspectiva etimológica, la adicción se entiende como un trastorno conductual duradero y repetitivo, caracterizado por un escaso control de la conducta y la persistencia de la misma a pesar de sus consecuencias negativas (Arosemena, 2024). Por su parte, las redes sociales son estructuras digitales organizadas para la transmisión de información, generada a partir del perfil creado por el propio usuario, que permiten conectar con otras personas con intereses similares (Boyd y Ellison, 2007). En este sentido, la adicción a las redes sociales, según Escurra Mayaute y Salas Blas (2014), se define como un uso desmedido e inadecuado que interfiere de manera negativa en diversas áreas de la vida del individuo.

Amador-Ortíz (2021) identifica distintos grados de intensidad en esta adicción: bajo, medio y alto. En su análisis, señala que el nivel bajo representa el 57 % de los casos, el medio el 36 %, y el nivel alto tan solo el 7 %, concluyendo que, aunque existe adicción, su prevalencia más común se sitúa en los niveles bajos y medios.

#### 3.2. Consecuencias y factores de riesgo de la adicción a las redes sociales.

La adicción y sus consecuencias presentan una naturaleza multidimensional. Para Ortiz et al. (2021), estas consecuencias pueden ser negativas y abarcar distintas esferas: a nivel educativo, pueden manifestarse en fracaso escolar o falta de atención; a nivel social, en aislamiento; y a nivel individual, en distorsión de la realidad, depresión, ansiedad o problemas de salud.

Como apunta Odriozola (2012), entre los factores de riesgo más relevantes, especialmente en la población joven, destacan la presión del grupo, un entorno familiar inadecuado, el estrés individual y la fragilidad psicológica.

En los estudios de Vergara y Carranza (2016), se encuentra una asociación entre la adicción a las redes sociales y la presencia de habilidades sociales deficitarias. En relación con las dimensiones del uso excesivo, la falta de control y la obsesión, Araujo Robles (2016) observa que los varones presentan puntuaciones ligeramente más altas en obsesión por las redes sociales. Estas conclusiones coinciden con las investigaciones de Villegas y Cortés (2016), quienes señalan que los individuos con un perfil más introverso tienden a mostrar mayor propensión a la adicción que aquellos con un perfil extroverso, lo que impacta significativamente en los ámbitos familiar, social y escolar.

Romero y Blas (2017) también encuentran una relación entre la adicción a las redes sociales y la presencia de síntomas depresivos. En muchos casos, este uso inadecuado busca compensar carencias como una baja autoestima, habilidades sociales reducidas, aislamiento o depresión, lo que refuerza el carácter cíclico del problema.

A nivel educativo, si bien los índices de adicción no son elevados, aquellos estudiantes con un uso excesivo y obsesivo presentan una mayor probabilidad de suspender asignaturas. Por tanto, se puede concluir que la adicción a las redes sociales puede afectar negativamente al rendimiento académico (Amador-Ortíz, 2021).

#### 3.3. Medidas protectoras.

Ortiz et al. (2021) subrayan que las medidas protectoras deben iniciarse tanto desde el entorno familiar como desde la escuela. La familia representa el primer medio desde el cual el adolescente accede a la información, mientras que las instituciones educativas deben ofrecer los recursos necesarios para el desarrollo de competencias digitales adecuadas. En este sentido, Buck (2013) señala la necesidad de una colaboración conjunta entre el Estado, los proveedores de servicios, la sociedad en general y el propio usuario, quien debe autorregularse y garantizar la protección de su intimidad y privacidad.

Aunque las redes sociales implican riesgos que se incrementan con su uso frecuente y obsesivo, autores como Romero y Blas (2017) consideran que estas plataformas también pueden convertirse en un recurso compensatorio frente a dificultades personales como la baja autoestima, la depresión o las limitaciones en habilidades sociales.

De igual modo, Odriozola (2012) destaca la importancia de contar con una red familiar de apoyo como un factor protector, así como el desarrollo de estrategias de afrontamiento y un entorno saludable.

Existen diversas barreras protectoras frente a las adicciones, aunque muchas de ellas están tradicionalmente orientadas al consumo de sustancias. La Comunidad de Madrid (s. f.) ofrece una página web con recursos dirigidos a adolescentes, familias y profesionales, centrados en la prevención, sensibilización, formación y orientación. Esta web se complementa con materiales como folletos, guías y talleres. Asimismo, la Junta de Andalucía proporciona información y recursos para promover el uso responsable de las nuevas tecnologías.

En particular, la Junta de Andalucía (s. f.) a través de la Consejería de la Presidencia, Interior, Diálogo Social y Simplificación Administrativa, ha publicado información accesible sobre el uso adecuado de los medios digitales. Además, en 2024 se ha editado la “Guía de intervención: Uso positivo de las TIC (12-18 años)”, la cual incluye múltiples recursos dirigidos a profesorado, alumnado y familias. Esta guía tiene como objetivo promover buenas prácticas en el uso de redes sociales, la construcción de la identidad digital, el cuidado de la privacidad y el desarrollo de un uso saludable de las tecnologías, contemplando los factores de riesgo y las estrategias preventivas.

#### **3.4. Cuestionarios relacionados.**

Se han identificado algunos cuestionarios validados que abordan la problemática relacionada con la frecuencia de uso, el abuso o la falta de control sobre las redes sociales. Este carácter específico, como se ha señalado a lo largo del estudio, puede complementarse con otras escalas y dimensiones, en función del enfoque principal o secundario de la investigación, tales como las conductas agresivas, la autoestima, el ajuste escolar, la depresión, entre otras.

A continuación, se mencionan algunos instrumentos específicos orientados a la medición de la adicción a las redes sociales:

- Cuestionario sobre Adicción a las Redes Sociales (ARS) de Ecurra Mayaute y Salas Blas (2014), basado en los criterios de adicción a sustancias del DSM-IV-TR. Utiliza una escala tipo Likert de 0 (nunca) a 4 (siempre). Este cuestionario está compuesto por treinta y un ítems distribuidos en tres dimensiones: uso excesivo, falta de control y obsesión.
- Cuestionario de Actitudes hacia las Redes Sociales, desarrollado por Zapata y Labrador (2011), compuesto por cuarenta ítems con escala de respuesta tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo).
- Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (TARS) de Monje et al. (2013), integrado por treinta y seis ítems con formato de respuesta tipo Likert, que incluye dimensiones similares como la obsesión por las redes sociales.

# LA VIDA DIGITAL es adictiva si su uso no es el adecuado.

## CONSECUENCIAS

Las adicciones a las redes sociales puede suponer tener menos habilidades sociales. (Vergara y Carranza, 2016)

Las redes sociales para compensar: Este uso inadecuado intenta compensar la baja autoestima, las pocas habilidades sociales, el aislamiento y como se ha mencionado la depresión. (Romero y Blas, 2017)

Suicidio. (Herruzo et al., 2023)

## PROTECCIÓN

- Disponer de un entorno sano (Odrizola, 2012).
- Usar adecuadamente las RRSS pueden permitir compensar carencias del sujeto (Romero y Blas, 2017)
- La familia y la escuela (Ortiz et al., 2021).
- Es necesaria una colaboración conjunta del Estado, de los que ofrecen el servicio, de la sociedad y del propio sujeto que se autorregula garantizando su propia intimidad de sus datos, protección y privacidad (Buck, 2013).

**Nosotros mismos podemos ser la llave para autorregularnos**

**900 845 040**

Teléfono contra las adicciones.  
Junta de Andalucía.

**5%**

El 5% de los jóvenes está en riesgo. El 95% lo usa para conectarse a las redes sociales y son las mujeres las que más sienten nomofobia. (Rey-Brandariz et al., 2023 y León-Mejía et al., 2021)

## ¿QUÉ ES LA ADICCIÓN?

La adicción es un trastorno conductual negativo que implica la continuación de una actividad a pesar de perjudicarnos (Arosemena, 2024)

Las redes sociales son plataformas de intercambio de información entre sujetos con los mismos intereses. (Boyd y Ellison, 2007)

La adicción a las redes sociales, es un uso obsesivo, frecuente y que supone una falta de control, que implica aspectos negativos a diferentes aspectos de nuestra vida. (Escurrea Mayaute y Salas Blas, 2014)

Para Amador-Ortiz, (2021), la adicción a las redes sociales puede ser de diferentes grados de intensidad y en sus estudios refleja:

- Bajo (57 %)
- Medio (36 %)
- Alto (7 %)

**La solución es comunitaria y hay que:**

- Sensibilizar
- Prevenir
- Informar
- Formar
- Intervenir

## 4. METODOLOGÍA, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

### 4.1. Metodología

Se ha empleado la metodología PRISMA, estableciendo una fórmula de búsqueda que combina términos en inglés y español para maximizar la recuperación de estudios relevantes sobre adicción a las redes sociales. La fórmula aplicada fue la siguiente:

((("social media addiction" OR "social network\* addiction" OR "problematic social media use" OR "compulsive social networking" OR "adicción a redes sociales" OR "uso problemático de redes sociales" OR "dependencia a redes sociales") OR ("internet addiction" OR "smartphone addiction" OR "nomophobia" OR "adicción a internet" OR "adicción al móvil" OR "miedo a estar sin móvil")) AND (("adolescent\*" OR "teen\*" OR "youth" OR "young people" OR "adolescente\*" OR "jóvenes" OR "12-18 years" OR "high school student\*" OR "estudiante\* secundaria")))

Esta búsqueda se llevó a cabo en tres bases de datos científicas de relevancia: ProQuest, SciELO y Web of Science (WOS). Los criterios de inclusión fueron los siguientes: facilidad de acceso, disponibilidad del texto completo, idioma español, artículos publicados en los últimos cinco años y que fueran artículos científicos. Como criterios de exclusión se consideraron: artículos de pago, con dificultad de acceso, falta de rigor científico o aquellos cuya temática presentaba una saturación excesiva.

#### 4.2. Instrumento

La herramienta metodológica PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) permite establecer protocolos estructurados y rigurosos. Este enfoque incluye un diagrama de flujo que guía el proceso de búsqueda, selección, exclusión e inclusión de estudios, favoreciendo la transparencia y calidad del trabajo científico.

A partir del protocolo, se identificaron inicialmente 30 artículos científicos, lo que representa el 100% de la búsqueda realizada. De estos, se revisaron 22 documentos (73,33%) y se seleccionaron 14 estudios (46,67%) que cumplieron con todos los criterios establecidos para su inclusión en el análisis.

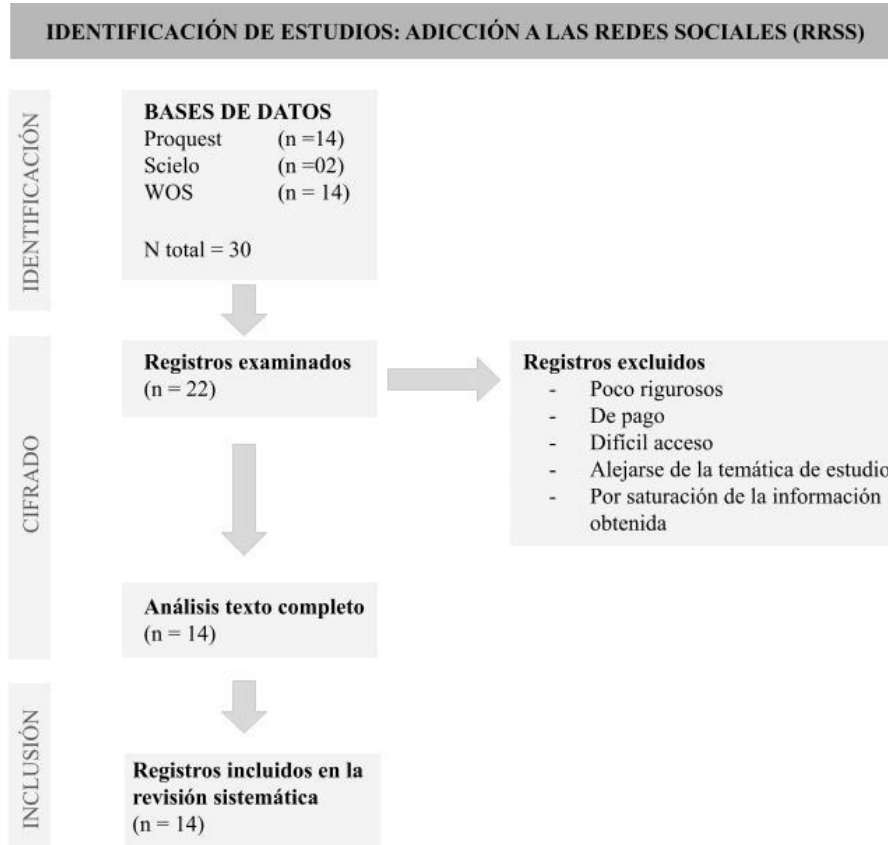


FIGURA 2. Diagrama de flujo. Instrumento de procedimiento PRISMA.

#### 4.3. Procedimiento

En primer lugar, se delimitó la temática del estudio, centrada en la adicción a las redes sociales en adolescentes. A partir de ello, se realizó una búsqueda preliminar que permitió afinar y precisar los objetivos, formular las hipótesis y establecer las preguntas de investigación. Posteriormente, se diseñó una fórmula de búsqueda que fue aplicada en diversas bases de datos con el fin de ajustar los criterios de inclusión y exclusión y garantizar la rigurosidad del proceso.

Una vez completada la fase exploratoria, se procedió a construir la estructura del presente trabajo de investigación, organizando de forma coherente cada uno de los apartados que lo componen. Este procedimiento metodológico permitió sistematizar la búsqueda documental y asegurar la calidad de los estudios seleccionados.

A continuación, se presenta la tabla resumen con los detalles del proceso, que incluye las bases de datos utilizadas, la fórmula aplicada, los filtros y los criterios de inclusión y exclusión empleados:

**TABLA 1**

Tabla de procedimiento prisma. Recopilación de bases de datos, fórmula de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión y número de documentos encontrados, revisados y seleccionados.

PROCEDIMIENTO: BASES DE DATOS EMPLEADA						
Base de datos	Fórmula de búsqueda	Filtros aplicados	Criterios generales de inclusión y exclusión	ARTÍCULOS		
				Encontrados Total = 30	Revisados Total = 22	Utilizados Total = 14
				100%	73,33%	46,67%
<a href="#">Proquest</a>	( ("social media addiction" OR "social network* addiction" OR "problematic social media use" OR "compulsive social networking" OR "adicción a redes sociales" OR "uso problemático de redes sociales" OR "dependencia a redes sociales") OR ("internet addiction" OR "smartphone addiction" OR "nomophobia" OR "adicción a internet" OR "adicción al móvil" OR "miedo a estar sin móvil" ) ) AND ( ("adolescent*" OR "teen*" OR "youth" OR "young people" OR "adolescente*" OR "jóvenes" OR "12-18 years" OR "high school student*" OR "estudiante* secundaria" ) )	<b>Fecha:</b> 2020-2025	<b>Inclusión:</b> Por facilidad de acceso, temática de interés y conveniencia  <b>Exclusión:</b> - Por ser de difícil acceso, de pago, poco rigurosos o por información similar (saturación de los resultados obtenidos)	14	13	9
<a href="#">Scielo</a>		<b>Idioma:</b> Español		2	2	2
<a href="#">WOS</a>		<b>Acceso:</b> Gratuito		14	7	3
		<b>Texto:</b> Completo				
		<b>Tipo de documento:</b> Artículo				

**Nota:** Tabla de elaboración propia.

## 5. RESULTADOS

Para Rey-Brandariz et al. (2023), nuestra vida está rodeada por el uso habitual de internet, cuyo uso disfuncional puede derivar en conductas de riesgo. Aunque la mayoría de las personas utiliza redes sociales y el 95 % de los menores de 45 años accedió a internet en el último mes, solo el 1 % presenta un uso problemático. No obstante, en los jóvenes este porcentaje asciende a más del 5 % (16–24 %), lo que posiciona a este grupo como el más vulnerable, siendo un fenómeno en crecimiento.

Uno de los principales accesos a internet es a través de los dispositivos móviles. Según León-Mejía et al. (2021), las mujeres adolescentes (12–15 años) son más propensas a experimentar miedo al no utilizar el móvil, fenómeno conocido como nomofobia. Otros estudios realizados con universitarios señalan que, aunque no se detecta una elevada adicción, sí existe una coincidencia con la presencia de nomofobia (Boté-Vericad et al., 2023). La cultura de internet y sus efectos se analizan en función de la forma en que se comunica, se valora y se utiliza, lo cual puede influir directamente en la aparición de conductas adictivas, manifestadas en una frecuencia excesiva de uso, falta de control y presencia de problemas psicológicos y/o emocionales. Por tanto, resulta fundamental trabajar desde la prevención del uso de internet (Panova et al., 2021).

Según Hernández-Ortega y Rayón-Rumayor (2021), el móvil es utilizado por los adolescentes principalmente para intercambiar información a través de redes sociales, así como para consumir contenido audiovisual y editar imágenes y videos, siendo poco empleado como herramienta educativa o para el almacenamiento de información. El foco de atención en este grupo etario se centra cada vez más en la imagen que se proyecta en redes sociales.

Este problema se intensifica en jóvenes menores de 22 años que presentan alguna discapacidad, ya que el uso problemático de internet (particularmente en redes sociales y con fines lúdicos) puede acarrear consecuencias de tipo psicológico, emocional, afectar el funcionamiento cotidiano e incluso derivar en autolesiones (Osuna et al., 2023).

La exposición constante al contenido digital está configurando la cultura juvenil, incrementando los riesgos en cuatro áreas críticas conocidas como “las cuatro P en internet”: permisos, plagio, piratería y porno. Estos riesgos se ven condicionados por factores como el lugar de residencia, el sexo y la edad del adolescente, lo cual puede distorsionar la calidad de la comunicación entre iguales (Sánchez y Goia, 2023).

La tendencia a compararse con otros, sumada a una autoestima deficiente, lleva a que los adolescentes busquen en las redes sociales una forma de gratificación para compensar sus carencias personales y emocionales, lo cual conduce a un uso intrusivo e inadecuado de plataformas como Instagram (Rivas Herrero, 2020). El contenido generado en estas redes está, en muchos casos, manipulado o cargado de populismo, por lo que es apremiante fomentar la alfabetización mediática, el pensamiento crítico y la detección de noticias falsas entre los jóvenes, especialmente en contextos educativos. Según Sánchez et al. (2024), la mediación familiar no tiene tanta influencia como sí lo tiene la edad y el grado de competencia digital. El uso de redes se da muchas veces sin supervisión, con interacciones entre iguales, en contextos informales donde se observan situaciones agresivas que no suelen compartirse con el profesorado. Esta dinámica lleva al descuido de otras actividades importantes como el estudio, la socialización presencial o el ocio offline, con un impacto negativo a nivel psicológico (Álvarez-de-Sotomayor et al., 2021).

El uso problemático de internet (UPI) puede estar vinculado incluso con conductas suicidas, dado que la adicción a las redes sociales se asocia a depresión y aislamiento, siendo el riesgo mayor en hombres que en mujeres (Herruzo et al., 2023), en línea con los hallazgos de González Angulo et al. (2021).

Más de la mitad de los jóvenes evaluados mostraron adicción al uso de dispositivos móviles, y un 35 % presentaron adicción específica a las redes sociales. Esta problemática no varía significativamente con la edad, pero sí con el sexo, siendo las mujeres quienes reportan mayores niveles de adicción (Issa et al., 2021).

A pesar de los beneficios que pueden ofrecer los medios digitales, los riesgos asociados a su uso adictivo suelen pasar desapercibidos para los propios jóvenes, lo que limita su capacidad de autopercepción y autorregulación. En este sentido, es crucial fomentar la conciencia sobre estos riesgos y trabajar en la comprensión y aceptación de los mismos (Valencia-Ortiz et al., 2023).

## 6. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Este estudio ha realizado una revisión sistemática bajo la metodología PRISMA en torno a la adicción a las redes sociales en población adolescente. La investigación ha permitido alcanzar los objetivos propuestos, contrastar las hipótesis formuladas y responder a las preguntas de investigación mediante un análisis riguroso del estado del arte y el uso estructurado del protocolo PRISMA. A continuación, se presentan las principales conclusiones y reflexiones organizadas en función de los objetivos de investigación.

En relación con el primer objetivo, “Indagar sobre las habilidades sociales de los adolescentes adictos a las redes sociales”, estudios como los de Vergara y Carranza (2016) revelan que a mayor adicción a las redes sociales, peores son las habilidades sociales. Este hallazgo verifica la primera hipótesis y da respuesta a la primera pregunta de investigación. Esto podría interpretarse en dos sentidos: por un lado, que los adolescentes con habilidades sociales deficientes recurren a las redes como mecanismo de compensación; y por otro, que el uso excesivo de redes sociales inhibe el desarrollo de habilidades interpersonales en contextos presenciales.

Respecto al segundo objetivo, “Analizar aspectos protectores de las redes sociales”, autores como Romero y Blas (2017) argumentan que, ante carencias individuales como depresión, baja autoestima o escasas habilidades sociales, las redes pueden funcionar como una válvula de escape. Estos resultados respaldan la segunda hipótesis y responden a la segunda pregunta de investigación. Así, las redes sociales, si bien pueden representar un riesgo, también tienen un potencial efecto protector al posibilitar la conexión con otros, la creación de redes de apoyo y el refuerzo emocional en contextos virtuales.

En cuanto al tercer objetivo, “Detectar riesgos o consecuencias derivadas de la adicción a las redes sociales”, estudios como los de Ortiz et al. (2021) evidencian consecuencias como fracaso escolar, aislamiento, depresión y ansiedad. Asimismo, Odriozola (2012) señala el papel del entorno familiar disfuncional como factor de riesgo; Vergara y Carranza (2016), la falta de habilidades sociales; y Villegas y Cortés (2016), la introversión. Romero y Blas (2017) también vinculan el fenómeno con la depresión. En conjunto, estos hallazgos permiten verificar la tercera hipótesis y responden a la tercera pregunta de investigación, evidenciando que la adicción es un fenómeno multicausal, influido tanto por factores individuales como ambientales.

Sobre el cuarto objetivo, “Descubrir el uso habitual de los dispositivos móviles”, los estudios de Hernández-Ortega y Rayón-Rumayor (2021) reflejan que el uso principal de estos dispositivos es lúdico, para redes sociales y edición multimedia, más que para fines educativos o de almacenamiento. Esto verifica la cuarta hipótesis y responde a la cuarta pregunta de investigación. Se observa que el acceso temprano a dispositivos móviles, junto con tarifas asequibles, facilita su uso cotidiano desde edades tempranas. Por tanto, es esencial fomentar un uso educativo, ético y productivo desde los contextos escolares, personales y laborales, promoviendo una mayor conciencia sobre la privacidad, el contenido compartido y el impacto digital.

En relación con el quinto objetivo, “Determinar si los jóvenes son supervisados en el uso de dispositivos digitales”, Álvarez-de-Sotomayor et al. (2021) muestran que los adolescentes suelen utilizar los dispositivos fuera del horario escolar, sin supervisión adulta, y rechazan la intervención de los adultos en sus espacios digitales. Esto confirma la quinta hipótesis y responde a la quinta pregunta de investigación. Este hallazgo subraya la necesidad de promover en los jóvenes la autorreflexión crítica sobre el impacto de su huella digital, los riesgos asociados a la sobreexposición y la importancia del uso responsable de las redes.

En cuanto al sexto objetivo, “Definir la percepción de los jóvenes sobre la adicción”, Valencia-Ortiz et al. (2023) evidencian que los adolescentes no se reconocen como adictos, lo que dificulta el abordaje del problema. Esta normalización del uso excesivo, debido a la alta frecuencia entre sus pares, impide detectar el carácter problemático de sus hábitos digitales. Este resultado apoya la sexta hipótesis y responde a la sexta pregunta de investigación. Se concluye que existe una necesidad urgente de alfabetización digital que permita a los jóvenes discernir entre un uso saludable y uno inadecuado de los dispositivos digitales.

## 7. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Como toda revisión sistemática, esta investigación presenta ciertas limitaciones. La metodología PRISMA, aunque rigurosa, puede estar sujeta a sesgos derivados de los intereses del investigador y de las bases de datos seleccionadas. Por ello, se recomienda realizar revisiones por pares y complementar este estudio cualitativo con metodologías cuantitativas que permitan contrastar y generalizar los resultados a través de análisis estadísticos.

Este estudio sienta las bases para futuras investigaciones orientadas al diseño de planes de intervención efectivos, especialmente en contextos educativos y familiares. Asimismo, se sugiere ampliar el análisis de la adicción a las redes sociales en su relación con variables como autoestima, ajuste escolar, agresividad, ideación suicida y adicción a las nuevas tecnologías en general.

## 8. AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Se expresa un profundo agradecimiento a la Universidad de Almería, al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, al equipo de investigación HUM-878 y al Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería. Este trabajo se enmarca dentro de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación, como parte del Programa 54A “Investigación Científica Cofinanciada”. Esta iniciativa forma parte del Programa FEDER Andalucía 2021-2027, en el marco del Objetivo Específico RSO11: “Fortalecer y mejorar las capacidades en investigación e innovación, así como la integración de tecnologías avanzadas”.

## 9. REFERENCIAS

- Álvarez-de-Sotomayor, I. D., Carril, P. C. M., & Sanmamed, M. G. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos. *Revista fuentes*, 23(3), 280-295.
- Amador-Ortíz, C. M. (2021). Influencia de la adicción a las redes sociales en la reprobación escolar de estudiantes de nivel licenciatura. *CienciaUAT*, 16(1), 62-72.
- Araujo Robles, E. D. (2016). Indicadores de adicción a las redes sociales en universitarios de Lima. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 10(2), 48-58.
- Arosemena, M. (2024). Adicción a las redes sociales y su relación con la autoestima en adultos. *REDES*, 1(16), 41-53.
- Boté-Vericad, J. J., Palacios-Rodríguez, A., Gorchs-Molist, M., & Cejudo-Llorente, C. (2023). Comparison of the teaching of digital competences between health science faculties in Andalusia and Catalonia. *Educación Médica*, 24(2), 100791.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Buck, A. V. D. (2013). La autorregulación en redes sociales como forma de garantizar los derechos de intimidad, privacidad y protección de datos personales. *Derecom*, (13), 10.
- Comunidad de Madrid. (s.f.). *Servicio psicopedagógico de intervención especializada en adicciones a las nuevas tecnologías a adolescentes y sus familias*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/servicios-sociales/servicio-psicopedagogico-intervencion-especializada-adicciones-nuevas-tecnologias-adolescentes-familias>
- Escurrea Mayaute, M., & Salas Blas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit*, 20(1), 73-91.
- González Angulo, P., Salazar Mendoza, J., Castellanos Contreras, E., Camacho Martínez, J. U., Enríquez Hernández, C. B., & Conzatti Hernández, M. E. (2021). El sentido de la vida como mediador entre la autoestima y la adicción al internet en adolescentes. *Enfermería Global*, 20(64), 506-531.
- Hernández-Ortega, J., & Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 135-156.
- Herruzo, C., Sánchez-Guarnido, A. J., Pino, M. J., Lucena, V., Raya, A. F., & Herruzo, F. J. (2023). Suicidal behavior and problematic internet use in college students. *Psicothema*, 35(1), 77.
- Issa, T., Alqahtani, S. G. B., Al-Oqily, I., Goktalay, S. B., Köse, U., Issa, T., ... & Almufaraj, W. K. (2021). Use of social networking in the Middle East: student perspectives in higher education. *Helixyon*, 7(4).
- Junta de Andalucía. (2024). *Guía de intervención: Uso positivo de las TIC (12-18 años)*. <https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/inline-files/2024/01/Guia%2012-18%20Uso%20positivo%20TIC.pdf>
- Junta de Andalucía. (s.f.). *Menores y nuevas tecnologías*. Consejería de la Presidencia, Interior, Diálogo Social y Simplificación Administrativa. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/presidenciainteriordialogosocialysimplificacionadministrativa/areas/tecnologias-informacion/menores.html>
- León-Mejía, A., Calvete, E., Patino-Alonso, C., Machimbarrena, J. M., & González-Cabrera, J. (2021). Cuestionario de Nomofobia (NMP-Q): Estructura factorial y puntos de corte de la versión española. *Adicciones*, 33(2), 137.
- Marín-Díaz, V., Sampedro Requena, B., & Muñoz González, J. M. (2015). ¿Son adictos a las redes sociales los estudiantes universitarios?.

- Monje, J. B., Robles-Fernández, A., Juarros-Basterretxea, J., & Pedrosa, I. (2013). Adicción a las redes sociales: creación y validación de un instrumento de medida. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1, 2-8.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Odriozola, E. E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista española de drogodependencias*, 4, 435-48.
- Ortiz, R. V., Almenara, J. C., Ruiz, U. G., & Robles, B. F. (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (18), 99-125.
- Osuna, M. J. P., Pino, C. H., Jurado, V. L., & Cabrera, J. H. (2023). Uso problemático de Internet y problemas psicológicos entre estudiantes universitarios con discapacidad. *Adicciones*, 35(2), 177.
- Panova, T., Carbonell, X., Chamarro, A., & Puerta-Cortés, D. X. (2021). La investigación del internet Addiction Test desde una perspectiva intercultural: España, Estados Unidos y Colombia. *Adicciones*, 33(4), 307.
- Rey-Brandariz, J., Candal-Pedreira, C., ISOLINA, S. P., Varela-Lema, L., Ruano-Ravina, A., MALVAR-PINTOS, A. L. B. E. R. T. O., & Pérez-Ríos, M. (2023). Uso y abuso de Internet en la población adulta de Galicia: Prevalencia y características asociadas. *Adicciones*, 35(4).
- Rivas Herrero, B. (2020). Los jóvenes se sumergen en Instagram. Un estudio desde la perspectiva de los usos y gratificaciones.
- Romero, C. P., & Blas, J. O. (2017). Adicción a las redes sociales y sintomatología depresiva en universitarios. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 2(1), 47-53.
- Sánchez, L., Baselga, S. V., & Faure-Carvalho, A. (2024). Ideología política, populismo, alfabetización informacional y pensamiento crítico: desafíos para el futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, (82).
- Sánchez, S. L. C., & Goia, I. E. (2023). Las cuatro P en Internet: Pornografía, plagio, piratería y permisos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (76), 85-96.
- Valencia-Ortiz, R., Garay-Ruiz, U., & Cabero-Almenara, J. (2023). Uso problemático de las redes sociales: el caso de estudiantes mexicanos. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(1), 23-33.
- Vergara, J. A. D., & Carranza, J. Y. (2016). Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 5.
- Villegas, N. E. M., & Cortés, S. R. (2016). Adicción a las redes sociales y personalidad, en adolescentes. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(4), 46-52.
- Zapata, A., & Labrador, E. (2011). Desarrollo de una escala de actitudes hacia redes sociales en selección de personal. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 4(2), 35-40.

## CAPÍTULO 12

### ¿NO LE DAS SENTIDO A TU VIDA? EL SUICIDIO NO ES LA SOLUCIÓN

Hugo Antonio Martínez Cañestro

*Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4276>

#### 1. INTRODUCCIÓN

Los adolescentes mueren principalmente al quitarse la vida. Patton (2022), considera que a nivel de las administraciones en un entorno global y nacional, no existe coordinación y coherencia en las medidas, planes, programas y legislación que de respaldo preventivo a esta problemática de interés. Al igual que Martín Chaparro et al. (2024) considera que los medios de comunicación no abordan las noticias de forma ética y adecuada aportando soluciones y medidas preventivas, se centran en las noticias sensacionalistas y en el morbo, aspectos que pueden crear situaciones perturbadoras y de imitación de ahí que este tema sigue siendo de interés se debe focalizar el esfuerzo en minimizar los impactos de riesgo

El suicidio adolescente se ha consolidado como una de las principales causas de muerte en este grupo etario. Según Patton (2022), la coherencia, alineación y el impacto de los planes de prevención son insuficientes, y a nivel global, incluso a nivel nacional, no existen políticas macro que aborden de manera contundente esta cuestión tan relevante. Por tanto, se hace imprescindible seguir investigando, implementando programas de intervención y desarrollando planes coherentes y unificados para afrontar este desafío. Martín Chaparro et al. (2024) también destacan que la forma en que se aborda el suicidio, tanto en el lenguaje como en el discurso, tiene un impacto considerable en la imitación de conductas suicidas, lo que resalta la importancia de centrar la atención en aspectos efectivos para mitigar estos riesgos.

Este fenómeno es tanto un problema social como sanitario, y en España, se cuentan con pocos instrumentos que permitan evaluar la problemática del suicidio adolescente. Esta problemática afecta de manera transversal a diversas áreas, como las patologías del sujeto, el ámbito social, educativo, mental y psicológico (Fonseca-Pedrero y Pérez de Albéniz, 2020). Esto subraya aún más la necesidad de continuar trabajando en este reto multifactorial que afecta a toda la sociedad, dado que los riesgos, las causas, los factores protectores y las repercusiones son variados. Según Val y Míguez (2021), el suicidio se posiciona como la segunda causa de muerte en adolescentes, lo que refleja la magnitud del problema.

En el transcurso de la investigación, se ha evidenciado que, a pesar de ser un tema crucial, el suicidio en edades tempranas sigue siendo un tema tabú y difícil de abordar. En este sentido, los estudios de Tejero y Alarcón Martínez (2024) destacan la dificultad cultural que implica tratar este tema, especialmente en el contexto infantil y juvenil.

El suicidio adolescente es una problemática de gran relevancia debido a su complejidad y al hecho de que constituye una de las principales causas de muerte a nivel mundial en esta franja de edad. Este hecho implica la necesidad de adoptar una mirada multidisciplinaria que abarque los campos educativo, psicológico y las ciencias sociales, ya que diversos agentes forman parte de la vida del adolescente, tales como su entorno social, familiar, educativo, y la relación con sus iguales.

Desde una perspectiva educativa, es crucial abordar esta problemática a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, ya que las escuelas deben ofrecer un entorno seguro, donde primen las estrategias preventivas. Los docentes, al estar en contacto directo con los estudiantes, tienen la posibilidad

de detectar señales de alerta que indiquen riesgos, y a partir de ahí, proporcionar protección inmediata. El trabajo sobre las relaciones sociales, los valores, la gestión emocional y el desarrollo de habilidades de adaptación en distintas dimensiones es fundamental en este proceso.

A nivel psicológico, investigar el suicidio adolescente permite establecer bases cognitivas y conductuales para comprender cómo se manifiesta este fenómeno en una etapa tan delicada y llena de cambios, como lo es la adolescencia. Este enfoque posibilita la creación de recursos de intervención esenciales, así como la construcción de espacios seguros donde acompañar al adolescente en su desarrollo integral.

Desde las ciencias sociales, este estudio ofrece la posibilidad de contextualizar la situación del adolescente en sus diversos momentos y entornos vitales, tales como la exclusión, la marginación, el uso inapropiado de entornos digitales, el acoso escolar, las agresiones, el maltrato reiterado, la inadaptación escolar, el bajo rendimiento académico, y situaciones de vulnerabilidad y pobreza. Todo esto contribuye a la construcción de políticas, campañas de sensibilización, directrices institucionales e intervenciones. Este trabajo no solo tiene un componente académico y científico, sino también un compromiso ético y moral, orientado a conocer, comprender, informar, sensibilizar, acompañar, prevenir y transformar.

Por todo lo anterior, ante la pregunta: “¿No le das sentido a tu vida?”, la respuesta nunca debe ser el suicidio. Existen alternativas como la búsqueda de ayuda, asesoramiento y la implementación de barreras protectoras que permiten enfrentar el malestar generalizado de forma efectiva.

## 2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se va a plantear unos objetivos, hipótesis y preguntas de investigación que permitirán estructurar el presente trabajo de investigación:

### 2.1. Objetivos:

Objetivo general:

- Investigar sobre el suicidio

Objetivos específicos:

- O01: Detectar elementos protectores contra el suicidio.
- O02: Analizar los factores de riesgo.
- O03: Identificar factores protectores ante los riesgos de suicidio.

### 2.2. Hipótesis:

Hipótesis general:

- El suicidio es una problemática multidimensional

Hipótesis específica:

- H01: A nivel estatal no existen políticas unificadas.
- H02: Pueden existir riesgos internos y externos del propio individuo.
- H03: Las causas de riesgo suicida como las familiares son también indicadores protectores.

### 2.3. Preguntas de investigación:

Pregunta de investigación general:

- ¿El suicidio es más que un problema de salud pública?

Preguntas específicas:

- P01: ¿Es coherente las políticas nacionales sobre suicidio?
- P02: ¿El bullying puede afectar en el suicidio?
- P03: ¿Un buen ambiente puede servir de ayuda protectora?

### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

#### 3.1. Concepto de suicidio

El suicidio es una problemática de gran relevancia a nivel mundial, que se ve influida por una serie de factores relacionados con cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos, como apuntan Martín del Campo et al. (2021). Según este autor, el suicidio adolescente ha mostrado un incremento, lo que convierte esta temática en un problema de interés creciente. Este fenómeno debe ser comprendido como una problemática multifacética, con múltiples causas, que incluyen:

- Problemas biológicos: Estos incluyen factores genéticos que predisponen al individuo, así como aspectos cognitivos como la desesperación y diversos trastornos psicológicos.
- Problemas ambientales: El maltrato constante, tanto en el entorno físico (offline) como en el digital (online), el desempleo, el abuso de sustancias y la adicción a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre otros, son factores que aumentan el riesgo de suicidio.

Desde un punto de vista conceptual, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) define el suicidio como el acto de quitarse la vida de manera intencional, subrayando la importancia de abordar esta problemática a nivel global, dada su gravedad. La OMS informa que cada año aproximadamente 720,000 personas mueren por suicidio, y que muchas más están en riesgo. Este fenómeno no solo es un problema social, sino también biológico, psicológico y cultural. Olivar-Julián y Azurmendi (2024) coinciden con esta definición, añadiendo que las muertes por suicidio superan las causadas por accidentes de tráfico. Según los datos proporcionados por la Dirección General de Tráfico (2024), en España, las muertes por accidentes de tráfico en 2022 fueron de 1,806, mientras que el Ministerio de Sanidad (2024) reporta un aumento del 20% en las muertes por suicidio, con más de 4,220 suicidios en 2022, en comparación con los 3,530 en 2018.

#### 3.2. Causas, motivaciones y riesgos de suicidio

Las motivaciones que conducen al suicidio son difíciles de explicar debido a la interacción de factores individuales y ambientales, como señala la OMS (2024). Souza y Nascimento (2024) identifican algunas motivaciones clave para el suicidio, entre las que destacan:

- El ambiente familiar.
- La ideación y conductas suicidas previas.
- Problemas emocionales.
- Estrés.
- Maltrato reiterado o bullying.
- Intentos previos de suicidio.

En el trabajo de Oca Valdez et al. (2019), aunque los factores de riesgo están enfocados principalmente en adultos, algunos de ellos también son aplicables a los adolescentes. Estos factores incluyen:

- Sociales: La falta de redes de apoyo y el aislamiento.
- Biológicos: Estados de ánimo inadecuados y los intentos previos de suicidio.
- Psicológicos: La presencia de trastornos emocionales como la depresión y la desesperanza.

### 3.3. Red protectora

En cuanto a la prevención y mitigación de los riesgos suicidas, estudios como los de Souza y Nascimento (2024) identifican factores que pueden servir como herramientas protectoras frente al suicidio, tanto en el ámbito familiar, escolar y psicológico. Entre estos factores protectores se encuentran:

- Tener buenas relaciones familiares.
- Acceder a apoyo psicológico adecuado.
- Contar con una red de apoyo escolar que ayude a enfrentar los problemas.

Por otro lado, en los estudios de Oca Valdez et al. (2019), también se mencionan factores protectores en adultos, algunos de los cuales pueden ser relevantes para los adolescentes, tales como las sociales, las biológicas y las psicológicas:

- Sociales: Participar activamente en su entorno y recibir apoyo de amigos y familiares.
- Biológicos: Mantener una salud física y emocional funcional.
- Psicológicos: Tener un propósito en la vida y capacidad de adaptación ante las dificultades.

### 3.4. Cuestionarios validados sobre suicidio

El suicidio es un fenómeno complejo, y aunque no existen muchas escalas específicamente diseñadas para medir el suicidio en España, se han desarrollado y validado algunos cuestionarios que permiten evaluar el riesgo y las ideaciones suicidas. A continuación, se presentan algunas de las escalas más relevantes:

- Escala de Paukel sobre suicidio: Validación española realizada por Fonseca-Pedrero y Pérez de Albéniz (2020).
- Escala de ideación suicida de Beck (1979): Un cuestionario ampliamente utilizado en la evaluación de la ideación suicida.
- Escala de calificación de gravedad del suicidio de Columbia (Posner et al., 2011): Herramienta de evaluación utilizada para clasificar la gravedad del riesgo suicida.
- Escala de depresión CES-D de Radloff (1977): Mide los niveles de depresión, uno de los factores más relacionados con el suicidio.
- Escala de estrés percibido de Cohen et al. (1983): Evaluación del estrés, que puede ser un factor determinante en los intentos de suicidio.
- Escala de malestar psicológico de Goldberg y Hillier (1979): Permite evaluar el malestar psicológico general que podría contribuir a pensamientos suicidas.

Estos instrumentos proporcionan datos cruciales para evaluar el riesgo suicida y, por ende, permitir intervenciones más eficaces. Sin embargo, también se debería ampliar la investigación sobre factores como el malestar psicológico, la autoestima y las adicciones, la agresividad, el ajuste escolar, etc, los cuales pueden estar estrechamente relacionados con las conductas suicidas.

# No estás sola.

## ¿QUÉ ES EL SUICIDIO?

Olivar-Julián y Azurmendi (2024) define el suicidio como el acto intencionado de quitarse la vida. Para autores como Martín del Campo et al., (2021) este riesgo puede aumentar o disminuir según aspectos:

- Biológicos
- Ambientales

## PROTECCIÓN

- Hay que adaptar las intervenciones.  
- Se debe ofrecer apoyo psicológico.  
- Hay que tener un carácter preventivo.  
- Hay que educar emocionalmente.  
(Bousoño et al., 2021)

- En los medios de comunicación no hay que especificar las formas de suicidio y se deben centrar en mostrar aspectos útiles de prevención.  
(Martín Chaparro et al., 2024)

- Se debe ofrecer políticas unificadas y contundentes a nivel estatal  
(Patton, 2022)

- El propio comportamiento del profesorado y su inteligencia emocional a la hora de tratar esta problemática puede minimizar los riesgos  
(Mérida-López et al., 2025)

El arteterapia para Reyes, (2022) permite trabajar y mejorar:

- La autoestima
- La negatividad emocional como la ansiedad o desesperanza
- La toma de decisiones (hh intrapersonales)
- La resolución de conflictos (hh interpersonales)

## RIESGO

Hay indicadores de riesgo como:

- Ansiedad
- Estrés
- Depresión
- La ideación suicida
- Sufrir maltrato reiterado digital  
(Mérida-López et al., 2025)

Souza y Nascimento (2024) consideran como motivaciones para el suicidio:

- El ambiente familiar
- Ideación y conductas suicidas
- Problemas emocionales
- Sufrir estrés
- Sufrir maltrato reiterado (bullying)



Teléfono de la esperanza:

717 00 37 17

Email: ayuda@telefonodelaesperanza.org

Línea a la atención a conducta suicida:

024

FIGURA 1. Suicidio. Conceptos básicos.

## 4. METODOLOGÍA, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

### 4.1. Método

A nivel metodológico, se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica, siguiendo un protocolo de trabajo sistemático. Se ha adoptado un enfoque cualitativo, aplicando los protocolos PRISMA para garantizar la rigurosidad y la transparencia en el proceso de revisión.

### 4.2. Instrumentos

En cuanto a los instrumentos utilizados, se ha trabajado bajo los mismos protocolos PRISMA, realizando una búsqueda en tres bases de datos principales: Proquest, Scielo y Scopus. La fórmula de búsqueda empleada fue la siguiente: (suicidio OR "ideación suicida" OR "conducta suicida") AND (adolescente OR "edad adolescente" OR jóvenes) AND ("salud mental" OR depresión OR "factores de riesgo" OR prevención OR intervención) \*.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Artículos científicos publicados en los últimos cinco años.
- Artículos en idioma y país español.
- Se seleccionaron textos completos y accesibles de manera gratuita.

- Por otro lado, los criterios de exclusión incluyeron:
- Dificultades de acceso a los textos completos.
- Estudios que no cumplieran con los estándares de rigor científico.
- Saturación de resultados similares en los artículos revisados.

A partir de esta búsqueda, se encontraron un total de 37 documentos. De estos:

- En Proquest, se localizaron 29 artículos, de los cuales se revisaron 18 y se seleccionaron 9.
- En Scielo, se hallaron 3 artículos, de los cuales se revisaron y seleccionaron 2.
- En Scopus, se encontraron 5 artículos, de los cuales se revisaron y seleccionaron 4.

En total, el 64,48% de los documentos encontrados fueron revisados (24 artículos científicos), y el 40,5% de estos fueron finalmente seleccionados (15 documentos).

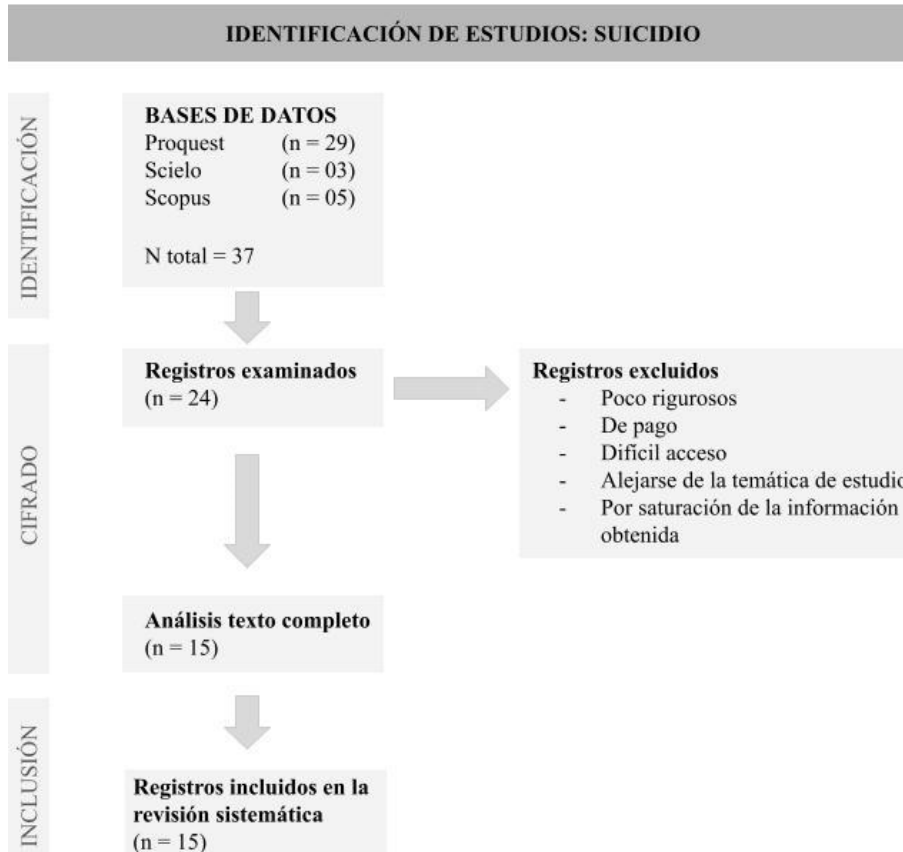


FIGURA 2. Diagrama de flujo del procedimiento a partir del instrumento PRISMA.

### 4.3. Procedimiento

A nivel procedimental, inicialmente se realizó un estudio previo sobre el estado del arte, lo cual permitió definir y estructurar las motivaciones del estudio. La búsqueda inicial ayudó a delimitar la fórmula de búsqueda, las bases de datos a utilizar, y los criterios de inclusión y exclusión. Posteriormente, la revisión de la literatura inicial permitió enmarcar de forma adecuada y precisa el estudio de investigación.

**TABLA 1.** Tabla de recogida de datos del procedimiento PRISMA.

PROCEDIMIENTO: BASES DE DATOS EMPLEADA						
Base de datos	Fórmula de búsqueda	Filtros aplicados	Criterios generales de inclusión y exclusión	ARTÍCULOS		
				Encontrados Total = 37	Revisados Total = 24	Utilizados Total = 15
				100%	64,8%	40,5%
<a href="#">Proquest</a>	(suicidio OR "ideación suicida" OR "conducta suicida") AND (adolescente* OR "edad adolescente" OR jóvenes) AND ("salud mental" OR depresión OR "factores de riesgo" OR prevención OR intervención)	<b>Fecha:</b> 2020-2025	<b>Inclusión:</b> Por facilidad de acceso, temática de interés y conveniencia	29	18	9
<b>Idioma-país:</b> Español		<b>Exclusión:</b> - Por ser de difícil acceso, de pago, poco rigurosos o por información similar (saturación de los resultados obtenidos)		3	2	2
<a href="#">Scielo</a>			<b>Acceso:</b> Gratuito	5	4	4
<a href="#">Scopus</a>		<b>Texto:</b> Completo				
		<b>Tipo de document o:</b> Artículo				

**Nota:** Tabla de elaboración propia.

## 5. RESULTADOS

La búsqueda en la literatura y los resultados obtenidos en esta revisión sistemática han permitido desarrollar la estructura de este trabajo de investigación, proporcionando una visión detallada sobre la protección contra el suicidio en España y las carencias existentes a nivel institucional. A continuación se presentan los resultados.

A nivel institucional, en España no existe una estrategia común para la prevención del suicidio, y el grado de profundidad varía dependiendo de la zona, a pesar de los planes desarrollados. Esto resalta la persistencia de carencias y la necesidad de un enfoque más unificado y efectivo (Patton, 2022). Según Olivar-Julián y Azurmendi Adarraga (2024), la cobertura de este tema a través de los medios de comunicación no es adecuada. Frecuentemente, el suicidio es presentado de manera sensacionalista, como un espectáculo o con un enfoque morboso, lo que oculta la verdadera raíz del problema. Esta forma de tratar el suicidio por parte de los medios genera desinformación y, por ello, se subraya la necesidad de educar e informar correctamente, especialmente a los jóvenes, para que consuman información de manera crítica y responsable, dado su elevado nivel de exposición en los medios digitales.

Dentro del sistema de salud en España, la atención a la salud mental, especialmente en términos de inclusión, atención infantil y juvenil, y la adquisición de los derechos de los pacientes, presenta aún muchas carencias, especialmente en lo que respecta a la salud psicológica (Ruiz, 2022). En este contexto, es fundamental implementar una perspectiva de género y un enfoque integral para abordar de manera adecuada la salud mental inadecuada.

En cuanto a la protección en entornos digitales, se debe prestar atención a los riesgos que los adolescentes enfrentan en el mundo online. El acceso a los medios digitales es un derecho, pero también conlleva la necesidad de establecer mecanismos de protección en estos espacios (Barranco Avilés, 2025). Según este autor, la protección digital puede surgir a partir de iniciativas como:

- Alfabetización digital.
- Contenido adecuado y comprensible.
- Protección contra el maltrato digital, entre otros aspectos.

Para Martín Chaparro et al. (2024), los medios de comunicación deben tratar esta temática con la debida sensibilidad, enfocándose en ofrecer ayuda y recomendaciones, en lugar de centrarse en los métodos utilizados para cometer el suicidio, especialmente cuando se trata de suicidios mediáticos. El tratamiento sensacionalista de las noticias aumenta el riesgo de imitación, por lo que se hace imprescindible una colaboración entre periodistas y profesionales del sector para garantizar una cobertura responsable.

En cuanto a los recursos preventivos en edades tempranas, se ha identificado el cuento como una herramienta eficaz para trabajar las emociones y como un recurso preventivo en la lucha contra el suicidio (Tejero y Alarcón Martínez, 2024).

Val y Míguez (2021) proponen tres tipos de programas para intervenir sobre el riesgo suicida:

- Programas universales, destinados a toda la población para sensibilizar y prevenir.
- Programas selectivos, orientados a grupos específicos con el objetivo de prevenir el riesgo suicida.
- Programas indicados o directos, que se centran en individuos con riesgo inmediato, ofreciendo tratamientos específicos.

Además, las autolesiones son indicadores de riesgo suicida. Según Bousoño et al. (2021), las autolesiones son comunes en adolescentes, manifestándose principalmente en golpes y quemaduras en los chicos, y en cortes en las chicas. Esta problemática se asocia a factores como el consumo de alcohol y depresión. Los perfiles de riesgo no están unificados, lo que resalta la importancia de adaptar las intervenciones, de promover la prevención, y de proporcionar formación emocional y tratamiento psicológico adecuados.

En relación con el uso excesivo de internet, los estudios de Osuna et al. (2023) indican que el uso desmedido de las redes sociales puede generar malestar psicológico, ansiedad y dificultades sociales. Estos efectos se ven amplificados cuando el adolescente tiene alguna discapacidad, lo que incrementa los síntomas clínicos, por lo que se subraya la necesidad de intervenciones ajustadas a las necesidades individuales del sujeto.

Suárez-Soto et al. (2022) también identifican que los riesgos de suicidio aumentan cuando los adolescentes presentan conductas transgresoras, lo que a su vez requiere una atención psicológica intensificada.

El consumo de antidepresivos sigue aumentando, lo que es una señal de que muchas veces los problemas mentales no son tratados adecuadamente. Según de Celis Sierra (2021), la depresión, la desesperanza y la ideación suicida están fuertemente relacionadas. Si no se reciben tratamientos adecuados, estos signos pueden derivar en comportamientos suicidas. Los programas de intervención pueden mitigar estos riesgos.

En cuanto a la medición del riesgo suicida, a pesar de que en España existen pocos instrumentos en español para evaluar esta problemática, se destaca la Escala Paykel de Suicidio para adolescentes, que sirve como herramienta diagnóstica crucial en la toma de decisiones en áreas como la salud social, psicopatologías y la salud mental (Fonseca-Pedrero y Pérez de Albéniz, 2020).

Finalmente, el acoso escolar online puede agravar las señales de riesgo suicida, como la depresión, la ansiedad y el estrés. El profesorado puede desempeñar un papel protector crucial mediante la identificación temprana de estos signos y la implementación de estrategias de mitigación basadas en la inteligencia emocional (Mérida-López et al., 2025).

Aunque aún son limitados los estudios sobre el uso de arteterapia como herramienta preventiva frente al suicidio, investigaciones como las de Reyes (2022) sugieren que esta disciplina puede mejorar la

autoestima, reducir la negatividad emocional (como la ansiedad y la desesperanza), promover la toma de decisiones y resolver conflictos interpersonales, además de reducir la hospitalización de los adolescentes con riesgo suicida.

## 6. DISCUSIÓN

A lo largo de este estudio se ha indagado en profundidad sobre una temática de enorme relevancia social: el suicidio, y más concretamente, el suicidio en la adolescencia. A través de una revisión sistemática de la literatura científica, se ha cumplido con el objetivo general de "Investigar sobre el suicidio", abordando no solo las motivaciones y causas subyacentes, sino también las posibles estrategias preventivas y de intervención.

Esta investigación ha dejado patente que el suicidio no puede ser comprendido únicamente desde una óptica médica. Se trata de una problemática multidimensional, tal como se planteaba en la hipótesis general, que ha quedado verificada. En efecto, el suicidio adolescente está determinado por una interacción compleja entre factores biológicos, psicológicos, sociales, educativos y culturales. Así, se da respuesta a la pregunta general de investigación: "¿El suicidio es más que un problema de salud pública?". La evidencia recopilada demuestra que sí lo es: además de ser un desafío sanitario, es un problema social, educativo, familiar y psicológico que afecta a múltiples esferas de la vida de los adolescentes y a los entornos que los rodean.

Desde el punto de vista educativo, el riesgo puede estar vinculado a entornos escolares que no garantizan un ambiente seguro, o a redes entre pares que se convierten en espacios de exclusión o violencia. En el plano familiar, el adolescente puede no encontrar en su núcleo cercano un entorno emocionalmente seguro y protector. En lo psicológico, se ha evidenciado la presencia de factores como la ansiedad, la depresión, la desesperanza, o incluso traumas no tratados. Y desde la perspectiva sanitaria, la carencia de protocolos estandarizados y la excesiva dependencia de tratamientos farmacológicos sin seguimiento clínico adecuado revelan importantes debilidades estructurales.

### 6.1. Discusión con respecto a los objetivos específicos

En relación con el primer objetivo específico, "Detectar elementos protectores contra el suicidio", se ha verificado que, si bien existen propuestas e iniciativas, no hay una política pública unificada ni coherente que garantice la protección del adolescente frente al riesgo suicida. Patton (2022) lo señala al indicar la disparidad entre regiones en España, lo que refleja la falta de una estrategia nacional integral.

A partir de estos hallazgos, se propone un modelo de actuación estructurado a tres niveles que denominamos "MAMEMI" (macro, meso y micro):

- Nivel macro: Iniciativas de carácter estatal, orientadas a establecer legislación específica, asignación de recursos, planes y programas nacionales que actúen como paraguas común para todo el territorio.
- Nivel meso: Adaptaciones autonómicas de las políticas generales, que concreten la ejecución de campañas de sensibilización, la formación de profesionales (educativos, sanitarios, sociales) y la distribución de recursos según las necesidades locales.
- Nivel micro: Acciones específicas en los entornos más cercanos del adolescente (escuela, familia, comunidad). Aquí se hace énfasis en la prevención desde la base y en la intervención con equipos multidisciplinares de acción rápida, especialmente ante situaciones de riesgo inminente.

Este enfoque propone una articulación eficaz entre política y práctica, que permita generar impacto real en la vida de los adolescentes. El estudio refuerza, además, la necesidad de incluir programas preventivos en los centros escolares, fomentar la alfabetización digital, promover la salud emocional desde edades tempranas, e involucrar activamente a medios de comunicación en la difusión responsable de información sobre el suicidio.

En definitiva, el suicidio adolescente requiere un abordaje integral y articulado que rompa con la fragmentación de medidas y discursos. La ciencia, la educación, la salud y los medios tienen la responsabilidad compartida de construir entornos seguros, informados y empáticos.

## 6.2. Discusión por objetivos específicos

Objetivo 1: Detectar elementos protectores contra el suicidio. Los estudios revisados han evidenciado una falta de políticas públicas unificadas en el contexto español, lo que genera desigualdades territoriales en la atención y prevención del suicidio (Patton, 2022). Ante esta situación, se propone como se ha comentado el modelo MAMEMI (macro, meso y micro) como marco estratégico para estructurar políticas públicas coherentes:

- Macro: legislación nacional, recursos y campañas generales.
- Meso: adaptación autonómica de los recursos y programas.
- Micro: intervención directa en centros educativos, familias y contextos sociales.

Objetivo 2: Analizar los factores de riesgo. Los factores de riesgo más recurrentes hallados en la literatura incluyen la depresión, ansiedad, estrés, maltrato, problemas familiares, bullying y antecedentes de conducta suicida (Mérida-López et al., 2025; Souza y Nascimento, 2024). Se confirma la segunda hipótesis al evidenciar que aquellos adolescentes que viven en situaciones vulnerables o de malestar generalizado presentan mayor riesgo que quienes se encuentran en entornos seguros y estables. Se resalta, por tanto, la necesidad de actuar desde la raíz de estos factores, especialmente en los contextos familiares, escolares y sociales.

Objetivo 3: Identificar factores protectores ante los riesgos de suicidio. Como respuesta al tercer objetivo, se han identificado diversos factores protectores como el apoyo psicológico personalizado, la educación emocional, la formación docente, el tratamiento sensible de los medios de comunicación (Martín Chaparro et al., 2024) y nuevas herramientas como la arteterapia (Reyes, 2022). Estas herramientas protegen la salud mental al trabajar con la autoestima, el manejo de emociones y la resolución de conflictos.

A partir de esta evidencia se plantea complementariamente el modelo de intervención ESCUDO de elaboración propia, como estrategia integral de protección ante el suicidio:

- E: Educación y sensibilización desde edades tempranas.
- S: Soporte comunitario y redes de apoyo formales e informales (teléfono de la esperanza 717 003 717, línea 024).
- C: Control de acceso a medios letales y a contenidos nocivos en entornos digitales.
- U: Unificación de protocolos de intervención a todos los niveles (macro, meso, micro).
- D: Disolución responsable de noticias en los medios de comunicación, evitando el sensacionalismo.
- O: Oportunidades sociales reales para los sectores más vulnerables, promoviendo su inclusión.

## 6.3. Limitaciones, futuras vías de desarrollo y conclusión

Este estudio presenta una serie de limitaciones propias del enfoque metodológico adoptado. Al tratarse de una revisión cualitativa de literatura científica, existe el riesgo de que se produzca un sesgo de selección, dado que los investigadores pueden haber priorizado aquellos estudios que resultaban más afines a sus intereses o que destacaban aspectos más llamativos, dejando fuera otros que también podrían haber aportado valor a la investigación.

Asimismo, no se ha realizado un estudio transversal, ni correlacional, lo cual limita la posibilidad de establecer relaciones cuantificables entre los distintos factores de riesgo y protección. Esta ausencia abre una vía de desarrollo futura en la que se pueda diseñar una investigación con enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), que permita analizar con mayor profundidad la relación entre variables y aumentar la validez de los resultados.

Otra limitación relevante fue que la fórmula de búsqueda empleada no siempre arrojó los resultados esperados, motivo por el cual se complementó con búsquedas indirectas y revisión paralela de literatura durante la construcción del estado del arte. Esto evidencia la necesidad de afinar futuras búsquedas con mayor precisión, segmentando por áreas clave como: motivaciones y causas del suicidio adolescente, factores protectores e intervenciones específicas en contextos clínicos, educativos y sociales.

A pesar de estas limitaciones, este trabajo constituye una base sólida de conocimiento y un punto de partida para futuras investigaciones. A través de los hallazgos obtenidos, se vislumbra la necesidad de

diseñar e implementar planes de intervención funcionales, que puedan ser transferidos a los distintos agentes implicados: profesionales sanitarios, educadores, familias, medios de comunicación y responsables políticos.

Se ha evidenciado también que abordar el suicidio adolescente requiere intervenciones sensibles, adaptadas y sostenidas en el tiempo. Por ello, futuras líneas de trabajo podrían centrarse en:

- Evaluar la eficacia de terapias alternativas como la arteterapia para mejorar la autoestima, gestionar la ansiedad y reducir la desesperanza.
- Desarrollar estrategias de prevención gamificadas o lúdicas, especialmente diseñadas para conectar con adolescentes en sus propios lenguajes y entornos.
- Diseñar programas formativos para docentes y familias, orientados al reconocimiento temprano de señales de riesgo.
- Fomentar campañas de sensibilización multisectorial, que rompan el estigma y promuevan una cultura de cuidado y atención a la salud mental desde edades tempranas.

En definitiva, se requiere de una respuesta social integral, basada en la educación, la prevención, el acompañamiento emocional y la intervención interdisciplinar, con el objetivo de reducir el impacto del suicidio en la adolescencia y construir entornos más seguros, empáticos y protectores para los jóvenes.

## 7. AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Se agradece sinceramente a la Universidad de Almería, al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, al equipo de investigación HUM-878 y al Plan Propio de Investigación y Transferencia de la misma universidad. Este estudio ha contado con el apoyo de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación, dentro del marco del Programa 54A “Investigación Científica Cofinanciada”. Esta acción forma parte del Programa FEDER Andalucía 2021-2027, específicamente en el Objetivo Específico RSO11: “Reforzar y optimizar las capacidades en investigación e innovación, así como la incorporación de tecnologías avanzadas”.

## 8. REFERENCIAS

- Amaral, A. P., Sampaio, J. U., Matos, F. R. N., Pocinho, M. T. S., de Mesquita, R. F., & Sousa, L. R. M. *Depresión e ideación suicida en la adolescencia: implementación y evaluación de un programa de intervención. Enferm glob.* 2020; 19 (59): 1-35.
- Barranco Avilés, M. D. C. (2025). La Carta española de Derechos Digitales y los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. *Revista de Derecho Privado*, (48), 47-68.
- Beck, A. T., Kovacs, M., & Weissman, A. (1979). Assessment of suicidal intention: The Scale for Suicide Ideation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 343-352. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.2.343>
- Bousoño, M., Al-Halabí, S., Burón, P., Garrido, M., Díaz-Mesa, E. M., Galván, G., ... & Bobes, J. (2021). Consumo de alcohol y factores de riesgo de conductas autolesivas en adolescentes españoles. *adiciones*, 33(1), 53-62.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- de Celis Sierra, M. (2021). Síndrome de retirada tras el tratamiento continuado con antidepresivos. *Psychology*, Artículo-e7.
- de Oca Valdez, L. A. M., & Medina, D. A. R. (2019). Factores de riesgo y protección del suicidio en adultos mayores. *Psicología y salud*, 29(2), 187-194.
- Dirección General de Tráfico. (2024). *Datos de siniestralidad vial en España 2023*. <https://www.dgt.es/menusecundario/dgt-en-cifras/dgt-en-cifras-resultados/>
- Fonseca-Pedrero, E., & de Albéniz, A. P. (2020). *Escala Paykel de Suicidio (PSS)* [Database record]. APA PsycTests.
- Fonseca-Pedrero, E., & Pérez de Albéniz, A. (2020). Evaluación de la conducta suicida en adolescentes: A propósito de la escala Paykel de suicidio. *Papeles del psicólogo*, 41(2), 106-115.
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9(1), 139-145. <https://doi.org/10.1017/S0033291700021644>

- Martín Chaparro, M. P., Castelo Blasco, C., & Córdoba Santos, G. (2024). Tratamiento informativo del suicidio en los principales diarios digitales en España: claves para su comunicación como herramienta de prevención. *Palabra Clave*, 27(3).
- Martín del Campo, A., González, C., & Bustamante, J. (2013). El suicidio en adolescentes. *Revista médica del hospital general de México*, 76(4), 200-209.
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Gómez-Hombrados, J., & Extremera, N. (2025). Teacher emotionally intelligent behaviors and its role in the link between cybervictimization and suicide risk factors in adolescents. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 30(1), 500157.
- Ministerio de Sanidad. (2024). *Defunciones por suicidio en España, 2022-2024*. Recuperado de <https://www.sanidad.gob.es>
- Olivar-Julián, F. J., & Azurmendi Adarraga, A. (2024). Percepción social del suicidio en los medios de Organización Mundial de la Salud. (2024, 18 de septiembre). *Suicidio: Preguntas y respuestas*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/suicide>
- Osuna, M. J. P., Pino, C. H., Jurado, V. L., & Cabrera, J. H. (2023). Uso problemático de Internet y problemas psicológicos entre estudiantes universitarios con discapacidad. *Adicciones*, 35(2), 177.
- Patton, A. E. C. (2022). Contención del suicidio en España: evaluación del diseño de las políticas y Planes de Salud Mental de las Comunidades Autónomas. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 6-26.
- Posner, K., Brown, G. K., Stanley, B., Brent, D. A., Yershova, K. V., Oquendo, M. A., ... & Mann, J. J. (2011). The Columbia–Suicide Severity Rating Scale: Initial validity and internal consistency findings from three multisite studies with adolescents and adults. *American Journal of Psychiatry*, 168(12), 1266-1277. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10111704>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Reyes, E. R. (2022). Art therapy and Suicide Prevention. A literature review on the main contributions of Art Therapy in the Prevention of suicide in adolescents. *Arteterapia*, 17, 1-11.
- Ruiz, A. S. (2022). Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud (2022-2026) Aproximación al documento y valoración crítica. *Revista clínica contemporánea*, 13(e7), 1-9.
- Souza, V. T. D., & Nascimento, C. E. M. D. (2024). Ideación Suicida en Adolescentes de una Escuela Secundaria del Interior de Ceará: Posibles Motivaciones. *Revista Psicología e Saúde*, 16.
- Suárez-Soto, E., Pereda, N., & Guilera, G. (2022). Uso de servicios de atención psicológica en jóvenes del sistema de protección y justicia juvenil: Un estudio exploratorio. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 27(3), 193-203.
- Tejero, B., & Alarcón Martínez, V. (2024). La prevención del suicidio infantil y adolescente trabajando el cuento.
- Val, A., & Míguez, M. C. (2021). The prevention of suicidal behavior in adolescents in the school: A systematic review. *Terapia psicológica*, 39(1), 145-162.

## CAPÍTULO 13

### METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SU IMPACTO EN LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: CONTEXTOS MARGINALES DE ETNICA GITANA

Isabel Damiana Alonso López

*Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4277>

#### 1. INTRODUCCIÓN

En España, la Educación de la población de etnia gitana, tanto de menores como de mayores, históricamente ha suscitado interés y desafíos o problemáticas a las diferentes instituciones administrativas, sociales, académicas y educativas (Martínez, 2017), contando con una larga historia en el país desde hace más de cinco siglos y cuya presencia puede encontrarse en todas y cada una de sus comunidades (Hernández y García, 2019). “La población gitana o etnia romaní que vive en España está compuesta entre 725.000 y 750.000 personas” (Estrategia Nacional de Integración para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030), concentrándose en comunidades autonómicas como Andalucía, Madrid, Valencia y Cataluña, principalmente (Minority Rights Group, 2023).

La comunidad gitana en España está considerada como uno de los colectivos o grupos étnicos sociales más vulnerables y marginados de la nación (Sánchez, 2019), lo que incluye asumir distintos obstáculos que puede dificultar su participación e integración plena en los diferentes niveles académicos y en el proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2018). El adoptar metodologías activas junto con un enfoque psicológico cuyo centro de interés conlleve las características sociales y culturales de dicha comunidad, se convierten en estrategias determinantes que permiten promover el aprendizaje significativo, la inclusión, el sentirse protagonistas de su propio proceso de aprendizaje junto al empoderamiento de los miembros de esta etnia (García, 2015).

#### 1.1. Educación gitana: contextos y desafíos

Como se ha indicado con anterioridad, la comunidad gitana, en nuestro país, cuenta con una población de, aproximadamente, 700.000 personas, las cuales han sido objeto de diferentes investigaciones educativas y políticas públicas que intentan comprender su cultura para mejorar sus condiciones académicas. Diferentes autores como García (2015), destacan que algunos de los obstáculos del sistema educativo que condicionan a los miembros de esta etnia pueden ser barreras lingüísticas, socio-económicas y culturales, principalmente. Por otra parte, la falta de recursos, sesgos de discriminación, prejuicios y estereotipos pueden contribuir tanto al bajo rendimiento académico como al abandono escolar que, en dicha comunidad, continúa siendo elevado con respecto a la media (López, 2018 y Martínez, 2017).

Desde una visión psicológica, algunos autores como Sánchez (2019) y Fernández (2016) han expuesto que las experiencias de exclusión y las percepciones sociales pueden influir tanto en la motivación como en los niveles de autoestima del alumnado gitano. Por ende, la psicología de la educación debe tener

en cuenta aspectos tales como el crear y diseñar estrategias de intervención educativa que favorezcan el desarrollo de las habilidades innatas, la resiliencia y los rasgos positivos de su propia identidad cultural.

### **1.2. Estrategias de Inclusión: metodologías activas**

Para promover la participación activa en el que el alumnado es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, las metodologías activas se presentan como un recurso, como estrategias efectivas para abordar y vencer estos desafíos. Autores como Freire (1970), Vygotsky (1978) y Bonal (2014), a lo largo de sus dilatadas experiencias, han evidenciado que el aprendizaje se interioriza y maximiza cuando los estudiantes son protagonistas del mismo al participar, investigar, discriminar la información, elegir sus objetivos, colaborar y cooperar en alcanzar sus logros de manera contextualizada (Martínez, 2017).

Así, en el contexto del colectivo gitano, dichas metodologías activas son estrategias educativas que permiten poner en valor su cultura, respetándola y haciéndola participe de dicho proceso, puesto que este aprendizaje parte de la cotidianidad de sus experiencias (García y Pérez, 2019). A este respecto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de Kilpatrick (1918), técnicas de gamificación, han demostrado su efectividad para reducir barreras sociales y emocionales, además de aumentar la motivación por el aprendizaje y la autoestima (Ruiz y Gómez, 2020).

Así, autores como López (2018) y Fernández (2016) han destacado que la utilización e implementación de estas metodologías en contextos gitanos precisan una sensibilidad particular con respecto a la cultura de este colectivo, además de adecuarlas a través de un enfoque intercultural, social y lingüística. En este proceso de enseñanza y aprendizaje se hace imperativo la participación de los diferentes agentes afectados tales como la propia comunidad, un profesorado formado y preparado para tal fin y contexto, siendo capaz de realizar las modificaciones curriculares pertinentes para que, con todos estos elementos determinantes, puedan alcanzarse los objetivos planteados (Martínez, 2017 y Sánchez, 2019).

### **1.3. Comunidad gitana y Psicología de la Educación**

Desde la visión de la Psicología de la Educación, algunos autores como Vygotsky (1978), García (2015) y Fernández (2016) han evidenciado que para que el aprendizaje se dé debe tenerse en cuenta el contexto sociocultural en el que se produce. La riqueza cultural y tradicional de la comunidad gitana, sus valores y costumbres requieren que las estrategias y adaptaciones curriculares tengan en cuenta dichas particularidades (Fernández, 2016). Vygotsky (1978) con su teoría sociocultural del aprendizaje, incide que el desarrollo cognitivo está condicionado por el lenguaje y la cultura en la que conviven e interactúan las personas, aspectos todos que deberían ser considerados con cualquiera de las dinámicas y metodologías que afecten a dicho colectivo (García, 2015).

Otros autores como Bruner (1960) se incluyen en dicha visión al proponer que el proceso de aprendizaje es una dinámica constructiva y activa, en la que el profesorado actúa como guía y facilitador de la misma. El aplicar estas teorías implica el diseño de metodologías, dinámicas y proyectos educativos que respeten la identidad cultural de la etnia gitana y, por ende, fortalezca tanto el sentido de pertenencia como la autoestima de sus estudiantes (López, 2018 y Martínez, 2017).

Por otra parte, la psicología intercultural y la psicología positiva aportan otro tipo de enfoques complementarios que ayudan a comprender, potenciar y entender los recursos y las capacidades de esta comunidad. En esta línea argumental, autores como Berry (2006) y Seligman (2000) han destacado la relevancia de fortalecer e identificar los aspectos positivos culturales en vez de centrarse, únicamente, en lo que nos diferencia o en las posibles problemáticas que puedan darse a raíz de probables prejuicios. A este respecto, aplicar metodologías activas en el contexto gitano posibilitan, además de procesos de reconocimiento cultural y empoderamiento, mejorar los resultados educativos, cuestiones todas determinantes para la inclusión académica y social (Fernández, 2016 y Sánchez, 2019).

### **1.4. Participación comunitaria y Formación docente**

La colaboración entre centros educativos y la comunidad facilita la creación de un entorno de respeto, empatía, colaboración, cooperación y reciprocidad, lo que favorece el implementar metodologías y dinámicas activas acorde a sus propios intereses y necesidades (López, 2018; García y Pérez, 2019).

Así mismo, la formación docente específica en psicología evolutiva y de la educación, en pedagogías activas e interculturalidad propicia que los métodos educativos, las estrategias y recursos en estos contextos sean más efectivos (Valls, 2012; Bonal, 2014 y García, 2015).

Para finalizar con este apartado, podemos indicar que, en síntesis, la integración de métodos o metodologías activas, participativas y significativas en el ámbito académico de la comunidad gitana en España, ofrece estrategias prometedoras con las que poder superar algunos de los obstáculos tradicionales y ofrecer una oferta académica más inclusiva y culturalmente relevante. Por otra parte, la psicología de la educación ofrece un marco teórico y práctico que facilita valorar, comprender y entender la idiosincrasia cultural, social y emocional de la etnia gitana facilitando, a su vez, intervenciones que fortalezcan su propia identidad y capacidades, lo que requiere del esfuerzo y el compromiso conjunto de la Administración pública, la comunidad gitana y el profesorado.

Una vez expuesto este apartado, en el que sigue, destacaremos la Hipótesis de estudio en el que se sustenta nuestra investigación.

## 2. HIPÓTESIS

Cuando se involucran la Psicología del Desarrollo y de la Educación junto con metodologías activas, participativas y significativas en comunidades gitanas en España, mejoran el sentimiento de arraigo, la autoestima y los resultados educativos del alumnado gitano.

Seguidamente, mostraremos el Objetivo General y los Objetivos Específicos de los que parte el trabajo que nos ocupa.

## 3. OBJETIVOS

### 3.1. Objetivo General

Conocer el impacto de utilizar metodologías activas y participativas en mejorar el rendimiento educativo, el sentimiento de arraigo y la autoestima del alumnado gitano español.

### 3.2. Objetivos Específicos

Conocer estudios o investigaciones, en España, en los que las metodologías activas se aplican en contextos gitanos.

Averiguar si se mejora el rendimiento académico de los estudiantes gitanos aplicando métodos activos y participativos.

Una vez detallados los objetivos de la investigación, en el punto siguiente, expondremos el marco teórico pertinente.

## 4. MARCO TEÓRICO

En este apartado vamos a destacar el marco teórico sobre las cuestiones relevantes que trata este documento, a saber: Metodologías Activas; Psicología del Desarrollo y de la Educación y Etnia Gitana.

### 4.1. Metodologías Activas

Los enfoques pedagógicos en los que se fundamentan las metodologías activas se centran en el alumnado buscando propiciar y fomentar su participación activa en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha pedagogía se aleja del modelo transmisivo conservador, promoviendo, además el desarrollo de competencias clave como aprender a aprender, digital, lingüística, matemática, junto con el pensamiento socio-crítico, la creatividad, la autonomía y la colaboración. Estas metodologías integran aspectos tales como el aprendizaje basado en proyectos, (ABP), en problemas, el aprendizaje cooperativo y la utilización de herramientas digitales.

Algunos autores como Coll (1990) indica que estas didácticas facilitan la conexión entre los conocimientos previos del alumnado y la nueva información lo que conlleva a un aprendizaje significativo: es un enfoque constructivista en el que el alumnado es el protagonista de la construcción de su propio conocimiento. Así mismo, Trujillo (2013) profesional dedicado a las competencias clave y a la innovación educativa, aboga por el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la utilización de herramientas y medios digitales como elementos que favorecen que las experiencias académicas sean más integradoras y, obviamente, activas. Por otra parte, Marqués (2000) incide en la importancia de las tecnologías digitales en clase como instrumentos facilitadores del proceso de aprendizaje activo, en el que el profesorado es guía y facilitador del mismo. Y, en cuanto a tener a la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, tal y como se recoge en la normativa educativa vigente tanto estatal como autonómica,

Escudero (2005) expone que las metodologías activas son determinantes para aplicar una pedagogía que se adapte a las circunstancias personales individuales permitiendo la inclusión de todos los estudiantes.

Las metodologías activas alteran y modifican el proceso de enseñanza y aprendizaje representando una evolución en la práctica docente hacia una pedagogía más participativa e inclusiva centrada, además, en el desarrollo integral del ser del alumnado.

#### **4.2. Psicología del Desarrollo y de la Educación**

La Psicología del Desarrollo y de la Educación investiga y estudia los procesos vitales del ser humano y su relación con los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito del conocimiento se analiza cómo aprenden las personas y cómo evolucionan y crecen en contextos educativos, teniendo en cuenta características socio-culturales, cognitivas y emocionales. Todo ello facilita el diseño y estrategias metodológicas y pedagógicas que se ajusten al desarrollo psicoevolutivo del alumnado.

Autores como Piaget (1896-1980), conocido por la elaboración de la teoría del desarrollo cognitivo, expone que los menores construyen su propio conocimiento a través de etapas que tienen que ver con el desarrollo psicoevolutivo de los niños. Así, en el ámbito académico, su teoría aboga un proceso de aprendizaje activo en consonancia con el momento de madurez cognitiva del menor. En cuanto a Bruner (1915-2016), propuso el concepto andamiaje fundamentado en el apoyo que una persona (adulto o un igual) con mayores conocimientos, aporta a un estudiante para que éste sea capaz de alcanzar el objetivo académico planteado. Este autor, además, destacó la estructura cognitiva y el descubrimiento guiado como fundamento para el aprendizaje significativo, además de elaborar y presentar la información educativa apropiada para cada una de las etapas del desarrollo. Añadir, además a Carol Dweck (2006), reconocida por la teoría de los estilos de mentalidad, con la que sostiene que el alumnado que confía en su propia inteligencia y capacidades para avanzar y evolucionar gracias a su propio esfuerzo muestra una mayor responsabilidad ante los retos académicos que se le presenten. Dicha teoría influye en enfoques motivacionales en el ámbito de la psicología del desarrollo y de la educación haciendo énfasis en la motivación intrínseca, la autoeficacia y la autorregulación.

La Psicología del Desarrollo y de la Educación pertenece a un ámbito académico que denota la influencia de estos autores que, a su vez, han aportado herramientas prácticas y modelos teóricos que facilitan la comprensión del aprendizaje en las personas, los cuales ayudan en la elaboración de estrategias pedagógicas curriculares.

#### **4.3. Comunidad Gitana**

La comunidad gitana es una de las poblaciones o colectivos étnicos más diversos y antiguos de Europa. Históricamente, se han visto lastrados por actitudes discriminatorias, de marginación y exclusión social, destacando contextos como el laboral, sanitario y educativo. En el ámbito educativo, parece que todavía persisten desafíos relacionados con el abandono escolar temprano y la inclusión en la educación reglada obligatoria. Para poder realizar un análisis del desarrollo educativo de este colectivo, se precisa de una perspectiva multidisciplinar, objetiva, crítica e intercultural que tenga en cuenta su estructura social, su riqueza cultural, sus valores y su forma de entender la vida y las relaciones, que pueden llegar a limitar sus oportunidades dentro de las sociedades en las que se ubican.

Del tal forma, autores como Bolívar (2005), en sus diferentes investigaciones y estudios sobre esta etnia, incide en la necesidad de un contexto educativo más comprensivo, más adaptativo y flexible que pueda reconocer e incluir la identidad cultural del colectivo gitano con la participación activa de su comunidad. Por otra parte, Maya (2008), psicólogo social, ha estudiado e investigado los diferentes procesos que pueden darse en la integración en la sociedad por parte de esta etnia. El enfoque que aporta este autor tiene que ver con la relevancia que tienen las relaciones interpersonales, el capital social y la confianza entre miembros de este colectivo y otras personas ajenas como centros de interés, claves, para la inclusión y el empoderamiento. Por otro lado, añadir las aportaciones de Mirga (1997), antropólogo y activista polaco romaní, conocido por sus aportaciones en el ámbito europeo para la inclusión del colectivo gitano. Este autor ha desarrollado su labor de asesoramiento en la Unión Europea con referencia a temas de derechos humanos, discriminación estructural y la participación de la comunidad gitana en las decisiones que pudiesen afectarle.

Comprender y conocer la situación social y educativa del colectivo gitano precisa salvar estereotipos y prejuicios culturales, cambiando dichas actitudes por una perspectiva alejada y antagónica

fundamentada en derechos humanos, reconocimiento cultural y justicia social. Los autores mencionados aportan diferentes visiones con las que coinciden en modificar el ámbito educativo para hacerlo más inclusivo y participativo.

Tras la exposición del marco teórico, en el siguiente apartado vamos a describir el método que se ha llevado a cabo para la realización del trabajo que nos ocupa.

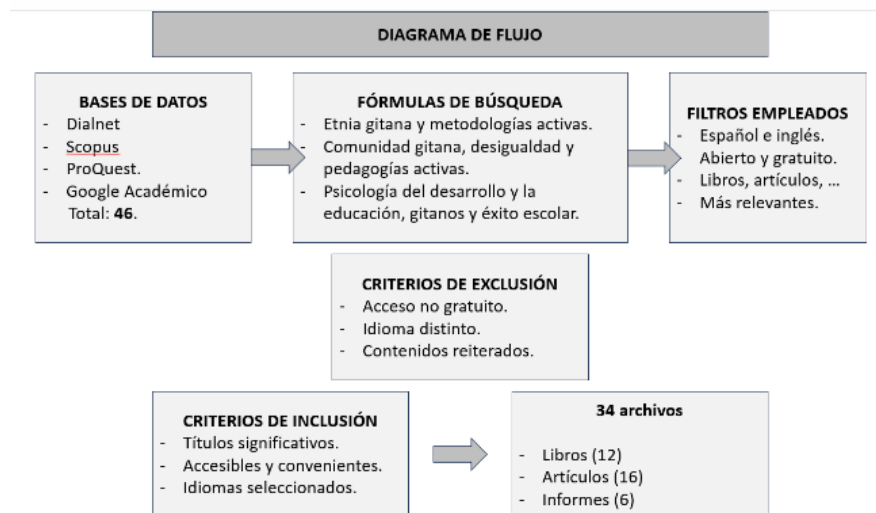
## 5. METODOLOGÍA

Con respecto al método que se ha llevado a cabo, este parte de una metodología cualitativa que incluye revisiones sistemáticas, además de estudios cuantitativos que puedan ser relevantes para el trabajo que nos ocupa.

En cuanto a las palabras clave, como primer filtro para discriminar la información e identificar contenidos significativos sobre la población gitana y su acceso y permanencia en la educación universitaria, las fórmulas utilizadas han sido: “Etnia gitana y metodologías activas”, “Comunidad gitana, desigualdad y pedagogías activas”, “Psicología del desarrollo y la educación, gitanos y éxito escolar”.

Así mismo, las bases de datos utilizadas han sido: Dialnet, Google Académico, ProQuest y Scopus, principalmente. Para que los resultados de dichas búsquedas fuesen uniformes, se han utilizado las mismas fórmulas de búsqueda en todas ellas, alcanzado un máximo de 46 publicaciones. Tras su lectura, se han descartado 12.

Con relación al proceso de metodología, se han utilizado instrumentos pertinentes como el diagrama de flujo y una tabla para recoger y organizar la información obtenida para que las etapas correspondientes a dicho proceso pudiesen acometerse de manera diáfana.



**FIGURA 1.** *Diagrama de flujo de la metodología*

Fuente: elaboración propia

Sobre a las fases o etapas del proceso, éstas se estructuraron siguiendo el siguiente protocolo:

1. Elegir el tema sobre el que investigar.
  - Perfilar la hipótesis de estudio.
  - Concretar el objetivo general y los objetivos específicos.
  - Elaboración de las palabras clave y las fórmulas de búsqueda.
  - Elección de las bases de datos.
  - Lectura de títulos, resúmenes, introducción y conclusiones de las publicaciones discriminadas como potenciales para el estudio.
  - Diferenciar entre artículos, libros, informes y páginas web para ser incluidos en el documento.
  - Elección y discriminación de los estudios que formarían parte del trabajo.
  - Diseñar la estructura del documento incluyendo qué puntos y subpuntos podría incluir.

El protocolo indicado, dividido en diferentes etapas, ha permitido ordenar y guiar la elaboración de este documento de forma más efectiva y funcional, minimizando, además el tiempo de búsqueda, selección, discriminación y elaboración de la información.

Con respecto a los filtros utilizados, hemos destacado la selección del idioma: español e inglés; de acceso abierto y gratuito, los más relevantes y, en cuanto a las publicaciones, éstas podían ser artículos científicos, libros, capítulos de libros, informes y tesis doctorales, entre otras. Así mismo, los criterios de inclusión y exclusión han sido los que siguen:

2. Criterios de inclusión: títulos que tengan que ver con la temática, convenientes y accesibles e idiomas elegidos.
3. Criterios de exclusión: idiomas distintos a los seleccionados, acceso no gratuito y contenidos reiterados y repetitivos.

En cuanto a los resultados de búsqueda de la información en las diferentes bases de datos, fueron los siguientes:

- Dialnet: 12 publicaciones (26.08 %), de las cuáles, 9 fueron utilizadas.
- Scopus: 14 publicaciones (30.43 %), de las cuáles, 9 fueron utilizadas.
- ProQuest: 13 publicaciones (28.26 %), de las cuáles, 10 fueron utilizadas.
- Google Académico: 7 (15.22 %), de las cuáles, 6 fueron utilizadas.

De 46 publicaciones, 34 archivos han servido para fundamentar la elaboración de este documento y de éstos, 16 son artículos, 12 son libros y 6 informes.

En el apartado siguiente, se expondrán los resultados de diferentes estudios pertinentes a esta investigación.

## **6. RESULTADOS**

A continuación, mostraremos tres estudios relevantes desarrollados en España sobre experiencias de miembros de la comunidad gitana en el ámbito académico.

### **6.1. Primer Estudio**

Este primer estudio lleva por título “Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural”, cuyos autores son Abajo y Carrasco (2004). Esta investigación estudia el recorrido académico de jóvenes gitanos que han logrado alcanzar los objetivos curriculares, con éxito, en diferentes comunidades autonómicas españolas. Utilizando instrumentos de recogida de datos e información como entrevistas biográficas, el análisis cualitativo que se ha hecho de las mismas han podido señalar diferentes factores que favorecen el permanecer en el ámbito educativo como pueden ser la participación en programas de acompañamiento escolar, el apoyo familiar es determinante, el tener referentes positivos que les sirvan como ejemplo a seguir y la implicación del profesorado sensible y formado para atender a la diversidad cultural y a las diferencias individuales y al uso de metodologías activas, participativas y significativas, con las que el alumnado se sienta protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Además, este estudio, destaca que las mujeres gitanas se ven enfrentadas a sus normas tradicionales y a barreras estructurales del propio sistema académico.

### **6.2. Segundo Estudio**

Este segundo estudio que mostramos, se titula “Programa de intervención educativa: Una experiencia para el éxito escolar del alumnado gitano y la convivencia intercultural” (Fontecha, 2016). Esta investigación tiene como objetivo mejorar la convivencia intercultural de los centros académicos, a la vez que se fomenta el éxito escolar de los estudiantes de etnia gitana. Esta iniciativa aporta actividades que favorecen la participación activa del alumnado, junto a la colaboración y cooperación de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje como son los docentes, las familias y los propios estudiantes. Se aboga por la participación del educador social en el ámbito académico para que pueda favorecer procesos de inclusividad y de atención a la diversidad y a las diferencias individuales presente en muchas aulas del país. Este estudio finaliza destacando el papel crucial que las metodologías activas y colaborativas contribuyen en la motivación, el éxito escolar y la integración de los estudiantes gitanos.

### 6.3. Tercer Estudio

Este tercer y último estudio que presentamos, se titula “Unidos por el éxito escolar: prevención del abandono escolar temprano del alumnado de etnia gitana” (Arco y Segovia, 2022). Esta investigación recoge una intervención educativa que se llevó a cabo con alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria, 6º curso. El objetivo de dicho trabajo era reducir el abandono escolar de los estudiantes gitanos al llegar a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Dicha intervención se fundamentaba en metodologías activas con dinámicas participativas y juegos educativos que pretenden incentivar la motivación de los estudiantes, además de despertar en los mismos el deseo de comprometerse en su propio proceso de aprendizaje. En este programa, se acentúa la prioridad de incluir pedagogías activas y dinámicas estratégicas que cubran las necesidades individuales y específicas del alumnado gitano para favorecer que éste permanezca en los niveles educativos obligatorios y que pueda alcanzar la educación superior.

## 7. CONCLUSIONES

Las metodologías activas, como las dinámicas grupales, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los enfoques dialógicos, aportan al alumnado gitano ocasiones y oportunidades para expresarse y participar en las actividades de clase. Estas pedagogías activas y significativas rompen con la actitud pasiva receptora de los estudiantes en ámbitos académicos más rígidos y les ofrece un papel protagonista que refuerza su motivación por aprender, su sentido de pertenencia y su autoestima.

Cuando el currículum incluye contenidos relevantes de la cultura gitana, favorece la consolidación del sentimiento de arraigo y de pertenencia del alumnado de esta comunidad, junto con hacer suyo el espacio escolar.

Las metodologías activas aportan frescura, flexibilidad, dinamismo a la posible rigidez del currículum al adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, ritmos y características individuales, además de partir de los intereses de su alumnado. Todo ello hace más atractiva la asistencia al centro escolar, promueve la participación de las familias, involucrando a la comunidad en la vida escolar, trasladando una visión de colaboración y cooperación en el proceso de aprendizaje de sus miembros.

Estos vínculos son determinantes para reducir y/o evitar el fracaso escolar, la desafección del alumnado gitano y el abandono del ámbito académico tan relevante para su formación integral del ser.

## 8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, destacar que esta investigación queda enmarcada dentro de la Consejería de la Universidad de Almería, Investigación e Innovación, como parte del Programa 54A “Investigación Científica cofinanciada”. Esta iniciativa forma parte del Programa FEDER Andalucía 2021-2027, en el marco del Objetivo Específico RSO11: “Fortalecer y mejorar las capacidades en investigación en innovación, así como la integración de tecnologías avanzadas”.

Añadir mi agradecimiento a la Universidad de Almería, al Departamento de Educación, al Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, al Área de Psicología del Desarrollo y de la Educación, al equipo de investigación HUM-878 y al Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería.

## 9. REFERENCIAS

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. CIDE e Instituto de la Mujer
- Arco, R. y Segovia, B. (2022). Unidos por el éxito escolar: prevención del abandono escolar temprano del alumnado de etnia gitana. *Aula de Innovación Educativa*, 322, 50-54
- Berry, J. W. (2006). Acculturation and adaptation. En Sam y Berry (Eds), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 24-47). Universidad de Cambridge
- Bonal, X. (2014). La innovación pedagógica en contextos de diversidad cultural. *Revista de Educación*, (365), 45-66
- Bolívar, A. (2005). Educación intercultural: una aproximación crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54 (19.3), 75-100
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Universidad de Harvard
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica al diseño curricular*. Laia

- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House
- Escudero, J. M. (2005). Mejorar la escuela: cambio y participación. *Revista de Educación*, (337), 15-37
- Fernández, M. (2016). La percepción social y la autoestima en estudiantes gitanos. *Revista de Psicología Educativa*, 12 (3), 123-135
- Fontecha, M. (2016). *Programa de intervención educativa: Una experiencia para el éxito escolar del alumnado gitano y la convivencia intercultural*. Universidad de Valladolid
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- García, A. (2015). La educación intercultural en comunidades gitanas: desafíos y propuestas. *Revista de Estudios Sociales*, 50, 89-105
- García, M. (2015). Metodologías participativas en la educación de comunidades gitanas *Revista de Estudios Sociales*, 45, 123-135
- García, A. y Pérez, L. (2019). Metodologías activas y participación comunitaria en contextos gitanos. *Revista de Innovación Educativa*, 22 (2), 78-92
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method*. Universidad de Colombia
- López, A. (2018). Educación intercultural y metodologías activas en contextos gitanos. *Revista de Educación Intercultural*, 12 (3), 45-60
- López, R. (2018). Barreras y oportunidades en la educación de la comunidad gitana. *Revista de Educación y Diversidad*, 7 (1), 45-60
- Marqués, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad del conocimiento. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (1)
- Martínez, J. (2017). La inclusión educativa de los niños gitanos en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 15 (4), 210-225
- Martínez, R. (2017). Innovación pedagógica en comunidades gitanas: un enfoque desde las metodologías activas. *Educación y Diversidad*, 9 (2), 78-92
- Martínez, M., García, O y Gehrig, R. (2019). *Situación social de la población gitana en España: balance tras la crisis*. Universidad de Murcia
- Maya, I. (2008). Redes personales, capital social y apoyo social en comunidades gitanas. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 179-192
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. *Estrategia Nacional de Integración para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030*. Gobierno de España
- Minority Rights Group (2023). *Roma/gitanos en España*. Recuperado de: [bit.ly/439ucyg](https://bit.ly/439ucyg)
- Mirga, A. y Gheorghe, N. (1997). *The Roma in the Twenty-First Century: A Policy Paper*. Project on Ethnic Relations. Princeton
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. Basic Books
- Sánchez, P. (2019). Desafíos y oportunidades en la educación de la comunidad gitana: metodologías activas como herramienta de cambio. *Revista de Innovación Educativa*, 22 (4), 101-115
- Sánchez, P. (2019). Resiliencia y empoderamiento en la comunidad gitana. *Revista de Psicología Comunitaria*, 8 (2), 134-149
- Fundación Secretariado Gitano (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Fundación Secretariado Gitano
- Seligman, M. E. P. (2000). *La auténtica felicidad*. Urano
- Trujillo, F. (2013). *Competencias, currículo y evaluación en la sociedad del conocimiento*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Reino de España
- Valls, R. (2012). Formación docente en contextos interculturales. *Revista de Formación del Profesorado*, 16 (3), 45-60
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Universidad de Harvard

## CAPÍTULO 14

### MOTIVACIÓN Y DESARROLLO EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

Isabel Damiana Alonso López

*Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4278>

#### 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional es uno de los pilares fundamentales para alcanzar el éxito escolar y para el bienestar integral del alumnado. El entorno académico es un lugar de vida social, académica y personal, en el que discurre una gran parte de la vida de nuestros estudiantes; en dicho contexto se desarrollan competencias clave como la de aprender a aprender, reconocer, entender, regular y expresar las emociones, además de identificar las emociones y reacciones de otros. Las interrelaciones, decisiones y actitudes ante los desafíos del siglo XXI, en cualquier ámbito o contexto, pueden afectarse positiva o negativamente, en función del nivel de desarrollo de la inteligencia psico-emocional.

Para Bisquerra (2009), la educación emocional forma parte de un proceso académico continuo con el que se pretende maximizar el desarrollo emocional como elemento indispensable del desarrollo psico-evolutivo, lo que deriva en la importancia de integrar, en el currículo educativo, la educación emocional.

Denham (2006), en el ámbito de la Psicología del Desarrollo, indica que el éxito escolar y social puede ser predicho por el desarrollo de competencias emocionales tempranas, lo que pone de manifiesto que fomentar dichas habilidades sea hace imperativo desde las primeras etapas escolares. A tal respecto, Pekrun (2006) muestra que la motivación, el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje están influidas por la inteligencia emocional, exponiendo, una vez más, la correlación entre ellas.

Goleman (1995) popularizó el concepto inteligencia emocional, indicando que su papel es determinante en la creación de relaciones positivas con respecto a docentes y compañeros del grupo-clase, y qué propician, además, un ambiente académico armonioso. Así mismo, Eisenberg, Spinrad y Morris (2001), descubrieron que los comportamientos disruptivos a edades tempranas están inversamente relacionados con la regulación emocional, lo que muestra la relevancia de enseñar y aprender dinámicas que favorezcan el autocontrol de las emociones. Añadir, que, además de fomentar relaciones personales sanas, las habilidades emocionales protegen de trastornos psicológicos como pueden el estrés, la ansiedad y la depresión (Geenberg et al, (2003).

Por otra parte, como destacan Rothbart y Bates (2006), el desarrollo emocional y la motivación educativa quedan condicionados por diferentes factores, tanto intrínsecos como extrínsecos. Así, dichos autores muestran que el temperamento queda determinado por condicionantes biológicos, mientras que Hartes (2012) destaca que el autoconcepto está relacionado con la resiliencia y el ajuste emocional dentro del ámbito educativo. Cchetti y Toth (1998) revelan que el maltrato infantil afecta a la capacidad de

regulación emocional, que las experiencias previas, tanto en el contexto familiar como en el escolar, marcan a los estudiantes y condicionan sus propias acciones y reacciones emocionales.

Con respecto a factores externos, uno de los más determinantes e importantes es el entorno familiar en el que nacen/adoptan y se crían los miembros de una familia. Morris et al. (2007) plantean un modelo en el que el aspecto socio-emocional en el ámbito familiar sea imprescindible para favorecer un desarrollo psico-emocional positivo que, además, potencie la motivación escolar. Así mismo, Cohen et al. (2009) identifican que un ambiente educativo libre, con normas realistas, con empatía, respetuoso, positivo e inclusivo fomenta la motivación académica, la empatía y la expresión emocional.

En cuanto a las relaciones con el profesorado y con sus iguales, también son muy relevantes, puesto que, como hemos indicado con anterioridad, el tiempo vivido en el ámbito educativo es uno de los más importantes, por lo que las relaciones positivas docente-estudiante crean vínculos afectivos positivos y sólidos que favorece, una vez más, habilidades emocionales y la motivación escolar (Pianta, 1999).

En el contexto español, podemos resaltar las aportaciones de diferentes relevantes autores en la investigación del desarrollo emocional educativo y cómo afecta a la motivación académica. Algunos de dichos autores son Mari Carmen Díez Navarro (2009), maestra y psicopedagoga que aboga por incluir dicho desarrollo en el colegio como parte fundamental del desarrollo integral del alumnado. Emilia Serra Desfilis (2002), catedrática de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Valencia, ha estudiado e investigado a cerca de las relaciones románticas en los adolescentes y su entorno familiar, ofreciendo estrategias y dinámicas para afrontar dicha realidad tanto en el contexto académico como en el familiar. Anna Forés Miravalles (2016), escritora y pedagoga, ha desarrollado su profesión en ámbitos como la didáctica, innovación y educación, exponiendo cómo la asertividad y la resiliencia ayudan a fomentar la capacidad del alumnado para saber afrontar los retos que les lleguen junto al desarrollo de relaciones sanas y positivas. Destacar a César Coll Salvados (2008), catedrático de la Universidad de Barcelona que ha llevado a cabo diferentes investigaciones acerca de orientaciones psicopedagógicas, sus aplicaciones en el diseño curricular educativo y señalando la relevancia de incluir en dicho currículum, la inteligencia emocional. Finalmente, incluir a Juan Manuel Escudero Muños (2009), catedrático de la Universidad de Murcia, el cual ha investigado y estudiado sobre formación del profesorado, políticas educativas, pedagogías comprometidas con un enfoque ético para modificar el propio sistema educativo, resalta lo imperativo de incluir el desarrollo emocional en las prácticas y políticas académicas, puesto que con ellas, la motivación por aprender, por mejorar y alcanzar los objetivos curriculares es mayor.

## **1.1. Motivación en el contexto académico**

En el contexto académico es muy relevante la motivación en el alumnado puesto que influye, de manera significativa, en la perseverancia, la satisfacción personal y la participación; existe correlación positiva, al respecto (Pérez, García, Gavín y García, 2024). Para ello, es importante tener conocimiento de cómo funciona la motivación y qué factores pueden afectarla o determinarla para elaborar estrategias, dinámicas y pedagogías educativas que sean más efectivas, a la vez, que se promueve un ambiente académico de aprendizaje más estimulante y positivo (Sáenz-López y Medina, 2021).

### **1.1.1. Conceptos básicos y definición**

La motivación en un concepto que podría definirse como un proceso que nace, se mantiene y guía las actitudes y el comportamiento hacia el logro de un objetivo o meta determinada (Rodríguez, Piñeiro, Regueiro y Estévez, 2020). En el contexto académico, está relacionada con el esfuerzo del alumnado, con el interés y la actitud frente a las actividades y dinámicas de clase (Rothbart, 2001). En función de los factores externos e internos que puedan condicionar la motivación, ésta fluctúa: no se trata de un estado constante y fijo (Ibídem).

A este respecto, podemos indicar que existen diferentes tipos de motivación como son la intrínseca y la extrínseca. La primera nace de la satisfacción personal y del interés que experimenta el alumnado por aprender algo nuevo, algo distinto y conectar tanto con su información previa, como con sus preconcepciones erróneas (Locke y Latham, 1994). En cuanto a la motivación extrínseca, ésta queda afectada por factores externos como recompensas, logros, premios, reconocimiento y/o calificaciones (Op. cit.).

### **1.1.2. Rendimiento académico y motivación**

Diferentes estudios e investigación han expuesto la relación positiva entre el rendimiento académico y la motivación. Aquellos estudiantes que se sienten motivados suelen mostrar un mayor compromiso y responsabilidad con sus tareas educativas, a la vez que denotan una mayor persistencia y esfuerzo, favoreciendo, además, la retención y comprensión de conocimientos y la calidad del aprendizaje. A tal respecto, Deci y Ryan (1985), precursores en la teoría de la autodeterminación, indican que, cuando el alumnado se siente capaz de afrontar por sí solo sus objetivos, tiene confianza en sí mismo y en sus propias capacidades, la motivación intrínseca aumenta, lo que incide, directamente, en su rendimiento académico.

### **1.1.3. Motivación académica: Factores**

Como hemos destacado con anterioridad, existen diferentes factores, tanto internos como externos, que pueden influir en la motivación del alumnado. Con respecto a los internos podemos incidir en aquellos aspectos como la autoestima o la confianza que se tenga en uno mismo y en sus propias capacidades, las expectativas, los objetivos o metas a alcanzar y, por supuesto, la gestión de las emociones en todo ello juega un papel determinante. Por otra parte, en cuanto a los factores externos que pueden afectar a la motivación académica, éstos pueden ser: relaciones con los compañeros de grupo cooperativo y/o grupo-clase, con los docentes, con el entorno educativo, las recompensas/premios o las expectativas o posibles presiones de la propia familia con respecto al resultado académico esperado.

Así, García y Doménech (2002), destaca que la motivación intrínseca se ve condicionada y favorecida cuando los alumnos sienten que las actividades y dinámicas de clase son significativas, que se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje siendo autónomos y libres para abordarlas. Además, cabe destacar que tanto el apoyo social y dichas expectativas pueden reforzar la motivación (op. cit.).

### **1.1.4. Motivación en el ámbito educativo: Teorías relevantes**

Existen diferentes teorías que indican cómo, en el ámbito académico, la motivación se desarrolla y, lo más importante, se mantiene:

- Deci y Ryan (1985): Teoría de la autodeterminación. Estos autores exponen que la motivación aumenta cuando las necesidades personales como son la autonomía, el sentirse competente y de relación con otros, son satisfechas.
- Locke y Latham (1994): Teoría del establecimiento de metas. Dichos autores determinan que el rendimiento y la motivación suelen aumentar cuando las metas son específicas, desafiantes y, además, se acompañan de retroalimentación.
- Eccles y Wigfield (2002): Teoría de las expectativas y valores. Destacan que la motivación está estrechamente relacionada con las expectativas de éxito que tenga el alumnado y el valor que éstos le asignen a las actividades y tareas académicas.
- Hidi y Renninger (2006). Teoría del interés. Estos autores muestran que cuando se produce verdadero interés personal, intrínseco, en un tema en particular, se incrementa la motivación.

### **1.1.5. Motivación en el aula: Práctica docente y Estrategias**

Un elemento significativo en la motivación de los estudiantes es el docente y el papel decisivo que juega en ello, por lo que buscar y aplicar diferentes estrategias y metodologías se hace imperativo para lograrlo, como pueden ser:

- Promover la autonomía del alumnado aportando libertad de decisión a los estudiantes para que éstos puedan elegir temas de trabajo, proyectos, elementos que les traslade el control y protagonismo de su propio proceso de aprendizaje, lo que incrementaría su motivación intrínseca. Deci y Ryan (1985) y su teoría de la determinación, señalan que para mantener la motivación es prioritario que los alumnos se sientan y sean autónomos.
- Disponer de metas que sean desafiantes pero, a la vez, alcanzables como destacan Locke y Latham (1994). Estos autores aconsejan que las metas u objetivos a alcanzar que se le

planteen a los educandos, deben ser realistas, que tengan en cuenta las características personales de cada estudiante, sus circunstancias y entorno para evitar que puedan frustrarse al verlas inalcanzables.

- Aportar retroalimentación constructiva, positiva y oportuna contribuye a que el alumnado tenga capacidad para comprender su progreso académico y a mantener vivo su interés en el mismo, además de reforzar su propia competencia y esfuerzo (Pérez, García, Gavín y García, 2024).
- Propiciar un clima académico en el que las relaciones entre iguales y con el docente sea libre, positivo, respetuoso, inclusivo permite aumentar la motivación y el sentimiento de pertenencia (García y Doménch, 2002).
- Tener en cuenta la realidad de nuestros alumnos con el contenido académico para que éste tenga significado para sus vidas y por ende, su motivación e interés aumentan. Esta estrategia educativa queda respaldada por la teoría del interés de Hidi y Renninger (2006).
- Aplicar metodologías activas con las que el alumnado se sienta protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, basado proyectos, trabajo cooperativo, entre iguales, sin olvidar la labor individual de cada estudiante. Todas estas pedagogías activas hacen más atractivo el proceso y promueven la motivación intrínseca (Eisenberg, 2000).

Podemos determinar que la motivación en el contexto educativo es un constructo en el que interrelacionan tanto factores externos como internos. El comprender estrategias, pedagogías, metodologías junto con teorías académicas pueden ayudar al profesorado a crear y elaborar intervenciones en el aula que sean efectivas para potenciar y mantener la motivación de sus estudiantes.

## **1.2. Contexto educativo y Desarrollo Emocional**

En el contexto educativo, el éxito académico y el desarrollo integral de nuestro alumnado queda condicionado, además, por una educación emocional que les permita gestionar sus propias emociones, además de la construcción de su identidad emocional y el desarrollo de habilidades sociales. A este respecto, Bisquerra (2009) expone que la educación emocional es un camino por el que se anda constantemente y de forma permanente, buscando potenciar y acrecentar el desarrollo emocional como parte fundamental del desarrollo psicosocial.

### **1.2.1. Relevancia del desarrollo emocional en el ámbito educativo**

Entendemos por desarrollo emocional a aquel proceso en el que los sujetos aprendemos a comprender, expresar, reconocer y regular nuestras emociones, a la vez que interpretamos las de otros. Es un elemento esencial en el desarrollo psicosocial del ser humano que determina la vida de las personas y las maneras en las que interactúan unas con otras, enfrentan los retos que la vida pone y condicionan las decisiones para afrontarlos. En este sentido, Denham (2006) indica que el adquirir habilidades tempranas, éstas predicen éxito, tanto social como académicamente en los años venideros, lo que destaca su relevancia en contextos educativos.

Así, en el ámbito académico, la educación emocional es determinante por las siguientes cuestiones:

- Favorece el aprendizaje: cuando el alumnado aprende a gestionar sus propias emociones, se concentra más y mejor, mantiene durante más tiempo la atención y participa, de manera más activa, en las actividades educativas y en las dinámicas de clase. Pekrun (2006) considera que las emociones, en el contexto educativo, afectan a la motivación, al rendimiento académico y a las metodologías de aprendizaje.
- Fomenta relaciones saludables: la construcción de relaciones sanas y positivas con docentes y compañeros uno de sus pilares es la inteligencia emocional, la misma que propicia un ambiente educativo agradable. Así, fue Goleman (1995) uno de los primeros autores en exponer la relevancia y correlación entre el éxito profesional e interpersonal y la inteligencia emocional.
- Disminuye problemas de conducta: tener la capacidad de regular las emociones puede disminuir conductas que son rechazadas socialmente, como las llamadas disruptivas, ansiedad, agresividad, violencia, propiciando un clima más adecuado para enseñar y aprender.

Eisenberg, Spinrad y Morris (2001) descubrieron que el poder regularse emocionalmente se encuentra inversamente relacionada con actitudes y comportamientos problemáticos.

- Ayuda al desarrollo de la salud mental: una buena gestión emocional ayuda a proteger contra trastornos psicológicos como pueden ser el estrés, la ansiedad y la depresión que pueden condicionar tanto la calidad de vida como el rendimiento educativo. Greenberg et al. (2003), señalan que la aplicación de programas y planes de aprendizaje socioemocional minimizan la incidencia de problemas psicológicos y maximizan el rendimiento escolar.

### 1.2.2. Factores que pueden influir en el desarrollo emocional en el ámbito educativo

El curso del desarrollo emocional está condicionado por diferentes factores, tanto internos como externos que actúan moldeando la forma en la que los alumnos reaccionan y gestionan sus emociones. Denham, Bassett y Wyatt (2012) exponen que tener en cuenta dichos factores, para el diseño de las dinámicas e intervenciones en el aula, son fundamentales tanto en las etapas infantiles como en la adolescencia.

- Factores internos:
  1. Temperamento y genética: existen características y rasgos innatos como la impulsividad y la sensibilidad que afectan y determinan cómo los niños experimentan las emociones. Rothbart y Bates (2006) señalan el temperamento como un elemento biológico muy importante en el desarrollo emocional de los menores.
  2. Autoconcepto y autoestima: Harter (2012) indica que el autoconcepto se relaciona con la resiliencia en el ámbito educativo y con el ajuste emocional, de tal forma que la percepción que los educandos tengan de sí mismos condicionan las actitudes con las que afrontan situaciones emocionales.
  3. Experiencias previas: Cicchetti y Toth (1998) expusieron que el maltrato a edades tempranas, en la niñez, puede afectar al comportamiento de éstos en la escuela, a las relaciones interpersonales y sociales, afectando a su capacidad para regular las emociones.
- Factores externos:
  1. Contexto familiar: Morris, Steinberg, Myers y Robinson (2007) abogan por un modelo emocional en el que el entorno familiar sea determinante, puesto que el apoyo emocional, la calidad de las relaciones con su familia y las dinámicas educativas en casa son muy importantes y fundamentales para dicho desarrollo emocional.
  2. Clima educativo: Cohen, McCabe, Michelli y Pckeral (2009) consideran que cuando el clima educativo es bueno, éste condiciona tanto el rendimiento académico como la salud emocional. Así, un ambiente educativo respetuoso con normas adecuadas, que sea libre, positivo e inclusivo, fomenta la empatía, el compañerismo y la expresión emocional.
  3. Relaciones con compañeros y profesorado: Pianta (1999) muestra lo significativo e importante que son las relaciones entre el docente y el estudiante en el desarrollo emocional de éstos; la interacción tanto entre iguales como con los adultos condiciona en la regulación emocional y en la obtención de habilidades sociales.

Como hemos expuesto en este apartado, el desarrollo emocional puede condicionar el éxito académico y las relaciones sociales dentro y fuera del contexto escolar.

Una vez determinado el apartado de Introducción junto con aspectos teóricos de los conceptos que determinan el estudio que nos ocupa, procedemos a exponer el objetivo general y los específicos en los que se fundamenta dicha investigación.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivo general

Conocer la relevancia de la motivación y del desarrollo emocional en el ámbito educativo, identificando los posibles factores internos y externos que pueden influir en ello, además de proponer estrategias pedagógicas que pueden favorecer el bienestar emocional de nuestro alumnado.

## **2.2. Objetivos específicos**

- Reconocer los principales factores que condicionan la motivación de los estudiantes, tanto internos como externos.
- Determinar los principales factores que condicionan el desarrollo emocional de los estudiantes, tanto internos como externos.
- Proponer estrategias pedagógicas académicas que pueden favorecer el bienestar emocional del alumnado y que propicien las capacidades sociales, la inteligencia emocional y la autorregulación afectiva.

## **3. HIPÓTESIS**

El alumnado que desarrolla de manera adecuada sus habilidades emocionales como la empatía, la autorregulación y la educación emocional pueden mostrar una motivación académica mayor y, por ende, maximizar su rendimiento educativo en comparación con aquellos que adolecen de mayores dificultades y obstáculos en su proceso psico-emocional.

## **4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto la motivación como el desarrollo emocional y con ello, las habilidades para auto gestionar dichas emociones, son prioritarias. Distintas investigaciones han evidenciado que las emociones afectan de manera significativa a los estudiantes en varios aspectos, como pueden ser la capacidad de concentración, perseverar en los objetivos académicos planteados y formar parte de relaciones positivas con los docentes y con sus iguales (Pekrun, 2006; Eisenberg et al., 2001). A su vez, una motivación adecuada, preferentemente intrínseca, ayuda a potenciar las competencias de aprender a aprender, la responsabilidad, el compromiso y la autonomía para abordar el proceso de aprendizaje (Deci y Ryan, 1985; Eccles y Wigfield, 2002).

El contexto académico, como ámbito de formación reglada, tiene la responsabilidad de atender tanto el bienestar psico-emocional de los alumnos, como los aspectos psico-evolutivos. La incorporación de pedagogías, metodologías y dinámicas de clase que ayuden al desarrollo de la inteligencia emocional, pueden evitar el abandono escolar temprano, favorecer un clima educativo más positivo y fomentar actitudes positivas hacia el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Bisquerra, 2009; greenberg et al., 2003).

Así mismo, el estudio que nos ocupa es relevante puesto que busca entender cómo el desarrollo de habilidades emocionales está relacionado con la motivación educativa, junto a algunas de las estrategias metodológicas que pueden ponerse en práctica para favorecer el desarrollo integral del ser de nuestros alumnos. Además, teniendo en cuenta la heterogeneidad de nuestras aulas, en las que el grupo-clase suele conformarse con estudiantes de diferentes orígenes, procedencia, cultura y valores, este trabajo daría respuesta a esta idiosincrasia escolar: preparar a nuestros educandos a afrontar los retos del siglo XXI a nivel académico, personal, social y profesional.

Una vez expuesta la justificación del estudio que nos ocupa, en el siguiente apartado, indicaremos la metodología del proceso de investigación.

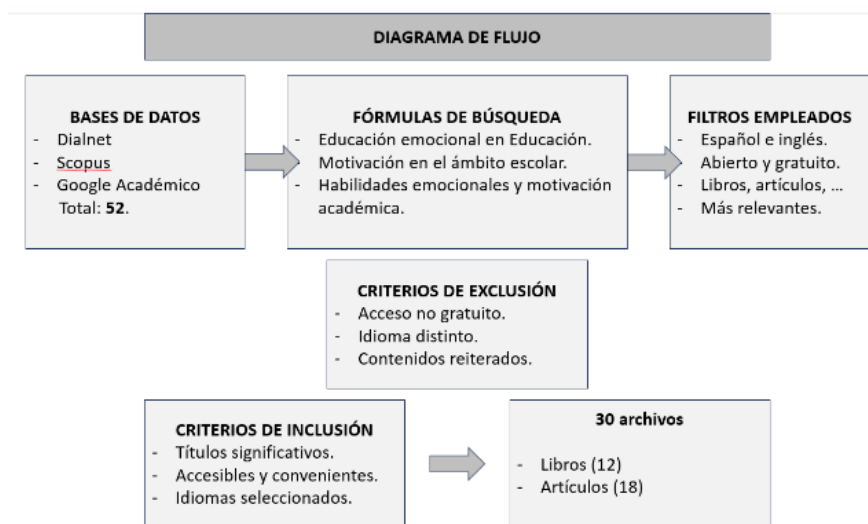
## **5. METODOLOGÍA**

En cuanto al desarrollo del proceso metodológico, éste se fundamenta en un enfoque cualitativo que incluye revisiones bibliográficas, además de otro cuantitativo que puedan ser determinantes para esta investigación.

Con respecto a las palabras clave o primer filtro utilizado para la búsqueda y discriminación de la información e identificar contenidos que pudiesen significarse sobre la educación emocional y la motivación en el ámbito educativo, las fórmulas empleadas han sido las siguientes: “Educación emocional en Educación”, “Motivación en el ámbito escolar”, “Habilidades emocionales y motivación académica”.

A cerca de las bases de datos utilizadas, principalmente, han sido: Scopus, Dialnet y Google Académico. Para intentar que los resultados fuesen uniformes en dichas bases de datos, se han incluido las mismas fórmulas en todas y cada una de ellas, llegando a alcanzar un máximo de 52 publicaciones. Tras su lectura y análisis se han descartado 22.

En cuanto al proceso de dicho método, se han tenido en cuenta instrumentos como el diagrama de flujo y la tabla de recogida y organización de la información conseguida.



**FIGURA 1.** *Diagrama de flujo*  
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las etapas del proceso, se estructuraron de la siguiente forma:

1. Elegir el tema sobre el que investigar.
  - Perfilar la hipótesis de estudio.
  - Concretar el objetivo general y los objetivos específicos.
  - Elaboración de las palabras clave y las fórmulas de búsqueda.
  - Elección de las bases de datos.
  - Lectura de títulos, resúmenes, introducción y conclusiones de las publicaciones discriminadas como potenciales para el estudio.
  - Diferenciar entre artículos, libros, informes y páginas web para ser incluidos en el documento.
  - Elección y discriminación de los estudios que formarían parte del trabajo.
  - Diseñar la estructura del documento incluyendo qué puntos y subpuntos podría incluir.

El procedimiento expuesto, organizado por etapas, ha propiciado el guiar y ordenar la elaboración de este trabajo de manera más funcional y efectiva, reduciendo los tiempos de búsqueda y discriminación de la información.

En cuanto a los filtros elegidos, señalamos la selección del idioma en español e inglés; que fuese accesible y gratuito, además de ser lo más relevantes para la investigación. Con respecto a las publicaciones escogidas, podían ser libros, capítulos de libro, artículos científicos, informes, páginas webs, tesis doctorales, principalmente y, a cerca de los criterios de inclusión y exclusión, éstos han sido los siguientes:

2. Criterios de inclusión: títulos relacionados con el tema, accesibles, convenientes y en los idiomas destacados.
3. Criterios de exclusión: idiomas diferentes a los indicados, acceso no gratuito y contenidos irrelevantes y repetitivos.

Con respecto a los resultados de búsqueda en las distintas bases de datos utilizadas, fueron los siguientes:

- Dialnet: 14 publicaciones (26.92 %), de las cuáles, 8 fueron utilizadas.

- Scopus: 28 publicaciones (53.85 %), de las cuáles, 16 fueron utilizadas.
- Google Académico: 10 (19.23 %), de las cuáles, 6 fueron utilizadas.

De 52 publicaciones, 30 han sido utilizadas para fundamentar la creación de este documento y de los mismos, 12 son libros y 18 artículos científicos.

Seguidamente, veremos diferentes estudios sobre la temática que nos afecta.

## 6. RESULTADOS

En este apartado expondremos varias investigaciones con respecto a la motivación y a la educación emocional en el ámbito educativo.

### 6.1. Primer estudio

Esta primera investigación lleva por título “Explorando el papel de la autoeficacia y la motivación en las estrategias de aprendizaje de idiomas: un meta-análisis en educación superior (2020-2024) y cuyos autores son Eufasio Pérez, Marina García, Óscar Gavín e Inmaculada García, los tres primeros de la Universidad de Jaén y el último de la de Granada (España).

El objetivo de dichos autores era “definir criterios objetivos a partir de una revisión de investigaciones realizadas en los últimos cinco años (2020-2024) sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje de idiomas y variables personales como la autoeficacia y la motivación (Op. cit., p. 127). Para realizar dicho estudio, se analizaron 1249 publicaciones de diferentes bases de datos como Dialnet, Scopus y WoS. Los resultados que se obtuvieron fueron evaluados teniendo en cuenta el efecto *r-a-z* de Fisher, exponiendo una relación positiva entre el rendimiento académico, la autoeficacia y la motivación. Dichos resultados abogan por una continua investigación que ayuden a profundizar en otros factores socioemocionales, posibles, que puedan estar relacionados.

### 6.2. Segundo estudio

El título de este segundo estudio es “La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía”, cuya autoría es del Profesor y Catedrático de la Universidad de Huelva (España), el Sr. Sáenz-López y el Sr. Medina, Director del Muelle de las Carabelas de la Diputación de Huelva.

Sentir, emocionarse, afectarse por lo que surge dentro y fuera de nosotros, es algo inherente a la propia condición humana, estando presente en todas las acciones que llevamos a cabo y, el ámbito educativo, no es una excepción. Desde diferentes campos del saber y a través de distintas investigaciones, se ha demostrado la relación que existe entre las mismas y el aprendizaje. Con esta realidad, dichos autores han realizado una investigación para “conocer la presencia de las emociones y la educación emocional en la legislación educativa de las últimas décadas” (Op. cit., p. 29). Analizaron “el número de palabras que aparecían en el texto, la frecuencia y el contexto para interpretar su significado” (Ibídem), dando como resultado una cifra inferior a 13 y, en demasiadas ocasiones, sin relación alguna con la educación emocional. Sáenz-López y Medina exponen la escasa presencia de este concepto en la legislación estatal y autonómica andaluza de las últimas décadas, por lo que aconsejan la incorporación de la educación emocional dentro del currículo académico y a la formación de los docentes.

## 7. CONCLUSIONES

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto la motivación como el desarrollo emocional suponen pilares fundamentales, teniendo una incidencia determinante en el rendimiento académico, la integración social y el bienestar personal del alumnado. Los espacios educativos son lugares de socialización, además de formación académica, por lo que deberían asumir un protagonismo en cuanto al desarrollo competencial emocional, favoreciendo el autocontrol, la empatía, la autoestima, la autorregulación emocional y las habilidades sociales. Como hemos indicado con anterioridad, la motivación intrínseca se transforma en una catapulta por el interés, la implicación, la resiliencia y la perseverancia para alcanzar las metas y objetivos académicos. Así, un entorno educativo armonioso y positivo propicia el éxito académico junto con la práctica docente formativa y sensible a la realidad y

heterogeneidad de su grupo-clase. Con todo ello, se hace imperativo la inclusión de una educación emocional curricular como eje transversal en los programas y proyectos educativos.

## 8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, destacar que esta investigación queda enmarcada dentro de la Consejería de la Universidad de Almería, Investigación e Innovación, como parte del Programa 54A “Investigación Científica cofinanciada”. Esta iniciativa forma parte del Programa FEDER Andalucía 2021-2027, en el marco del Objetivo Específico RSO11: “Fortalecer y mejorar las capacidades en investigación en innovación, así como la integración de tecnologías avanzadas”.

Añadir mi agradecimiento a la Universidad de Almería, al Departamento de Educación, al Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, al Área de Psicología del Desarrollo y de la Educación, al equipo de investigación HUM-878 y al Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería.

## 9. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas*. Graó
- Cicchetti, D. y Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53 (2), 221-241
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53 (2), 221-241
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213
- Coll, S. Y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Narcea
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17 (1), 57-89
- Denham, S. A., Bassett, H. H. y Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. In J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization* (pp. 590-613). Guilford Press
- Díez, M. C. (2009). *Los pendientes de la maestra*. Graó
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88 (2), 408-416
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. y Morris, A. S. (2001). Regulation, emotionality and social functioning. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134
- Escudero, J. M. (2009). Liderazgo educativo: participación escuela, familia y comunidad. *Profesorado: Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 107-141
- Forés, A. Y Ligioiz, M. (2016). *Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida*. Plataforma Editorial
- García, F. J. y Doménch, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reflexiones Pedagógicas*, 16, 24-36
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elian, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press

- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127
- Locke, E. y Latham, G. (1994). Establecimiento de metas y desempeño en tareas. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16 (2), 361-388
- Pekrum, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341
- Pérez, E., García, M. Gavín, O y García, I. (2024). Explorando el papel de la autoeficacia y la motivación en las estrategias de aprendizaje de idiomas: un meta-análisis en educación superior (2020-2024). *Porta Linguarum, Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (XI), 127-146
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association
- Rodríguez, S., Piñeiro, I. Regueiro, B y Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (2), 111-118
- Rothbart, M. K. (2001). *Convertirnos en Quiénes somos: Temperamento y Personalidad en el Desarrollo*. The Guilford
- Rothbart, M. K. Y Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 99-166). Wiley
- Sáenz-López, P. y Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, (104), 29-39
- Serra, E. Y Calatayd, M. P. (2002). *Las relaciones de amor en los adolescentes de hoy*. Nau Libres.

## CAPÍTULO 15

### EL PAPEL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

Rubén Trigueros Ramos\*

Talía Trigueros Ramos

*Universidad de Almería*

*\*Profesor Titular de la Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4279>

#### Resumen

Este artículo examina los elementos esenciales para el desarrollo profesional docente (DPD) efectivo en la educación en alfabetización financiera, mediante una revisión sistemática de la literatura. Proporcionamos una base teórica para la revisión presentando una versión revisada de un modelo general existente de DPD. Nuestros resultados ofrecen una visión sobre los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en educación financiera, el comportamiento docente deseado, la calidad docente requerida y los factores contextuales que influyen. Sin embargo, nuestros hallazgos también indican una falta de estudios que investiguen sistemáticamente si y cómo las iniciativas de DPD mejoran el efecto de la educación financiera en la alfabetización financiera de los estudiantes. Además, la literatura existente no proporciona información sobre cómo deberían implementarse las seis características clave del DPD para optimizar su efectividad.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional docente; Alfabetización financiera; Educación financiera

#### 1. INTRODUCCIÓN

Se ha demostrado que los docentes tienen un impacto significativo en los resultados escolares, así como en los resultados de los estudiantes más adelante en su vida (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014). El desarrollo profesional docente (DPD, por sus siglas en inglés) tiene como objetivo aumentar la calidad del profesorado, de modo que se pueda maximizar este impacto positivo. Tradicionalmente, el desarrollo profesional se ha asociado con la asistencia a eventos como talleres o conferencias (Guskey, 2000; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson y Orphanos, 2009). Hoy en día, se reconoce cada vez más que el aprendizaje docente es un proceso continuo e integrado, influenciado por el contexto en el que se lleva a cabo (Guskey, 2000; Timperley, 2008). Esto implica que no existe un enfoque de DPD general que sea exitoso en cualquier país, escuela o aula. En cambio, los esfuerzos de desarrollo profesional deben adaptarse al contenido, proceso y contexto específicos en cuestión (Guskey, 2009). Esta revisión responde

a ese llamado proporcionando una visión general de los elementos necesarios para un DPD efectivo en el contexto específico de la educación en alfabetización financiera.

Una mayor esperanza de vida, reformas en las pensiones y en los ingresos, así como la disponibilidad de una gama más compleja de productos y servicios financieros, han hecho que la capacidad de tomar decisiones financieras bien informadas sea considerada cada vez más como una habilidad vital importante (Aprea et al., 2016). Aunque se han propuesto términos como capacidad financiera, competencia financiera y entendimiento financiero para capturar esta habilidad (Yoong, Mihaly, Bauhoff, Rabinovich y Hung, 2013), en este artículo se utilizará el término “alfabetización financiera”.

Una definición popular y frecuentemente utilizada describe la “alfabetización” como “la habilidad, confianza y disposición para interactuar con el lenguaje para adquirir, construir y comunicar significado en todos los aspectos de la vida diaria” (Alberta Education, 2015). Claramente, esta definición considera la alfabetización como un concepto que abarca más que solo la lectura y la escritura. La alfabetización financiera ha sido definida como “una combinación de conciencia, conocimiento, habilidad, actitud y comportamiento necesarios para tomar decisiones financieras acertadas y, en última instancia, lograr el bienestar financiero individual” (Atkinson y Messy, 2012, p. 14). Esta definición sugiere que la alfabetización financiera es un medio para mejorar y mantener el bienestar financiero, en lugar de un objetivo en sí mismo (Van Campenhout, De Witte y De Beckker, 2017). Además, enfatiza que, al igual que la alfabetización general, la alfabetización financiera tiene dos dimensiones: comprensión (tener suficiente conocimiento financiero) y aplicación (aplicar este conocimiento adecuadamente) (Huston, 2010). En otras palabras, la definición destaca que la alfabetización financiera va más allá del conocimiento de asuntos financieros, e incluye también la actitud financiera (como la disposición a ahorrar dinero a largo plazo) y el comportamiento financiero (como tener un presupuesto doméstico). Esto implica que la alfabetización financiera involucra un aprendizaje profundo, construcción de significado y pensamiento crítico, y que una comprensión objetiva del contenido financiero no es suficiente (Danes, Rodríguez y Brewton, 2013). Esto claramente tiene consecuencias para el diseño y contenido de las iniciativas de DPD.

En 2008, la puntuación promedio de alfabetización financiera de los estudiantes de secundaria en Estados Unidos alcanzó un mínimo histórico (Mandell, 2008). Más recientemente, un estudio del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), mostró que los niveles de alfabetización financiera entre los estudiantes de 15 años siguen siendo insuficientes: el 22% de los estudiantes participantes no alcanzó la puntuación mínima, considerada necesaria para participar en la sociedad contemporánea (OCDE, 2017). Aunque estos estudiantes generalmente tienen un conocimiento básico de conceptos financieros, como el propósito de una factura o cómo calcular y comparar precios unitarios, no pueden traducir este conocimiento en decisiones adecuadas en situaciones reales (OCDE, 2017). Un bajo rendimiento en alfabetización financiera es problemático, ya que esta mejora el comportamiento financiero deseado tanto a corto como a largo plazo (Van Campenhout et al., 2017). Se ha demostrado, entre otras cosas, que niveles más altos de alfabetización financiera se correlacionan con una mayor acumulación de riqueza (van Rooij, Lusardi y Alessie, 2012), una mejor gestión de deudas (Lusardi y de Bassa Scheresberg, 2013) y una mayor planificación para la jubilación (Lusardi y Mitchell, 2007).

En respuesta a los bajos niveles de alfabetización financiera entre los jóvenes, la OCDE recomendó que las autoridades nacionales integraran la educación financiera en los planes de estudio escolares. La educación financiera puede desempeñar un papel en la mejora de la alfabetización financiera, ya que “siempre ha sido importante para ayudar a los consumidores a presupuestar y administrar sus ingresos, ahorrar e invertir eficientemente y evitar convertirse en víctimas de fraude” (OCDE, 2005b, p. 2). Las decisiones de los responsables políticos sobre la implementación de la educación financiera varían significativamente entre países. Primero, la educación financiera puede hacerse obligatoria a través del currículo nacional o puede ofrecerse de forma voluntaria. La recomendación de la OCDE llevó a un aumento de regiones con programas obligatorios (por ejemplo, Reino Unido, España, Irlanda, Dinamarca, Bélgica, República Checa y Estonia). Países como Italia, Países Bajos, Portugal y la Federación Rusa adoptan un enfoque no obligatorio (OCDE, 2016a). En segundo lugar, los países difieren en si la educación financiera se incluye como una materia independiente, como un módulo explícito, o integrada en materias afines como matemáticas, ciencias sociales, educación cívica y economía (OCDE, 2016a). Aunque una materia independiente tendría la ventaja de que los estudiantes reciban suficiente exposición a los temas de alfabetización financiera, su implementación suele ser difícil debido a planes de estudio sobrecargados y falta de recursos y tiempo (OCDE, 2014a). Por ello, la mayoría de los responsables políticos deciden incorporar la materia en un enfoque transversal (OCDE, 2016a).

A pesar del aumento en la implementación de programas de alfabetización financiera, el desarrollo profesional de los docentes en este ámbito está rezagado. Esto es preocupante, ya que los docentes, además de los padres, tienen un gran impacto en la socialización financiera de los jóvenes (Cornelis y Storms, 2014; Van Campenhout et al., 2017). Como resultado, se considera que los docentes bien capacitados son actores clave para aumentar la alfabetización financiera de los estudiantes (Consumer Financial Protection Bureau, 2013; Totenhagen et al., 2015). Sin embargo, investigaciones previas han demostrado que la mayoría de los docentes no poseen suficientes conocimientos para enseñar temas financieros (por ejemplo, Otter, 2010). Aunque estos hallazgos subrayan la necesidad de DPD, la mayoría de los artículos que describen programas de educación financiera parecen centrarse en el aprendizaje del estudiante, en lugar de evaluar el desarrollo profesional de los docentes (McCormick, 2009; Sasser y Grimes, 2010). Esto implica que se ha prestado poca atención o apoyo a una de las prácticas sugeridas por la OCDE (2005a, p. 7): “Para aquellos programas que favorecen el uso de las aulas, debe promoverse una educación adecuada y competencia de los educadores [...]”.

Esta revisión tiene como objetivo contribuir a la literatura proporcionando información sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de educación financiera, respondiendo a la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué elementos son esenciales para un desarrollo profesional docente efectivo en el contexto de la educación en alfabetización financiera?

Siguiendo a Desimone (2009) y Opfer y Pedder (2011), consideramos una iniciativa de DPD como efectiva cuando resulta en cambios positivos en la calidad docente, el comportamiento de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Siempre que mencionemos un efecto particular, esto implica una relación causal.

Como base teórica para la revisión sistemática de la literatura, presentamos una versión revisada de un modelo general existente de DPD (Merchie, Tuytens, Devos y Vanderlinde, 2016). A partir de este modelo conceptual, desarrollamos cinco preguntas de investigación adicionales:

- 1) ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en la educación financiera?
- 2) ¿Qué tipos de comportamientos docentes son deseables en la educación financiera?
- 3) ¿Cuáles son los requisitos en cuanto a la calidad del docente en la educación financiera?
- 4) ¿Cómo deberían implementarse las características clave del desarrollo profesional docente en la educación financiera?
- 5) ¿Qué factores contextuales influyen en la educación financiera?

## 1.2. Un modelo general de DPD como base del estudio de revisión

Desimone (2009) desarrolló un marco conceptual para evaluar la influencia del desarrollo profesional (DPD) en los resultados de los docentes y los estudiantes. Se incluyeron cinco características clave del desarrollo profesional, ya que se había demostrado que estas características explicaban la efectividad del DPD (Desimone, Porter, Garet, Yoon y Birman, 2002; Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001). El marco sostiene que el enfoque en el contenido, el aprendizaje activo, la coherencia, la duración y la participación colectiva son los principales requisitos para un desarrollo profesional exitoso (Jeanpierre, Oberhauser y Freeman, 2005; Johnson, Kahle y Fargo, 2007; Penuel, Fishman, Yamaguchi y Gallagher, 2007). A continuación, se exploran estos conceptos en mayor detalle:

- **Enfoque en el contenido** se considera como el factor con mayor impacto en la efectividad del desarrollo profesional y se refiere al objetivo de aumentar el conocimiento del docente tanto en el contenido temático como en la forma en que debe enseñarse a los estudiantes (Desimone, 2009; Guskey y Yoon, 2009).
- **El aprendizaje activo** implica métodos que requieren la participación directa del docente, como dar lecciones de prueba o participar en discusiones con colegas. Se considera que estos métodos contribuyen más al aprendizaje docente que, por ejemplo, escuchar pasivamente una presentación experta (van Veen, Zwart, Meirink y Verloop, 2010).
- **La coherencia** de una iniciativa se refiere a su alineación con el currículo y los estándares académicos establecidos en distintos niveles organizativos (Blank, de las Alas y Smith, 2008; Desimone y Garet, 2015).

- **La duración** del desarrollo profesional —que incluye tanto la extensión temporal como el número total de horas dedicadas— debe ser sustancial para tener un impacto sostenido en el desempeño del docente (Desimone, 2009; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss y Shapley, 2007). Un estudio comparativo mostró que los programas con una duración inferior a 14 horas fueron inefectivos (Yoon et al., 2007). Además, se recomienda integrar actividades de seguimiento durante todo el año (Blank et al., 2008; Guskey y Yoon, 2009).
- **La participación colectiva** se refiere a la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (PLCs, por sus siglas en inglés) en las que los docentes participan en actividades conjuntas. Estas comunidades pueden generar interacciones y discusiones que potencien el aprendizaje docente (Desimone, 2009).

El modelo también incorpora el **contexto educativo** como un factor mediador y moderador importante. Específicamente, se consideran las condiciones de las políticas educativas, los factores influyentes a nivel escolar y las características individuales tanto de estudiantes como de docentes (Desimone, 2009).

Hay varios factores que median entre la iniciativa de DPD y el objetivo final del aprendizaje estudiantil mejorado (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005). Como se muestra en la Figura 1 (en el documento original), Desimone (2009) sugiere que las cinco características clave del DPD aumentan el conocimiento y las habilidades del docente, y afectan positivamente sus actitudes y creencias. Esto, a su vez, debería transformar la instrucción en el aula y, finalmente, llevar a una mejora en el aprendizaje del estudiante. Las flechas del modelo indican que las relaciones entre los resultados del DPD son interactivas, en lugar de seguir un camino lineal (Desimone, 2009). Por ejemplo, un evento específico durante la instrucción podría provocar un cambio en las creencias o actitudes del docente. Además, se ha enfatizado que si uno de los pasos del modelo es débil o falta, es menos probable que se logre una mejora en el aprendizaje de los estudiantes (Yoon et al., 2007).

Merchie et al. (2016) refinaron el modelo de Desimone mediante una síntesis narrativa sistemática. Ampliaron el modelo añadiendo subcomponentes a los diversos pasos, como la calidad docente y factores contextuales. Como afirman los autores: “Este estudio aporta a la literatura, ya que, hasta la fecha, no existía un marco ampliado que guiara de manera más directa a investigadores y profesionales en la evaluación de iniciativas de desarrollo profesional” (Merchie et al., 2016, p. 14). Entre otras cosas, los autores distinguen entre las **características estructurales y centrales** del DPD. Las primeras se relacionan con el diseño de la iniciativa, mientras que las segundas se vinculan con su contenido. También incluyen características adicionales clave, como la **propiedad** sobre el contenido y diseño de la iniciativa, ya que los docentes consideran que el DPD es más relevante cuando se alinea con sus necesidades e intereses individuales (Díaz-Maggioli, 2004; Merchie et al., 2016).

Respecto a la influencia del DPD sobre la calidad docente, Merchie et al. (2016) distinguen tres metas principales: **cognitivas, afectivas y de habilidades**. Las metas cognitivas incluyen el aumento del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1986). Las metas afectivas abarcan, por ejemplo, las actitudes del docente hacia los estilos de enseñanza o sus creencias sobre la calidad de su propia enseñanza (es decir, la autoeficacia docente). La última mejora se relaciona con el cambio en la instrucción o comportamiento docente. Merchie et al. (2016) dividen esto en **prácticas de instrucción y patrones de interacción**, lo que implica que el DPD podría centrarse, por ejemplo, en el uso de tecnologías, así como en mejorar la capacidad de implementar la diferenciación en el aula.

A pesar de que el modelo de Merchie et al. (2016) aporta características valiosas y basadas en evidencia, se presenta de forma lineal y, por tanto, no destaca la interactividad entre sus distintos componentes. Por ello, en este trabajo proponemos una visualización revisada del modelo conceptual mediante un **diagrama de círculos concéntricos** (Figura 2 del documento). Esta representación enfatiza la importancia de la interacción entre los distintos componentes del modelo, ya que cada círculo influye en los demás. Este modelo se utiliza como base para la revisión de la literatura, examinando en qué medida cada concepto de DPD ha sido estudiado en el contexto de la educación en alfabetización financiera.

Un sólido respaldo para el carácter interactivo e incluso circular de los distintos aspectos que constituyen e influyen en las iniciativas de DPD puede encontrarse en el trabajo de Timperley y colegas. Basándose en una síntesis de investigación, identificaron diez principios clave sobre el aprendizaje y desarrollo profesional exitoso del docente (Timperley, 2008). Algunos de estos principios se ubican claramente en el nivel de los objetivos del DPD y de las características clave necesarias para alcanzarlos;

otros se relacionan con el liderazgo escolar y las variables contextuales. La síntesis de investigación de la que se dedujeron estos principios partió de un marco lineal (“Framework for the Analysis of the Effectiveness of Professional Learning Experiences” – Timperley y Alton-Lee, 2008, p. 342), que comparte similitudes con el modelo de Merchie et al. (2016). Sin embargo, los autores reconocieron que las variables que influyen en la efectividad del DPD son interdependientes, lo cual llevó a la necesidad de un modelo cíclico basado en la indagación:

“Los docentes necesitan tener un problema que resolver, múltiples oportunidades para aprender contenido pedagógico y de evaluación relevante en formas que integren teoría y práctica, y un enfoque constante en cómo la enseñanza impacta a los estudiantes. Mejores resultados para los estudiantes se sostienen cuando las condiciones organizacionales apoyan una indagación continua basada en evidencia sobre el impacto de la práctica. Si se elimina cualquiera de estos ingredientes, su impacto probablemente disminuirá.” (Timperley y Alton-Lee, 2008, pp. 358–359).

El diagrama de círculos concéntricos propuesto en este artículo destaca que el objetivo final del DPD es el aprendizaje de los estudiantes. El segundo círculo representa el comportamiento docente en el aula, ya que este tiene el impacto más directo en el aprendizaje del estudiante. El tercer círculo describe los aspectos de calidad docente que deben mejorarse a través del DPD. El cuarto círculo abarca las características clave del desarrollo profesional. El círculo más externo consiste en factores contextuales a tres niveles diferentes, que afectan los círculos internos del modelo. El contexto en el que los docentes operan es relevante, ya que determina el margen de acción que tienen (por ejemplo, si deben enseñar en iniciativas independientes o dentro de un currículo más amplio), los enfoques didácticos que pueden adoptar (debido a características escolares y de clase), y la necesidad de estilos de enseñanza diferenciados (debido a la composición heterogénea del alumnado). En otras palabras, el entorno en el que se lleva a cabo el DPD es típicamente un factor exógeno que influye en el docente, el contenido enseñado y la iniciativa de DPD en sí misma. Los factores contextuales también incluyen las características del aula, ya que creemos que esto mejora la integridad del modelo.

## 2. METODOLOGÍA

Investigamos cuáles son los elementos esenciales para un desarrollo profesional docente (DPD) efectivo en el contexto de la educación financiera mediante una revisión sistemática y exhaustiva de la literatura. Seguimos las directrices para revisiones sistemáticas propuestas por la Cochrane Collaboration (Higgins & Green, 2011).

Para identificar estudios que recolectaran datos empíricos y cuantitativos sobre la alfabetización financiera (y su enseñanza), se consideraron los siguientes tipos de estudio como elegibles para su inclusión en esta revisión: **experimentos, cuasi-experimentos, encuestas y estudios correlacionales**. Estas estrategias de identificación y diseños empíricos nos permiten deducir interpretaciones causales de los resultados (en el caso de experimentos o cuasi-experimentos), o bien obtener conocimientos generales sobre los patrones subyacentes (en el caso de encuestas y estudios correlacionales). Además de garantizar una alta validez interna, estas técnicas empíricas también evitan que se lleguen a conclusiones basadas en estudios con muestras demasiado pequeñas. Las muestras de los estudios seleccionados variaban entre 12 y 64.700 docentes participantes, y entre 53 y aproximadamente 25.000 estudiantes. Se incluyeron estudios con menos participantes solo si el diseño experimental era sólido (por ejemplo, combinado con métodos de investigación cualitativos).

Se consideraron elegibles los estudios centrados en la educación primaria o secundaria. Esto implica que los participantes podían ser niños o adolescentes de los grupos de edad correspondientes, docentes, estudiantes de formación docente o una combinación de ellos. Cuando el tipo de intervención consistía en un programa de educación financiera que no era escolar, fue excluido, ya que estas iniciativas son más susceptibles al sesgo de selección y, por lo tanto, producen estimaciones endógenas. Si bien las medidas de resultados no formaban parte de los criterios de inclusión, las medidas típicas de interés eran los **cambios en la alfabetización financiera de estudiantes y docentes**.

La búsqueda electrónica se realizó en noviembre de 2017 y se restringió a artículos publicados entre el año 2000 y 2017, y que estuvieran escritos en inglés. Dado que el conocimiento valioso puede encontrarse también en fuentes no académicas, especialmente en las ciencias sociales (Grayson & Gomersall, 2003), también fueron considerados capítulos de libros, disertaciones y documentos de trabajo. Se excluyeron los artículos de conferencias. En línea con la revisión sistemática sobre programas de educación financiera para niños y adolescentes de Amagir, Groot, Maassen van den Brink y Wilschut

(2018), se utilizaron las siguientes bases de datos: **ERIC, EconLit, Business Source Premier y Web of Science**. Los términos de búsqueda incluyeron “financial literacy”, “financial education” o “financial capability” combinados con palabras clave (y sus sinónimos) derivadas del modelo de DPD presentado anteriormente. La Tabla 1 (del artículo original) presenta una visión general de la estrategia y términos utilizados en la búsqueda.

Además de la búsqueda electrónica, se incluyeron artículos publicados en revistas que se centran específicamente en la educación financiera o económica, siempre que cumplieran con los criterios de inclusión. En particular, se consideraron artículos de las siguientes publicaciones:

- *Journal of Financial Counseling and Planning*
- *Journal of Financial Education*
- *Advances in Financial Education*
- *Journal of Economic Education*
- *International Review of Economics Education*

Para analizar los registros que resultaron de la estrategia de búsqueda, el primer autor examinó los títulos y resúmenes. Cuando esta revisión inicial no fue suficiente, se consultaron los textos completos para decidir si el artículo cumplía con los criterios de inclusión. En caso de duda, se consultó a los coautores. La lista final de artículos incluidos fue consensuada por todos los autores.

La búsqueda electrónica resultó en **961 registros únicos**, de los cuales **46 cumplían con todos los criterios**. La búsqueda adicional en revistas específicas aportó **6 artículos relevantes más**. De los **52 documentos finales**, la mayoría eran artículos revisados por pares; también se incluyeron siete documentos adicionales (como tesis y trabajos de investigación). La mayoría de los artículos fueron publicados en revistas centradas en educación financiera y/o económica, seguidas por aquellas dedicadas a finanzas aplicadas, economía, negocios, estudios del consumidor y educación (incluida la formación docente). El número de estudios clasificados como experimentales o cuasi-experimentales fue comparable al número de encuestas o estudios correlacionales. La mayoría de los estudios incluidos se realizaron en **Estados Unidos y Europa**; los demás investigaron la alfabetización financiera en Asia, Nueva Zelanda, Australia, África y América del Sur, o realizaron comparaciones internacionales. Como resultado, esta revisión ofrece una visión global relativamente imparcial sobre el estado actual de la investigación en este campo.

### 3. RESULTADOS

Basándonos en el marco conceptual presentado en la Figura 2 (modelo de círculos concéntricos), esta sección proporciona una visión general de la literatura existente sobre el desarrollo profesional docente (DPD) en el contexto de la educación financiera, y cómo esta puede servir como punto de partida para diseñar iniciativas de DPD. Además, revela qué aspectos requieren más investigación. Cada subsección comienza con una descripción de la literatura, seguida por sus implicaciones para el DPD (o para la investigación sobre DPD) en educación financiera.

#### 3.1. Objetivos de aprendizaje del estudiante en la educación financiera

El círculo más interno del diagrama es el **aprendizaje del estudiante**, que representa el objetivo final de cualquier iniciativa de desarrollo profesional docente (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016). Dado que la educación financiera busca aumentar los niveles de alfabetización financiera de los estudiantes, esta última se considera como el objetivo de aprendizaje principal. La conceptualización de la alfabetización financiera utilizada en esta revisión implica que este objetivo incluye tres conceptos fundamentales:

- 1) **Conocimiento financiero**
- 2) **Actitud financiera**
- 3) **Comportamiento financiero**

##### 3.1.1 *Discusión de la literatura*

- **El conocimiento financiero** se refiere a la conciencia y comprensión que el estudiante tiene sobre términos, conceptos, productos y servicios financieros (Yoong et al., 2013).

También incluye habilidades numéricas necesarias para aplicar esa comprensión en contextos financieros (Arceo-Gómez & Villagómez, 2017). Se puede distinguir entre el conocimiento de conceptos básicos, como la inflación o el interés compuesto, y el de conceptos más avanzados, como la diversificación del riesgo (Erner, Goedde-Menke & Oberste, 2016).

- **La actitud financiera** se refiere al grado en que una persona valora el largo plazo sobre el corto plazo (OCDE, 2016b). Se ha demostrado que la capacidad de retrasar la gratificación tiene efectos positivos sobre la planificación para la jubilación, el historial crediticio y los hábitos de ahorro (Migheli & Moscarola, 2017). Además de las preferencias temporales, también puede considerarse la actitud frente al riesgo, lo cual es relevante para decisiones como inversiones, seguros o ahorro para la jubilación (Cameron et al., 2014).
- **El comportamiento financiero** ha sido identificado como el factor que, en última instancia, determina el nivel de capacidad financiera de una persona (Yoong et al., 2013). Estos comportamientos incluyen, por ejemplo, llevar control de los gastos diarios, lograr un equilibrio adecuado entre gasto, ahorro y endeudamiento, protegerse ante riesgos financieros, y elegir y usar apropiadamente productos y servicios financieros.

### 3.1.2 Implicaciones para el DPD

Nuestra revisión de la literatura indica que los programas de educación financiera rara vez describen en detalle cómo se capacitó a los docentes para lograr estos objetivos de aprendizaje con los estudiantes. Por lo tanto, no queda claro hasta qué punto, o de qué manera, las iniciativas de DPD prepararon a los docentes para desarrollar el conocimiento, la actitud y el comportamiento financiero en sus alumnos. Esto es desafortunado, ya que cabría esperar que estos objetivos sirvieran como punto de partida para diseñar los contenidos del DPD.

Sin embargo, varios programas que incluyeron formación docente sí evaluaron el desempeño de los estudiantes considerando los tres componentes de la alfabetización financiera (por ejemplo, Batty, Collins & Odders-White, 2015; Bruhn et al., 2016). Esto podría implicar que las iniciativas de DPD sí se enfocaron en capacitar a los docentes para influir en estos tres aspectos, aunque no lo hayan reportado explícitamente.

## 3.2. Comportamiento docente en la educación financiera

El segundo nivel del diagrama de círculos concéntricos representa el **comportamiento del docente en el aula**, ya que tiene una influencia directa sobre el aprendizaje de los estudiantes (Desimone, 2009). Como indicaron Merchie et al. (2016), se puede diferenciar entre **prácticas de instrucción** y **patrones de interacción**.

### 3.2.1 Prácticas de instrucción

#### 3.2.1.1 Discusión de la literatura

El hecho de que el entorno financiero esté cambiando rápidamente tiene implicaciones sobre las prácticas de instrucción de los docentes que enseñan educación financiera. Ya no es suficiente con incrementar el conocimiento de los estudiantes sobre temas financieros actuales (Van Campenhout et al., 2017). En cambio, los docentes deben **fomentar actitudes y comportamientos financieros**, de modo que los estudiantes estén preparados para tomar decisiones financieras en el futuro (Amagir et al., 2018).

Después de todo, la capacidad de tomar decisiones financieras adecuadas no es una habilidad estática, sino que se desarrolla de manera continua a lo largo de la vida, conforme las personas se adaptan a nuevas experiencias y contextos (Ali, McRae & Ramsey, 2014).

Además, varios estudios han demostrado que **los aumentos en el conocimiento financiero por sí solos tienen un efecto limitado sobre las actitudes y comportamientos financieros**, lo que indica que centrarse únicamente en la transferencia de conocimiento no es suficiente para mejorar la toma de decisiones financieras (por ejemplo, Batty et al., 2015; Jang, Hahn & Park, 2014).

#### 3.2.1.2 Implicaciones para el DPD

Para lograr mejoras en los tres aspectos de la alfabetización financiera del estudiante (conocimiento, actitud y comportamiento), las iniciativas de DPD deberían **capacitar a los docentes con**

**los conocimientos pedagógicos y las habilidades necesarias.** Sin embargo, en ninguno de los estudios incluidos en esta revisión se menciona explícitamente que los docentes hayan recibido formación específica sobre cómo desarrollar en los estudiantes las actitudes y comportamientos financieros, además del conocimiento.

Como se mencionó en la sección 4.1.2, en el mejor de los casos se puede suponer que aquellos estudios que evaluaron el desempeño del estudiante en los tres componentes de la alfabetización financiera también abordaron estos aspectos en su formación docente, aunque no haya sido claramente documentado.

### *3.2.2 Patrones de interacción*

#### 3.2.2.1 Discusión de la literatura

En cuanto a los patrones de interacción —la segunda dimensión del comportamiento docente— la literatura existente hace varias recomendaciones:

- 1) Fomentar el aprendizaje experiencial: Los docentes de educación financiera deberían crear ambientes de aprendizaje que promuevan la experiencia directa. Aprender haciendo es deseable porque va más allá del conocimiento teórico y mejora la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido en la práctica (Brancewicz, Pattison & Fok, 2014).
- 2) Enseñanza creativa y motivadora: Se cree que los métodos de enseñanza que estimulan la creatividad y la iniciativa generan entusiasmo por la materia (Belás et al., 2016; Haynes & Chinadle, 2007).
- 3) Uso de métodos activos: Varios programas de educación financiera previamente implementados permitieron a los estudiantes adquirir experiencia práctica mediante métodos como:
  - Simulaciones (Brancewicz et al., 2014; Carlin & Robinson, 2012a)
  - Estudios de caso (Belás et al., 2016; Bruhn et al., 2016)
  - Juegos (Migheli & Moscarola, 2017; Varcoe et al., 2005)
  - Clubes de ahorro (Berry et al., 2015; Sherraden et al., 2010)
  - Campamentos de “fitness financiero” (Bhattacharya, Gill & Stanley, 2016)

Por ejemplo, Carlin y Robinson (2012b) mostraron que los estudiantes que asistieron a una clase de alfabetización financiera antes de visitar un centro de aprendizaje experiencial (Finance Park) aprendieron más que aquellos que no recibieron dicha clase. Esto sugiere que los métodos experienciales pueden complementar, y no necesariamente reemplazar, la enseñanza tradicional.

- 4) Conectar con la vida cotidiana del estudiante: Utilizar ejemplos del día a día de los estudiantes incrementa la percepción de relevancia del contenido (OCDE, 2014b), lo que ayuda a hacer que los temas financieros sean significativos y a aumentar la motivación (Sawatzki, 2017; Sawatzki & Sullivan, 2017).
- 5) Diferenciación en el aula: Se recomienda que los docentes adapten sus clases según las diferencias entre estudiantes, especialmente aquellas relevantes en el contexto financiero (Van Campenhout et al., 2017). A pesar de esta recomendación, ningún estudio revisado hasta la fecha ha investigado o integrado de forma explícita este tipo de instrucción diferenciada.

#### 3.2.2.2 Implicaciones para el DPD

Los estudios anteriores muestran que **el aprendizaje experiencial es viable y beneficioso** para la educación financiera. En algunos casos, las iniciativas de DPD motivaron a los docentes a utilizar estos métodos y les ofrecieron ideas prácticas (Sawatzki, 2017; Sawatzki & Sullivan, 2017). Sin embargo, factores externos como el tiempo de instrucción y el presupuesto pueden limitar lo que el docente puede implementar en el aula, y estos deben tenerse en cuenta al diseñar el DPD.

En línea con la literatura sobre la necesidad de relacionar la enseñanza con la vida cotidiana de los estudiantes, algunas iniciativas de DPD recomendaron explícitamente a los docentes ayudar a los alumnos a **comprender la relevancia de las tareas financieras** que debían resolver.

No obstante, la literatura revisada **no ofrece información sobre cómo el DPD puede entrenar a los docentes para transformar sus conocimientos en una instrucción adaptada y significativa**. Además, dado que no se han estudiado los efectos de la diferenciación en el contexto de la educación financiera, se considera un **tema importante para futuras investigaciones**.

### 3.3 Calidad docente en la educación financiera

El desarrollo profesional docente (DPD) se asume que afecta principalmente a la calidad del docente, lo cual corresponde al **tercer nivel** del modelo general de DPD. Este nivel incluye aspectos como el **conocimiento**, las **creencias**, las **actitudes** y las **habilidades** de los docentes (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016). Los resultados de esta revisión sistemática ofrecen información sobre el estado actual de estos aspectos en el contexto de la educación financiera.

#### 3.3.1 Conocimiento

##### 4.3.1.1 Discusión de la literatura

Uno de los requisitos fundamentales para los docentes es tener suficiente conocimiento sobre:

- El contenido temático que enseñan.
- Cómo desarrollar la comprensión de ese contenido en los estudiantes (Shulman, 1986).

En lo que respecta al conocimiento financiero, Otter (2010) mostró que los docentes en Estados Unidos obtuvieron una puntuación promedio de solo el 37,5% en una prueba de conocimientos financieros. Esta baja puntuación probablemente se debe a una falta de formación: solo el 8,8% de los docentes estadounidenses habían tomado un curso de finanzas personales en la universidad, y menos del 3% había recibido formación sobre cómo enseñar temas financieros (Way & Holden, 2009).

De manera similar, en Bélgica, los puntajes en conocimientos financieros de los estudiantes en programas de formación docente indican que el 84% tiene **un nivel insuficiente** para impartir educación financiera (De Moor & Verschete, 2017).

##### 4.3.1.2 Implicaciones para el DPD

Dado que los futuros docentes **no están suficientemente preparados** para enseñar temas financieros, se recomienda invertir en formación financiera dentro de los programas de formación docente (BenDavid-Hadar, 2015; De Moor & Verschete, 2017). Esto garantizaría que los docentes del futuro tengan los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar eficazmente educación financiera.

Sin embargo, esta medida **no soluciona el problema actual** de los docentes en ejercicio que carecen de conocimientos suficientes. Por ello, existe una **necesidad urgente de DPD** para docentes en activo. Además, dado que el mundo financiero está en constante evolución, tanto los docentes como los estudiantes deben actualizar continuamente sus conocimientos, actitudes y comportamientos financieros, lo que refuerza la necesidad de que el DPD sea sostenido y actualizado con el tiempo.

#### 3.3.2 Creencias

##### 3.3.2.1. Discusión de la literatura

El artículo de Merchie et al. (2016) identifica dos tipos de creencias que pueden ser influenciadas por el DPD:

- Las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza.
- Las creencias sobre la propia competencia como docente (autoeficacia docente).

Hasta la fecha, **no existe literatura** que relacione las creencias generales sobre el aprendizaje y la enseñanza con la educación financiera. No obstante, **sí existen estudios** sobre la autoeficacia docente en este campo. La autoeficacia influye considerablemente en el rendimiento del docente y se correlaciona con la motivación y el rendimiento del estudiante (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Way y Holden (2009) encontraron que menos del 20% de los docentes se sienten bien preparados para enseñar temas financieros. Sawatzki y Sullivan (2017) observaron que, aunque más del 75% de los docentes de primaria se consideran financieramente alfabetizados, **solo el 50% se siente seguro** de sus habilidades para enseñar estos temas.

Otro tipo de creencia considerada en la literatura es **la percepción de relevancia** de la educación financiera escolar. Esta percepción influye en la intención del docente de impartirla (Teo, Koh & Lee, 2011). Diversos estudios han mostrado que la mayoría de los docentes **creen que la educación financiera debería implementarse** en la escuela, y que ayudaría a mejorar los bajos niveles de alfabetización financiera en los estudiantes (Neill, Berg & Stevens, 2014; Samkin, Low & Taylor, 2012).

### 3.3.2.2. Implicaciones para el DPD

Varios estudios coinciden en que la formación docente es crucial para **fortalecer la confianza de los docentes** respecto a los contenidos financieros que deben enseñar (por ejemplo, Haynes & Chinadle, 2007). Dado que la autoeficacia docente es vista como un requisito para que ocurran cambios en la práctica de enseñanza (Merchie et al., 2016), **mejorar la autoeficacia** debería ser uno de los objetivos centrales de cualquier iniciativa de DPD en educación financiera.

El estudio de Hensley, Jurgenson y Ferris (2017) es uno de los pocos que evaluó cambios en los niveles de confianza de los docentes tras una formación.

Dado que la mayoría de los docentes **ya están convencidos de la importancia** de la educación financiera, no sería necesario que el DPD intente convencerlos de su relevancia. Sin embargo, sí podría ser necesario establecer un **consenso sobre las mejores prácticas**, ya que los docentes difieren en sus creencias sobre aspectos como el lugar que la educación financiera debe ocupar dentro del currículo (Loibl & Fisher, 2013; Otter, 2010).

Aunque hasta ahora **no se han estudiado** las interacciones entre las creencias generales del docente y su forma de diseñar clases de educación financiera, **existe una amplia literatura general** sobre la relación entre creencias y práctica (por ejemplo, Buehl & Beck, 2015). Se ha demostrado que, con frecuencia, las creencias docentes **no favorecen** la implementación de clases activas o experienciales (por ejemplo, Richardson, 1996). Dado que estas prácticas se recomiendan en la educación financiera (por ejemplo, Brancewicz et al., 2014), las iniciativas de DPD deberían intentar **modificar positivamente estas creencias**. La capacidad del DPD para cambiar creencias y luego transformar la instrucción fue demostrada por Girvan, Conneely y Tangney (2016).

### 3.3.33. Actitudes

#### 3.3.3.1. Discusión de la literatura

Aunque los cambios de actitud suelen considerarse un **resultado** del DPD (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016), también es importante examinar las actitudes de los docentes **hacia participar** en el desarrollo profesional en primer lugar.

Estudios previos han mostrado que los docentes están **abiertos a mejorar su propia alfabetización financiera** (Otter, 2010), y que el 85% estaría dispuesto a participar en formación profesional sobre educación financiera (Sawatzki & Sullivan, 2017).

Un resultado deseable del DPD sería que los docentes desarrollen **actitudes positivas hacia la instrucción diferenciada**, ya que esta es una de las prácticas recomendadas (por ejemplo, Van Campenhout et al., 2017). Estas actitudes no se han examinado específicamente en el contexto financiero, pero estudios más generales han demostrado que los docentes **reconocen los beneficios** de la diferenciación para sus estudiantes. Sin embargo, también expresan **preocupación por el tiempo y esfuerzo adicionales** que requiere (OCDE, 2014b; Tomlinson, 2008).

### 3.3.3.2. Implicaciones para el DPD

Es alentador que la literatura existente demuestre que los docentes están motivados para participar en el DPD en educación financiera. El siguiente paso es garantizar que las iniciativas estén **diseñadas de manera que cumplan con sus expectativas**. Las seis características clave del modelo general de DPD, especialmente la de **propiedad**, pueden ser un buen punto de partida.

En cuanto a las actitudes hacia la instrucción diferenciada, la literatura sugiere que los docentes **necesitan estrategias** que les permitan implementarla de manera eficiente. Proporcionar estas estrategias durante el DPD, junto con el desarrollo del conocimiento y habilidades necesarias para aplicar la diferenciación, puede **mejorar sus actitudes**. De hecho, investigaciones previas han demostrado que

participar en DPD sobre instrucción diferenciada mejora la autoeficacia y aumenta la aplicación de esta práctica en el aula (Dixon et al., 2014).

#### 3.3.4. Habilidades

##### 3.3.4.1. Discusión de la literatura

Aunque las prácticas de instrucción y los patrones de interacción han sido ampliamente descritos como aspectos del comportamiento docente, **hay poca literatura** sobre las habilidades específicas de los docentes para enseñar educación financiera.

Sin embargo, la **falta general de autoeficacia** identificada en estudios anteriores (por ejemplo, Sawatzki & Sullivan, 2017) puede considerarse como **evidencia indirecta** de que los docentes **carecen de habilidades** específicas en este campo.

##### 3.3.4.2 Implicaciones para el DPD

La literatura revisada sugiere que **se sabe poco** sobre el nivel actual de habilidades de los docentes en educación financiera. Se necesita investigación futura para determinar **qué habilidades deben desarrollarse** durante el DPD y cómo lograrlo de forma efectiva.

No obstante, dado que la literatura ya ha identificado **prácticas y patrones de interacción deseables**, parece probable que las iniciativas de DPD deban al menos **cubrir estos aspectos** como punto de partida.

### 3.4 Características clave del desarrollo profesional en educación financiera

#### 3.4.1. Enfoque en el contenido

El enfoque en el contenido implica que el DPD debe **incrementar tanto el conocimiento del contenido** como el conocimiento pedagógico del contenido. Este último se refiere a las estrategias sobre cómo enseñar dicho contenido a los estudiantes.

##### *Discusión de la literatura*

En varias iniciativas, el contenido de la formación para docentes incluyó temas como:

- Ahorro
- Préstamos
- Presupuestos
- Impuestos
- Pensiones
- Seguros

Por ejemplo:

- Berry et al. (2015) ofrecieron formación que cubría ahorro, banca y préstamos.
- Lusardi et al. (2010) brindaron formación con contenido sobre crédito y seguros.
- Hensley et al. (2017) ofrecieron una gama más amplia de temas que incluían planificación financiera a largo plazo.

No obstante, **muy pocos estudios describieron cómo se abordó el conocimiento pedagógico del contenido**. Algunos mencionan que los docentes recibieron materiales de apoyo o ejemplos de lecciones, pero no queda claro si se discutieron estrategias específicas para enseñar temas financieros.

##### *Implicaciones para el DPD*

Esto indica que el DPD en educación financiera **se ha centrado mayormente en el contenido temático**, pero ha prestado **poca atención al aspecto pedagógico**. Dado que un buen conocimiento del contenido no garantiza una enseñanza efectiva, se recomienda que las iniciativas de DPD también

incluyan **estrategias para enseñar temas financieros**, adaptadas a distintos niveles educativos y tipos de estudiantes.

#### *3.4.2. Aprendizaje activo*

El aprendizaje activo implica que los docentes **participan directamente** en actividades de formación, como discusiones, simulaciones o clases de prueba.

##### *Discusión de la literatura*

Algunas iniciativas promovieron este tipo de enfoque. Por ejemplo:

- En el programa descrito por Berry et al. (2015), los docentes participaron en simulaciones de bancos escolares.
- Hensley et al. (2017) ofrecieron sesiones donde los docentes podían practicar el uso de herramientas financieras.
- Otros estudios mencionan actividades prácticas o colaborativas, aunque sin detallar su estructura.

Sin embargo, **la mayoría de las descripciones son generales** y no permiten evaluar con claridad si el aprendizaje fue efectivamente activo o si los docentes fueron participantes pasivos.

##### *Implicaciones para el DPD*

La literatura sugiere que el aprendizaje activo **estuvo presente en algunos casos**, pero **no de manera sistemática**. Se recomienda diseñar programas de DPD que incluyan **participación directa**, reflexión y retroalimentación, elementos que han demostrado aumentar la efectividad de la formación docente.

#### *3.4.3 Coherencia.*

La coherencia se refiere a la alineación del DPD con el currículo escolar, políticas educativas y necesidades de los docentes.

##### *Discusión de la literatura*

Muy pocos estudios proporcionan información clara sobre la coherencia de las iniciativas de DPD. No se indica si los programas estaban:

- Alineados con estándares nacionales,
- Adaptados al currículo existente, o
- Coordinados con reformas educativas.

La falta de esta información impide evaluar el grado de integración del DPD con el sistema educativo en el que se implementó.

##### *Implicaciones para el DPD*

Dado que la coherencia se asocia con mejores resultados de formación, **este es un punto débil** en la literatura revisada. Las futuras iniciativas de DPD deberían garantizar que sus contenidos estén alineados con el currículo nacional, los objetivos educativos generales y las necesidades reales del aula.

#### *3.4.4 Duración*

La duración se refiere tanto al tiempo total dedicado a la formación como a su distribución a lo largo del tiempo.

#### *Discusión de la literatura*

La mayoría de los programas revisados fueron **intervenciones de corta duración**, a menudo consistentes en talleres únicos de entre 1 y 3 días. Por ejemplo:

- Berry et al. (2015) ofrecieron sesiones de formación de un día.
- Hensley et al. (2017) describieron un taller de dos días.

Pocos programas ofrecieron **formación sostenida o seguimiento continuo**.

#### *Implicaciones para el DPD*

Esto es problemático, ya que estudios previos han demostrado que las iniciativas breves suelen ser **ineficaces** (Yoon et al., 2007). Las futuras iniciativas de DPD deberían tener una duración **suficiente y extendida en el tiempo**, con **oportunidades de seguimiento**, como tutorías, comunidades de aprendizaje profesional o sesiones recurrentes.

#### *3.4.5 Participación colectiva*

Este principio sostiene que los docentes aprenden mejor cuando trabajan juntos, comparten experiencias y reflexionan colectivamente.

#### *Discusión de la literatura*

Algunas iniciativas mencionan actividades en grupo o talleres colaborativos, pero **ningún estudio examinó explícitamente si se promovió la colaboración a largo plazo** entre los docentes, ni si se establecieron comunidades profesionales de aprendizaje.

#### *Implicaciones para el DPD*

Dado que la colaboración entre pares ha demostrado ser efectiva para consolidar aprendizajes y mejorar prácticas docentes, las iniciativas de DPD deberían **fomentar redes profesionales**, grupos de discusión, co-enseñanza y retroalimentación entre colegas.

#### *3.4.6 Propiedad*

La “propiedad” hace referencia al grado en que los docentes tienen **control o influencia sobre los contenidos, métodos o metas del DPD**.

#### *Discusión de la literatura*

Solo unos pocos estudios mencionan la adaptación del DPD a las necesidades o intereses específicos de los docentes. Por ejemplo:

- Hensley et al. (2017) permitieron que los docentes eligieran entre varios módulos temáticos.
- Otros simplemente ofrecieron contenidos predeterminados sin consultar a los participantes.

#### *Implicaciones para el DPD*

Incluir a los docentes en el diseño del DPD puede aumentar su motivación y compromiso. Las futuras iniciativas deberían permitir **elección, personalización y adaptación** de contenidos, además de mecanismos de retroalimentación para ajustar la formación a medida que se desarrolla.

### 4.5 Factores contextuales en la educación financiera

El círculo más externo del modelo de DPD incluye los **factores contextuales**. Estos influyen en todos los niveles internos: el comportamiento del docente, su calidad, la implementación del DPD y, en última instancia, el aprendizaje del estudiante. Merchie et al. (2016) distinguen entre tres niveles de contexto:

- **Nivel macro:** políticas educativas y marco institucional
- **Nivel meso:** características escolares
- **Nivel micro:** características del aula, del docente y de los estudiantes

A continuación, se analiza la literatura relevante para cada uno de estos niveles en el contexto de la educación financiera.

### *3.5.1 Nivel macro: políticas educativas*

#### *Discusión de la literatura*

A nivel macro, las políticas nacionales o regionales determinan si la educación financiera es obligatoria, voluntaria o inexistente. También influyen en si esta se enseña como una materia independiente o integrada en otras asignaturas.

Según la OCDE (2016a), existe una gran diversidad en la implementación de la educación financiera en distintos países. Algunos (como Reino Unido, España y Dinamarca) la han hecho obligatoria, mientras que otros (como Italia, Países Bajos y Portugal) la ofrecen de manera voluntaria o a través de iniciativas extracurriculares.

Las decisiones políticas afectan directamente a los docentes. En contextos donde la educación financiera es obligatoria y evaluada, **los docentes están más motivados para enseñarla** y para participar en DPD relevante (Loibl & Fisher, 2013). Por el contrario, en sistemas donde su inclusión es opcional, los docentes pueden no considerarla prioritaria.

#### *Implicaciones para el DPD*

Para que el DPD sea efectivo, debe **estar alineado con las políticas educativas** vigentes. Además, en países donde la educación financiera aún no está integrada formalmente en el currículo, el DPD puede desempeñar un papel clave para **preparar el camino**, sensibilizar a los docentes y demostrar el valor de esta área.

También se recomienda que las autoridades educativas **apoyen el desarrollo profesional continuo** mediante incentivos, certificación oficial o integración en programas de formación docente.

### *3.5.2 Nivel meso: características escolares*

#### *Discusión de la literatura*

Las características institucionales de las escuelas también influyen en la implementación de la educación financiera y del DPD. Por ejemplo:

- **Recursos disponibles:** algunas escuelas cuentan con acceso a tecnología, materiales o apoyo externo (por ejemplo, bancos o universidades) para enseñar educación financiera; otras no.
- **Prioridades escolares:** si la dirección escolar considera que la educación financiera es importante, es más probable que se asignen tiempo y recursos a su enseñanza (Sawatzki, 2017).
- **Clima escolar:** un entorno que fomente la innovación y el aprendizaje profesional facilita la participación del docente en el DPD.

Sin embargo, en varios estudios revisados, se mencionó que **la falta de tiempo, carga de trabajo y limitaciones curriculares** son obstáculos significativos que enfrentan los docentes al intentar implementar educación financiera en sus aulas.

#### *Implicaciones para el DPD*

Es crucial que el diseño del DPD tenga en cuenta las realidades y limitaciones institucionales. Por ejemplo, los programas deben ser viables en términos de tiempo, esfuerzo y recursos. Además, el DPD puede incluir estrategias para:

- Trabajar con el liderazgo escolar para obtener apoyo.
- Integrar la educación financiera de manera transversal en otras materias.
- Crear colaboraciones con socios externos para superar barreras logísticas.

### 3.5.3 Nivel micro: características del aula, del docente y del estudiante

#### *Discusión de la literatura*

A nivel del aula, varios factores influyen directamente en cómo se enseña la educación financiera:

- **Composición del alumnado:** estudiantes con distintos niveles de conocimiento, intereses o contextos socioeconómicos pueden requerir enfoques diferenciados (Van Campenhout et al., 2017).
- **Experiencia previa del docente:** afecta su confianza y disposición para enseñar temas financieros.
- **Actitudes de los estudiantes:** su motivación hacia el aprendizaje financiero influye en la dinámica de clase.

A pesar de su importancia, estos factores **han sido poco estudiados explícitamente** en relación con el DPD. Sin embargo, algunos estudios, como el de Sawatzki (2017), han mostrado que **conectar los temas financieros con la vida cotidiana de los estudiantes** puede incrementar su participación y aprendizaje.

#### *Implicaciones para el DPD*

El DPD debería:

- Capacitar a los docentes en estrategias de diferenciación para abordar la diversidad del alumnado.
- Proporcionar herramientas para conectar los contenidos financieros con experiencias reales de los estudiantes.
- Fomentar la reflexión sobre las propias experiencias y actitudes financieras del docente, para que puedan actuar como modelos positivos.

Además, sería útil que las iniciativas de DPD recojan información sobre el contexto específico del aula de los docentes participantes, y que proporcionen opciones flexibles y adaptables.

## 4. DISCUSIÓN

Dada la importancia de la educación financiera para el bienestar de las personas y dado el considerable margen de mejora en los niveles de educación financiera entre los jóvenes, las autoridades nacionales están integrando cada vez más la educación financiera en las escuelas (OCDE, 2014b; 2016a, 2017). Aunque los docentes desempeñan un papel importante en la transmisión de conocimientos, actitudes y comportamientos financieros, se ha prestado muy poca atención al desarrollo profesional de los docentes. Esta revisión sistemática de la literatura contribuye a la bibliografía existente al examinar qué elementos son esenciales para el desarrollo profesional eficaz de los docentes en el contexto de la educación en materia de conocimientos financieros. La revisión se basó en una presentación revisada del modelo general de desarrollo profesional docente (DPD) de Merchie et al. (2016), que hace hincapié en la interactividad de los componentes del modelo.

Basándose en estudios anteriores, esta revisión sugirió algunos comportamientos docentes para indicar cómo los profesores pueden diseñar la educación financiera. Para preparar a los alumnos para la toma de decisiones financieras en el futuro, los profesores deben centrarse en desarrollar las actitudes y comportamientos financieros de los alumnos, en lugar de centrarse exclusivamente en aumentar sus conocimientos. Sin embargo, la bibliografía existente no profundiza en cómo las iniciativas de desarrollo profesional docente podrían desarrollar los conocimientos y habilidades pedagógicas necesarios para aplicar esta práctica docente. Otra sugerencia se refiere a la introducción del aprendizaje experiencial tanto dentro como fuera del aula. Los resultados de la revisión indican que muchos programas de educación financiera probados anteriormente incluían formas de aprendizaje experiencial. Los estudios también recomiendan alinear la materia financiera con la vida cotidiana de los alumnos y enfatizan la importancia de la enseñanza diferenciada. Sin embargo, al igual que en la sugerencia anterior, la bibliografía existente no proporciona información sobre cómo se debe formar a los profesores para integrar estos aspectos en su enseñanza. La revisión ha dado como resultado una imagen coherente de la calidad que se requiere de los profesores. Investigaciones anteriores concluyen casi unánimemente que los conocimientos

financieros de los docentes y de los estudiantes de los programas de formación docente son insuficientes para enseñar materias financieras. Se necesitan esfuerzos de desarrollo profesional continuo y formación financiera para aumentar los conocimientos (pedagógicos) de los docentes sobre el contenido y mejorar además su eficacia. Múltiples estudios revelaron que los docentes están a favor de participar en el desarrollo profesional. Sin embargo, hay una falta de bibliografía que examine las actitudes de los docentes hacia la integración de la enseñanza diferenciada en la educación financiera. Además, aún no se han evaluado directamente las habilidades actuales de los docentes en materia de educación financiera. Aún no está claro en qué medida las iniciativas de DPD deben centrarse en el desarrollo de las habilidades de los docentes, además de mejorar sus conocimientos y cambiar sus actitudes y creencias cuando sea necesario.

Esta revisión reveló además que pocos estudios describían la iniciativa de DPD en detalle, por lo que se desconoce si se integraron las características clave del modelo general de DPD y de qué manera. Además, la mayoría de los estudios evaluaron el programa en su conjunto, en lugar de la iniciativa de DPD o características aisladas. Esto implica que, hasta la fecha, hay poca información sobre cómo deben integrarse las características clave para optimizar el efecto del DPD en la calidad de la enseñanza, el comportamiento docente y el aprendizaje de los alumnos. Si bien el enfoque del «profesor como alumno», que combina las características clave del aprendizaje activo y la apropiación, parecía prometedor, la falta de estudios similares hace imposible replicar la eficacia del enfoque investigado o revelar esfuerzos complementarios que podrían mejorar su éxito. Una sugerencia alternativa para futuras investigaciones es la creación y evaluación de DPD como forma de DPD, ya que se pueden integrar todas las características clave.

Por último, esta revisión proporcionó una visión general del contexto educativo de la educación financiera y sus implicaciones para el desarrollo profesional continuo (DPD) de los docentes. Los resultados demuestran que el lugar que ocupa la educación financiera en el plan de estudios y en los estándares académicos sirve como punto de partida para el desarrollo de iniciativas de DPD. Además, se demostró que la influencia de las características de la escuela y la clase en el acceso de los docentes al DPD, así como en la eficacia del mismo, aún no se ha investigado en el contexto de la educación financiera. Por el contrario, se ha prestado mucha atención a los factores a nivel personal. Dado que las diferencias en las características de los docentes podrían dar lugar a diferentes respuestas al DPD en términos de calidad de la enseñanza, comportamiento docente y aprendizaje de los alumnos, la bibliografía anterior sugería diseñar iniciativas de DPD diferenciadas. Además, observamos que gran parte de la bibliografía evaluaba los factores que influyen en la alfabetización financiera de los alumnos, lo que podría crear una base de conocimientos para futuras iniciativas de DPD. En particular, para poder gestionar las diferencias entre los alumnos en aspectos como la inclusión financiera y el contexto socioeconómico, es importante que las iniciativas de DPD formen a los profesores para que integren la enseñanza diferenciada en su comportamiento docente.

## 5. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345–361. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9117-3>.
- Agnew, S., & Cameron-Agnew, T. (2015). The influence of consumer socialisation in the home on gender differences in financial literacy. *International Journal of Consumer Studies*, 39, 630–638. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12179>.
- Alberta Education (2015). Literacy - definition, components and elements of the progressions. Retrieved from <https://education.alberta.ca/literacy-and-numeracy/literacy/everyone/what-is-literacy/>.
- Ali, P., McRae, C., & Ramsey, I. (2014). Financial literacy and financial decision making of Australian secondary school students. *Australian Business Law Review*, 42(3), 228–233.
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>.
- Apra, C., Wuttke, E., Breuer, K., Koh, N. K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B., et al. (2016). International handbook of financial literacy. Singapore: Springer.
- Arceo-Gómez, E. O., & Villagómez, F. A. (2017). Financial literacy among Mexican high school teenagers. *International Review of Economics Education*, 24, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2016.10.001>.
- Arellano, A., Cámara, N., & Tuesta, D. (2014). *The effect of self-confidence on financial literacy*. Working paper. BBVA Research.

- Arellano, A., Cámara, N., & Tuesta, D. (2015). Explaining the gender gap in financial literacy: The role of non-cognitive skills. *Economic Notes*, 47(2–3), 495–517. <https://doi.org/10.1111/ecno.12113>.
- Asarta, C. J., Hill, A. T., & Meszaros, B. T. (2014). The features and effectiveness of the Keys to Financial Success curriculum. *International Review of Economics Education*, 16, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.002>.
- Atkinson, A., & Messy, F. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study*. Paris: OECD Publishing.
- Baron-Donovan, C., Wiener, R. L., Gross, K., & Block-Lieb, S. (2005). Financial literacy teacher training: A multiple-measure evaluation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(2), 63–75.
- Batty, M., Collins, J. M., & Odders-White, E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge, behavior, and attitudes. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 69–96. <https://doi.org/10.1111/joca.12058>.
- Becchetti, L., Caiazza, S., & Coviello, D. (2011). *Financial education and investment attitudes in high schools: Evidence from a randomized experiment*. Working paper. Centre for Economic and International Studies.
- Belás, J., Nguyen, A., Smrčka, L., Kolembus, J., & Cipovová, E. (2016). Financial literacy of secondary school students: Case study from the Czech Republic and Slovakia. *Recent Issues in Sociological Research*, 9(4), 191–206. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2016/9-4/12>.
- BenDavid-Hadar, I. (2015). An analysis of personal financial literacy among educators. *Journal of Financial Education*, 41(1), 50–89.
- Berry, J., Karlan, D., & Pradhan, M. (2015). *The impact of financial education for youth in Ghana*. Working paper. National Bureau of Economic Research.
- Bhattacharya, R., Gill, A., & Stanley, D. (2016). The effectiveness of financial literacy instruction: The role of individual development accounts participation and the intensity of instruction. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 27(1), 20–35. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.27.1.20>.
- Binkhorst, F. (2017). *Connecting the dots: Supporting the implementation of teacher design teams*. Dissertation. University of Twente.
- Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2008). *Does teacher professional development have effects on teaching and learning? Evaluation findings from programs in 14 states*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Bover, O., Hospido, L., & Villanueva, E. (2018). *The impact of high school financial education on financial knowledge and choices. Evidence from a randomized trial in Spain*. Discussion paper. IZA.
- Brancewicz, J. G., Pattison, J., & Fok, L. Y. (2014). Impacts of JA Biztown on improving financial literacy among middle-school students. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 15(2), 1–12.
- Bruhn, M., de Souza Leão, L., Legovini, A., Marchetti, R., & Zia, B. (2016). The impact of high school financial education: Evidence from a large-scale evaluation in Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, 8(4), 256–295. <https://doi.org/10.1257/app.20150149>.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). *The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices*. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (1st ed.). New York: Routledge.
- Cameron, M. P., Calderwood, R., Cox, A., Lim, S., & Yamaoka, M. (2014). Factors associated with financial literacy among high school students in New Zealand. *International Review of Economics Education*, 16, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.006>.
- Carlin, B. I., & Robinson, D. T. (2012a). Financial education and timely decision support: Lessons from Junior Achievement. *The American Economic Review*, 102(3), 305–308. <https://doi.org/10.1257/aer.102.3.305>.
- Carlin, B. I., & Robinson, D. T. (2012b). What does financial literacy training teach us? *The Journal of Economic Education*, 43(3), 235–247. <https://doi.org/10.1080/00220485.2012.686385>.
- Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., et al. (2016). Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept. Leuven/Den Haag: Acco. Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *The American Economic Review*, 104(9), 2633–2679. <https://doi.org/10.3386/w19424>.
- Consumer Financial Protection Bureau (2013). *Transforming the financial lives of a generation of young americans. Policy recommendations for advancing K-12 financial education*. White paper.

- Cornelis, I., & Storms, B. (2014). Financieel risicogedrag bij jongeren. CEBUD.
- Danes, S. M., Rodriguez, M. C., & Brewton, K. E. (2013). Learning context when studying financial planning in high schools: Nesting of student, teacher, and classroom *characteristics*. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(2), 20–36.
- De Moor, L., & Verschete, L. (2017). Student teachers' capacity and willingness to teach financial literacy in Flanders. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 28(2), 313–321. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.28.2.313>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>.
- Erner, C., Goedde-Menke, M., & Oberste, M. (2016). Financial literacy of high school students: Evidence from Germany. *The Journal of Economic Education*, 47(2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/00220485.2016.1146102>.
- Farinella, J., Bland, J., & Franco, J. (2017). The impact of financial education on financial literacy and spending habits. *International Journal of Business, Accounting, and Finance*, 11(1), 1–12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Gill, A., & Bhattacharya, R. (2015). Integration of a financial literacy curriculum in a high school economics class: Implications of varying the input mix from an experiment. *Journal of Consumer Affairs*, 49(2), 472–487. <https://doi.org/10.1111/joca.12048>.
- Girvana, C., Conneely, C., & Tangneya, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>.
- Godsted, D., & McCormick, M. H. (2007). *National K-12 financial literacy research overview*. Indiana State University: Networks Financial Institute.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1), 1–8.
- Grayson, L., & Gomersall, A. (2003). *A difficult business: Finding the evidence for social science reviews*. Working paper. ESRC UK centre for evidence based policy and practice. University of London.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2009). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational Horizons*, 87(4), 224–233.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>.
- Hagedorn, E. A., Schug, M. C., & Suiter, M. (2016). A collaborative approach to financial literacy in the Chicago public schools. *Journal of Private Enterprise*, 31(1), 79–90.
- Harter, C. L., & Harter, J. F. R. (2012). Does a graduate course in personal finance for teachers lead to higher student financial literacy than a teacher workshop? *Journal of Consumer Education*, 29, 35–46.
- Haynes, D. C., & Chinadle, N. (2007). Private sector/educator collaboration: Project improves economic literacy. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 99(1), 8–10.

- Hensley, B. J., Jurgenson, J. B., & Ferris, L.-A. (2017). Combining adult education and professional development best practice to improve financial education teacher training. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 28(1), 33–48. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2655682>.
- Higgins, J. P., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. The Cochrane Collaboration.
- Hospido, L., Villanueva, E., & Zamarro, G. (2015). *Finance for all: The impact of financial literacy training in compulsory secondary education in Spain*. IZA. Discussion paper.
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>.
- Ingvanson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- Jang, K., Hahn, J., & Park, H. J. (2014). Comparison of financial literacy between Korean and U.S. high school students. *International Review of Economics Education*, 16, 22–38. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.003>.
- Jeanpierre, B., Oberhauser, K., & Freeman, C. (2005). Characteristics of professional development that effect change in secondary science teachers' classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 668–690. <https://doi.org/10.1002/tea.20069>.
- Johnson, C. C., Kahle, J. B., & Fargo, J. D. (2007). A study of the effect of sustained, whole-school professional development on student achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 775–786. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>.
- van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143–160.
- Klemme, D. (2002). National Jumpstart coalition for financial literacy benchmarks: Curriculum inclusion and pedagogical practice in Wisconsin. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 20(2), 12–19.
- Loibl, C., & Fisher, P. J. (2013). Academic discipline and personal finance instruction in high school. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(1), 15–33.
- Lusardi, A. (2015). Financial literacy skills for the 21st century: Evidence from PISA. *Journal of Consumer Affairs*, 49(3), 639–659. <https://doi.org/10.1111/joca.12099>.
- Lusardi, A., & de Bassa Scheresberg, C. (2013). Financial literacy and high-cost borrowing in the United States. Working paper. National Bureau of Economic Research. Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2007). Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education. *Business Economics*, 42(1), 35–44. <https://doi.org/10.2145/20070104>.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>.
- Mandell, L. (2008). The financial literacy of young american adults. Washington: Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy. Mandell, L., & Klein, L. S. (2007). Motivation and financial literacy. *Financial Services Review*, 16(2), 105–116.
- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 70–83.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>.
- Migheli, M., & Moscarola, F. C. (2017). Gender differences in financial education: Evidence from primary school. *De Economist*, 165(3), 321–347. <https://doi.org/10.1007/s10645-017-9300-0>.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.
- Neill, A., Berg, M., & Stevens, L. (2014). *Financial literacy of secondary students, and its place within secondary schools*. New Zealand Council for Educational Research.
- OECD (2005a). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2005b). *Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness*.
- OECD (2014a). *PISA 2012 results: Students and money financial literacy skills for the 21st century (volume VI)*. Paris: OECD Publishing. OECD (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016a). *Financial education in Europe: Trends and recent developments*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016b). *OECD/INFE international survey of adult financial literacy competencies*. Paris: OECD Publishing. OECD (2017). *PISA 2015 results (volume IV): Students' financial literacy*. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education, 34*(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>.
- Otter, D. (2010). *Teaching financial literacy in K-12 schools: A survey of teacher beliefs and knowledge*. Dissertation: The University of New Mexico.
- Pang, M. F. (2010). Boosting financial literacy: Benefits from learning study. *Instructional Science, 38*(6), 659–677. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9094-9>. Parrish, L., & Servon, L. (2006). *Policy options to improve financial education: Equipping families for their financial futures*. Washington, DC: Asset Building Program, New America Foundation.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal, 44*(4), 921–958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). (2 ed.). New York: Macmillan Library Reference.
- Riitsalu, L., & Pöder, K. (2016). A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy. *International Journal of Consumer Studies, 40*, 722–731. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12291>.
- van Rooij, M., Lusardi, A., & Alessie, R. (2012). Financial literacy, retirement planning and household wealth. *The Economic Journal, 122*, 449–478. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2012.02501.x>.
- Samkin, G., Low, M., & Taylor, J. (2012). Incorporating financial literacy into the secondary school accounting curriculum: A New Zealand perspective. *Australasian Accounting Business and Finance Journal, 6*(4), 5–30.
- Sari, R. C., Fatimah, P. L. R., & Suyanto (2017). Bringing voluntary financial education in emerging economy: Role of financial socialization during elementary years. *The Asia-Pacific Education Researcher, 26*(3–4), 183–192. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0339-0>.
- Sasser, S. L., & Grimes, P. W. (2010). Personal financial literacy: A baseline analysis of teacher knowledge in Oklahoma. *Franklin Business and Law Journal, 3*(3), 68–82. Sawatzki, C. M. (2017). Lessons in financial literacy task design: Authentic, imaginable, useful. *Mathematics Education Research Journal, 29*(1), 25–43. <https://doi.org/10.1007/s13394-016-0184-0>.
- Sawatzki, C. M., & Sullivan, P. A. (2017). Teachers' perceptions of financial literacy and the implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(5), 51–65. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.4>.
- Schelfhout, W. (2017). Toward data for development: A model on learning communities as a platform for growing data use. In J. Vanthienen, & K. De Witte (Eds.). *Data analytics applications in education*. CRC Press.
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B., & Elliott, W., III (2010). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues, 32*(3), 385–399. <https://doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>.
- da Silva, T. P., Dal Magro, C. B., Gorla, M. C., & Nakamura, W. T. (2017). Financial education level of high school students and its economic reflections. *Revista de Administracao, 52*, 285–303. <https://doi.org/10.1016/j.rausp.2016.12.010>.
- Sohn, S., Joo, S., Grable, J. E., Lee, S., & Kim, M. (2012). Adolescents' financial literacy: The role of financial socialization agents, financial experiences, and money attitudes in shaping financial literacy among South Korean youth. *Journal of Adolescence, 35*, 969–980. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.002>.

- St.Pierre, E., Simpson, M., Moffat, S., & Cothren, P. (2011). Reality check: OK extension helps teachers meet financial education requirements. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 103(2), 52–56.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>.
- Swinton, J., DeBerry, T., Scafidi, B., & Woodard, H. (2007). The impact of financial education workshops for teachers on students' economic achievement. *The Journal of Consumer Education*, 24, 63–77.
- Taruna, & Kumar, M. (2015). Contrasting levels of financial capability in India – an exploratory study. *International Journal of Innovative Research and Development*, 4(9), 320–323.
- Tennyson, S., & Nguyen, C. (2001). State curriculum mandates and student knowledge of personal finance. *Journal of Consumer Affairs*, 35(2), 241–262. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2001.tb00112.x>.
- Teo, T., Koh, N. K., & Lee, C. B. (2011). Teachers' intention to teach financial literacy in Singapore: A path analysis of an extended theory of planned behaviour (TPB). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(2), 410–419.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels/Geneva: International Academy of Education.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 31(1), 328–369. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308968>.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 26–30.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Totenhagen, C. J., Casper, D. M., Faber, K. M., Bosch, L. A., Wiggs, C. B., & Borden, L. M. (2015). Youth financial literacy: A review of key considerations and promising delivery methods. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(2), 167–191. <https://doi.org/10.1007/s10834-014-9397-0>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Valentine, G. P., & Khayum, M. (2005). Financial literacy skills of students in urban and rural high schools. *Delta Pi Epsilon Journal*, 47, 1–10.
- Van Campenhout, G., De Witte, K., & De Beckker, K. (2017). Financiële vorming op school. De geslaagde school. 153–181.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>.
- Varcoe, K. P., Martin, A., Devitto, Z., & Go, C. (2005). Using a financial education curriculum for teens. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(1), 63–71.
- van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Walstad, W. B., Rebeck, K. M., & Richard, A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 336–357. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01172.x>.
- Way, W. L., & Holden, K. (2009). 2009 Outstanding AFCPE conference paper: Teachers' background and capacity to teach personal finance: Results of a national study. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(2), 64–78.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington DC: Institute of Education Sciences (IES).

Yoong, J., Mihaly, K., Bauhoff, S., Rabinovich, L., & Hung, A. (2013). *A toolkit for the evaluation of financial capability programs in low- and middle-income countries*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

## CAPITULO 16

### JUEGOS DE MESA PARA EL DESARROLLO SENSORIAL EN LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Paula Rodríguez Rivera

Ana Manzano León\*

*Universidad de Almería*

*\*Profesor Ayudante Doctor de la Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4280>

#### Resumen

Los juegos de mesa han constituido un recurso lúdico de gran eficacia para el desarrollo cognitivo y socioemocional en la infancia. Sin embargo, los niños con discapacidad intelectual enfrentan barreras sensoriales que limitan su participación. Este estudio empleó un diseño cualitativo descriptivo para analizar cinco juegos multisensoriales mediante una rúbrica ad hoc centrada en discriminación cromática, percepción de formas, agarre, motricidad fina e interacción táctil. Los resultados evidencian perfiles multisensoriales diferenciados: algunos juegos destacan en la dimensión háptica, mientras que otros sobresalen en la visual. Con base en estos hallazgos, se proponen adaptaciones específicas, como la incorporación de relieves táctiles, ampliación de piezas y simplificación de reglas, alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

**Palabras clave:** Juegos de mesa; Discapacidad intelectual; Desarrollo sensorial.

#### 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje basado en juego ha emergido como una metodología pedagógica de carácter transformador que, mediante la utilización de juegos completos —tanto digitales como analógicos— diseñados explícitamente con fines educativos, ha demostrado su eficacia para potenciar la motivación intrínseca, la implicación activa y el compromiso sostenido del alumnado en contextos escolares estructurados (Manzano-León et al., 2022; Li et al., 2023).

Este enfoque se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje, donde las mecánicas, dinámicas y narrativas propias del juego median directamente en la construcción del conocimiento, facilitando entornos de aprendizaje dinámicos, colaborativos y emocionalmente significativos. En consecuencia, el ABJ trasciende la consideración de recurso didáctico complementario y se configura como una vía metodológica con capacidad para reconfigurar las prácticas pedagógicas tradicionales y promover procesos de enseñanza-aprendizaje más inmersivos y centrados en el estudiante (Lim et al., 2024; Ren et al., 2024).

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) cobra especial relevancia como marco pedagógico que promueve la inclusión efectiva del alumnado de educación primaria con discapacidad. El DUA propone que las experiencias de aprendizaje se estructuren en torno a múltiples formas de representación, expresión y motivación, permitiendo adaptar las propuestas educativas a las necesidades individuales de cada estudiante (AlRawi y AlKahtani, 2021). En relación con el ABJ, el DUA impulsa la creación y adaptación de juegos que contemplen elementos visuales de alto contraste, piezas táctiles con diferentes texturas, niveles ajustables de complejidad y vías alternativas de interacción. Esta integración metodológica asegura el acceso equitativo también la participación plena y significativa del alumnado con discapacidad, favoreciendo la autonomía, el desarrollo sensorial y el fortalecimiento de las funciones ejecutivas en entornos inclusivos (Neto et al., 2020).

Precisamente, numerosos estudios han respaldado el uso de juegos de mesa en el ámbito de la educación primaria, señalando su capacidad para promover el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales en el alumnado (Alotaibi, 2024; Magnaye, 2024; Temel et al., 2024). Entre las evidencias más destacadas se encuentra la mejora en la capacidad de resolución de problemas a través del fomento del pensamiento lógico-formal, la consolidación de habilidades interpersonales mediante el trabajo cooperativo, y el fortalecimiento de la autorregulación emocional en contextos de interacción lúdica estructurada (Ascione y Tafuri, 2024; Ramírez et al., 2023). Estos juegos, al requerir la planificación estratégica, la anticipación de consecuencias y la toma de decisiones, contribuyen a la maduración de procesos ejecutivos clave para el rendimiento académico. Además, diversos autores han subrayado que el componente motivacional inherente al juego facilita una mayor implicación cognitiva del estudiante, así como un aprendizaje más duradero y profundo (Chen y Liang, 2022; Nadeem et al., 2022).

Sin embargo y a pesar de los avances en la integración de metodologías lúdicas en la práctica docente, su aplicación efectiva en contextos de atención a la diversidad sigue siendo escasa y fragmentaria. La revisión crítica de la literatura pone de manifiesto una insuficiente adaptación de estas metodologías a las especificidades cognitivas y sensoriales de este colectivo, lo que limita significativamente su acceso equitativo a las propuestas de innovación educativa (Chalkiadakis et al., 2024). Estudios recientes señalan que, en muchos casos, el alumnado con discapacidad es considerado destinatario pasivo o secundario en el diseño de recursos gamificados, reproduciendo así dinámicas excluyentes dentro de entornos que, paradójicamente, se plantean como inclusivos (Cárdenas e Inga, 2021). Desde la neurociencia del aprendizaje se ha puesto de relieve que la convergencia de estímulos táctiles y visuales en un mismo recurso lúdico potencia la plasticidad sináptica y acelera la consolidación mnésica (Shams & Seitz, 2008). Cuando los juegos de mesa incluyen piezas de alto contraste cromático y texturas bien diferenciadas, el alumnado con discapacidad intelectual reduce la sobrecarga cognitiva y mejora su autorregulación sensorial, tal como señala el Perfil Sensorial de Dunn (2001).

Frente a esta problemática, la estimulación sensorial mediante juegos de mesa se perfila como una estrategia didáctica de alto valor inclusivo, orientada a favorecer el desarrollo integral del alumnado con discapacidad. Esta propuesta se articula desde un enfoque multisensorial que contempla la activación simultánea de distintos sistemas perceptivos como vía para mejorar los procesos de integración sensorial y consolidar aprendizajes significativos (Trimlett et al., 2021). Las experiencias lúdicas diseñadas con este propósito permiten trabajar habilidades perceptivas de manera accesible y atractiva, incorporando materiales y dinámicas que estimulan distintos canales sensoriales. En esta línea, es posible incorporar juegos con piezas texturizadas que favorezcan la discriminación táctil; propuestas cromáticas destinadas a potenciar la percepción visual; dinámicas auditivas orientadas a la localización e identificación de sonidos; y ejercicios olfativos que estimulen la memoria sensorial y la asociación de estímulos (Velasco y Obrist, 2021).

A nivel motivacional, la Teoría de la Autodeterminación explica que la participación lúdica se sostiene cuando las mecánicas de juego satisfacen las necesidades de autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2000). En los tableros analógicos, la retroalimentación inmediata y la graduación de la dificultad incrementan la percepción de competencia y, al integrarse con estímulos multisensoriales, facilitan la autorregulación emocional. Esta sinergia ayuda a explicar los efectos positivos reportados por Trimlett et al. (2021) sobre coordinación óculo manual e interacción social en aulas inclusivas.

Para traducir estas evidencias en prácticas pedagógicas, el diseño de los juegos debe apoyarse en principios de accesibilidad universal. Los marcos MDA (Hunicke et al., 2004) y Octalysis (Chou, 2015), combinados con las orientaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje, recomiendan piezas ergonómicas, relieves táctiles diferenciados, pautas visuales de alto contraste y reglas escalables,

garantizando así la participación activa de todo el alumnado. En consonancia con este enfoque de diseño inclusivo, el marco normativo internacional y nacional refuerza la necesidad de incorporar metodologías accesibles. La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) consagra en su artículo 24 el derecho a una educación inclusiva, mientras que la Recomendación de la UNESCO (2020) exige entornos de aprendizaje universalmente accesibles. En España, el Real Decreto 699/2023 especifica la adaptación de materiales curriculares al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Es en este marco donde surge el objetivo de la investigación, que es la elaboración de una propuesta didáctica que seleccione, adapte y sistematice juegos de mesa multisensoriales orientados a la estimulación visual y táctil del alumnado con discapacidad del segundo ciclo de Educación Primaria, con el propósito de potenciar la integración sensorial, mejorar las funciones ejecutivas y fortalecer la participación significativa en entornos educativos inclusivos.

### **1.2. Propuesta didáctica**

Este estudio se basa en la selección intencionada de cinco juegos de mesa para estimular los sistemas visual y táctil en el segundo ciclo de Educación Primaria, dirigidos a alumnado con discapacidad. Desde un enfoque cualitativo y descriptivo, estos recursos constituyen la principal unidad de análisis, dado que el objetivo radica en valorar sus propiedades didácticas, sensoriales y su adaptabilidad a contextos inclusivos.

Para la evaluación de su potencial sensorial, se diseñó una rúbrica analítica ad hoc basada y adaptada a partir de la propuesta del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC, 2025). Esta rúbrica contempla dos dimensiones fundamentales: estimulación visual (discriminación cromática y percepción de formas) y manipulación háptica (facilidad de agarre, coordinación motora fina e interacción táctil). Cada criterio se valora mediante una escala ordinal de cuatro niveles (insuficiente, aceptable, notable y excelente), lo que posibilita una comparación cualitativa entre los diferentes juegos seleccionados.

El análisis se aplicó a los juegos Dobble, Batalla de genios, Juego de encajar, Toc Toc ¿Oído Cocina? y Logic Games! Gusi & Co. Paralelamente, y atendiendo a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se consideraron las adaptaciones que podrían ser requeridas para cada recurso. Entre dichas modificaciones destacan: el aumento de los componentes visuales (cartas o fichas ampliadas), el incremento del contraste cromático, la incorporación de materiales táctiles adicionales y la simplificación de las instrucciones.

A partir de estos hallazgos, se propone una clasificación pedagógica de los cinco juegos de mesa, atendiendo tanto a su potencial de estimulación visual como a su manipulación háptica, con el propósito de orientar su posible integración en entornos educativos inclusivos. Esta propuesta se fundamenta en el análisis de los componentes físicos, las mecánicas de juego y los materiales de cada recurso, siguiendo los principios del DUA y los criterios de accesibilidad sensorial.

La sistematización de la información se organiza en torno a dos dimensiones sensoriales clave:

- Estimulación visual: considera aspectos como la discriminación cromática y la percepción de formas.
- Manipulación háptica: se centra en la facilidad de agarre, la coordinación motora fina y la interacción táctil con el material.

Mediante la rúbrica cualitativa diseñada para este fin (Tabla 1), cada juego ha sido clasificado de acuerdo con su potencial educativo, proponiendo además posibles adaptaciones para maximizar su accesibilidad.

**Tabla 1.**

*Rúbrica de evaluación sensorial para juegos de mesa*

Categoría / Nivel	1 - Insuficiente	2 - Mejorable	3 - Aceptable	4 - Excelente
Discriminación cromática	Los colores no son fácilmente distinguibles o se utilizan muy pocos tonos, dificultando la identificación y el contraste.	Existe diferenciación cromática, pero no es clara para todo el alumnado; se requiere mayor contraste o ajuste de brillo.	El juego presenta una paleta de colores suficiente y contrastada; la mayoría distingue sin problemas los distintos tonos.	La gama cromática está claramente diferenciada, con múltiples matices y gran nitidez, incluso para alumnado con baja visión.
Percepción de formas	Las formas de las piezas se confunden; carecen de contornos claros o son muy similares entre sí.	Existen algunas diferencias, pero siguen siendo sutiles; se precisa un diseño más definido de contornos.	Las fichas o piezas tienen formas bien delimitadas; la mayoría del alumnado reconoce sin dificultad los distintos componentes.	Las formas son muy claras y variadas; se distinguen de forma inequívoca, incluso en condiciones de baja iluminación.
Facilidad de agarre	Las piezas son demasiado pequeñas, resbaladizas o sin asideros, dificultando la manipulación.	El tamaño y la textura permiten un agarre moderado, pero podrían requerir ajustes para mayor sujeción.	La mayoría de las fichas se pueden sujetar cómodamente; los materiales no resbalan en exceso.	El juego incorpora elementos ergonómicos (ranuras, texturas, agarres adicionales) para todo tipo de usuarios.
Respuesta motora fina	Las acciones exigen alta precisión sin ofrecer adaptaciones; podría generar frustración.	Se requiere cierto control motriz fino; es factible jugar, aunque podrían surgir dificultades sin apoyo adicional.	La demanda de motricidad fina es razonable y ajustable; la mayoría del alumnado puede participar sin mayores problemas.	El juego promueve y estimula la motricidad fina con acciones escalables, adaptables al nivel de cada jugador/a.
Interacción táctil	El recurso no ofrece texturas o relieves; se basa principalmente en la dimensión visual.	Existen algunas texturas, pero no favorecen significativamente la identificación o la experiencia táctil.	Se incluyen materiales con cierto relieve o rugosidad, facilitando la manipulación a través del tacto.	El recurso presenta elementos táctiles múltiples (relieves, bordes, rugosidades), enriqueciendo la experiencia sensorial.

En este sentido, se presenta una tabla de resultados (Tabla 2) en la que se exponen los criterios de clasificación y las valoraciones otorgadas a cada juego, junto con recomendaciones para su uso en contextos escolares adaptados a las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual.

**Tabla 2***Análisis de juegos de mesa*

		Estimulación visual		Manipulación háptica			
Juego		Discriminación cromática	Percepción de formas	Facilidad de agarre	Respuesta motora fina	Interacción táctil	Adaptaciones sugeridas
Dobble		Excelente	Excelente	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aumento de tamaño de cartas, refuerzo de contraste visual, simplificación visual de los iconos.
Batalla de genios		Notable	Notable	Notable	Notable	Aceptable	Inclusión de guías visuales para facilitar la colocación, posible uso de piezas con textura diferenciada.
Juego de encajar		Aceptable	Notable	Excelente	Excelente	Excelente	Incorporación de formas geométricas con relieves marcados, diferenciación de colores y bordes.
Toc Toc ¿Oído Cocina?		Notable	Notable	Excelente	Excelente	Excelente	Complemento de fichas visuales con pictogramas y texturas, uso de sonidos más contrastados.
Logic Games!- Gusi & Co.		Excelente	Excelente	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Incorporación de relieves en las cartas de emociones, ampliación del tamaño, aumento del contraste visual y diferenciación de expresiones faciales.

## 2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian la necesidad urgente de desarrollar marcos pedagógicos inclusivos que integren con rigor las particularidades del alumnado con discapacidad intelectual, especialmente en lo que respecta a la estimulación visual y la manipulación háptica. Estas dimensiones sensoriales constituyen elementos facilitadores del acceso al contenido curricular, que actúan como vehículos esenciales para la construcción de aprendizajes significativos. Tal como han señalado Ayres (2008) y Dunn (2001), la integración sensorial es un prerrequisito para el desarrollo equilibrado de habilidades cognitivas, socioemocionales y psicomotoras, elementos que en conjunto configuran la base del proceso educativo en contextos de diversidad funcional.

A pesar de los avances discursivos en torno a la inclusión y las metodologías activas, la implementación efectiva de recursos lúdicos adaptados, como los juegos de mesa con fines pedagógicos,

continúa siendo una asignatura pendiente en múltiples contextos escolares. La escasez de materiales accesibles, la limitada formación del profesorado en competencias vinculadas a la diversidad y la ausencia de instrumentos de evaluación diseñados desde parámetros sensoriales inclusivos siguen siendo barreras estructurales no resueltas (García-Redondo et al., 2019; Bartel & Hagel, 2014). Estas limitaciones reflejan carencias operativas, también una concepción aún restrictiva de lo que implica enseñar y aprender en contextos de diversidad.

En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco conceptual y metodológico robusto para reconfigurar la planificación educativa desde una lógica de equidad y accesibilidad. Aplicado al análisis y selección de juegos de mesa, el DUA invita a diseñar materiales que ofrezcan múltiples formas de representación sensorial, permitiendo a los estudiantes interactuar con los contenidos desde sus propias fortalezas perceptivas y motoras (AlRawi y AlKahtani, 2021). La inclusión de elementos visuales con alto contraste, texturas diferenciadas, relieves táctiles y mecanismos de juego que promuevan la interacción adaptada, son solo algunas de las estrategias recomendadas. No obstante, estas acciones deben estar integradas en una programación didáctica coherente, proactiva y articulada con los objetivos del currículo inclusivo (Neto et al., 2020).

Desde una perspectiva institucional, las dificultades en la implementación de recursos lúdicos adaptados no pueden desvincularse de las carencias en la formación docente. A menudo, el profesorado carece de herramientas conceptuales y prácticas para incorporar recursos multisensoriales en sus secuencias didácticas. Esta realidad justifica la necesidad de revisar los planes formativos, tanto iniciales como permanentes, incorporando contenidos específicos sobre discapacidad, diseño accesible e intervención sensorial (Li et al., 2023; Zhao y Wang, 2024). Paralelamente, resulta fundamental promover espacios de trabajo interdisciplinar que involucren a terapeutas ocupacionales, logopedas, especialistas en pedagogía terapéutica y personal de orientación, con el objetivo de generar respuestas educativas articuladas, sostenibles y sensibles a las particularidades individuales del alumnado (Bonilla-Sánchez, 2024).

El papel de las familias y de la comunidad educativa se erige, asimismo, como un eje estratégico para el éxito de las intervenciones inclusivas. La colaboración activa de las familias permite extender las estrategias pedagógicas más allá del aula, garantizando la continuidad de los aprendizajes en contextos naturales. La formación parental en estimulación sensorial, así como su implicación en la selección y adaptación de juegos, refuerza el vínculo familia-escuela, que incrementa la eficacia de las prácticas inclusivas. Además, es imprescindible generar entornos escolares donde equipos directivos, docentes, asociaciones y agentes comunitarios trabajen de forma coordinada para construir una cultura escolar que tolere, que celebre la diversidad (Salminen et al., 2024; Lomba-Portela et al., 2022).

En relación con las limitaciones del presente estudio, cabe subrayar que la selección intencionada de los juegos analizados limita la posibilidad de extrapolar los hallazgos a la totalidad del universo lúdico disponible en el mercado. Asimismo, el análisis no ha contemplado la dimensión longitudinal de la intervención, ni ha profundizado en variables como el impacto en la motivación, el compromiso o el rendimiento académico de los estudiantes. Estas omisiones abren la puerta a futuras investigaciones orientadas a explorar la sostenibilidad de estas estrategias en el tiempo, así como a establecer comparativas entre juegos analógicos y digitales adaptados desde una perspectiva sensorial inclusiva.

Como conclusión, es crucial destacar que la promoción del desarrollo sensorial a través de recursos lúdicos adaptados requiere un enfoque holístico que integre la innovación pedagógica, la formación docente, el trabajo colaborativo y el compromiso de la comunidad educativa. Los niños y niñas con discapacidad deben tener acceso a experiencias educativas significativas, relevantes y estimulantes, que permitan desarrollar al máximo su potencial, independientemente de sus características individuales.

### 3. REFERENCIAS

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 15*, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities, 68*(6), 800–808. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505>

- Ascione, A., & Tafuri, G. (2024). Learning, play and gamification at school. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2). <https://doi.org/10.32043/jimtl.v4i2.169>
- Ayres, A. J. (2008). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges* (25th anniversary ed.). Western Psychological Services.
- Cárdenas, J., & Inga, E. (2021). Methodological experience in the teaching-learning of the English language for students with visual impairment. *Education Sciences*, 11(9), 515. <https://doi.org/10.3390/educsci11090515>
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). (2025). *Rúbrica para la evaluación de un juego de mesa*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-la-evaluacion-de-un-juego-de-mesa/>
- Chalkiadakis, A., Seremetaki, A., Kanellou, A., Kallishi, M., Morfopoulou, A., Moraitaki, M., & Mastrokourou, S. (2024). Impact of artificial intelligence and virtual reality on educational inclusion: A systematic review of technologies supporting students with disabilities. *Education Sciences*, 14(11), 1223. <https://doi.org/10.3390/educsci14111223>
- Chen, J., & Liang, M. (2022). Play hard, study hard? The influence of gamification on students' study engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, 994700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994700>
- Chou, Y. (2015). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(6), 608–620. <https://doi.org/10.5014/ajot.55.6.608>
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (pp. 1–5). AAAI Press.
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Lim, W. M., Das, M., Sharma, W., Verma, A., & Kumra, R. (2024). Gamification for sustainable consumption: A state-of-the-art overview and future agenda. *Business Strategy and the Environment*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/bse.4021>
- Lomba-Portela, L., Domínguez-Lloria, S., & Pino-Juste, M. R. (2022). Resistances to educational change: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 12(5), 359. <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>
- Magnaye, J. (2024). Isang pagtatangkang pagbuo ng kagamitang pampagtuturo na Tumbang Salita sa paglinang ng talasalitaan ng mga piling mag-aaral sa Baitang 7. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*, 2(3), 214–223. <https://doi.org/10.17613/5kew-2664>
- Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., Rodríguez-Moreno, J., & Ortiz-Colón, A. M. (2022). Gamification in initial teacher training to promote inclusive practices: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8000. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138000>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities>
- Nadeem, M., Oroszlyanova, M., & Farag, W. (2023). Effect of digital game-based learning on student engagement and motivation. *Computers*, 12(9), 177. <https://doi.org/10.3390/computers12090177>
- Neto, L. V., Fontoura Junior, P. H. F., Bordini, R. A., Otsuka, J. L., & Beder, D. M. (2020). Design and implementation of an educational game considering issues for visually impaired people inclusion. *Smart Learning Environments*, 7(1), Article 4. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0103-4>
- Ramírez, M. C., Sainz de la Fuente, S. R., & Aranibar, M. F. (2023). Red de colaboración organizacional del capital humano para la enseñanza-aprendizaje de matemáticas, con tecnologías digitales. *Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 5(41), 26–44. <https://doi.org/10.51896/rilcods.v5i41.80>
- Real Decreto 699/2023, de 27 de agosto, por el que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 206, 130383–130407. España.
- Ren, J., Xu, W., & Liu, Z. (2024). The impact of educational games on learning outcomes: Evidence from a meta-analysis. *International Journal of Game-Based Learning*, 14(1), 1–25. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.336478>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salminen, J., Laasanen, M., Leinonen, L., Karukivi, M., Vornanen, R., Alin, M., & Kyttälä, M. (2024). Professional collaboration for children and adolescents with neurodevelopmental disorders: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 16–34. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2314422>
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Temel, A., Kangalçil, M., & Çalı, O. (2024). Teachers' views on the role of traditional children's games in education. *Journal of Education and Recreation Patterns*, 5(1). <https://jerpatterns.com/index.php/jerp/article/view/220>
- Trimlett, G. M., Barton, E. E., Baum, C., Robinson, G., Schulte, L., & Todt, M. (2021). Teaching board game play to young children with disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24(1), 32–45. <https://doi.org/10.1177/1098300720985287>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374803>
- Velasco, C., & Obrist, M. (2021). Multisensory experiences: A primer. *Frontiers in Computer Science*, 3, 614524. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2021.614524>
- Zhao, Y., Li, X., & Wang, H. (2024). Evaluating the effectiveness of game-based learning in enhancing student engagement: A meta-analysis. *PLOS ONE*, 19(3), e0305726. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305726>

## CAPÍTULO 17

### REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE PREOCUPACIÓN, MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA, AUTOEFICACIA Y SOPORTE SOCIAL EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Francisco Narciso Enciso Velasco<sup>1</sup>

José Manuel Aguilar Parra<sup>2</sup>

Jerónimo Javier González Bernal<sup>3</sup>

Eva Urbón Ladrero<sup>4\*</sup>

*\*1Doctorando en Educación*

*\*2Universidad de Almería*

*\*3Universidad de Burgos*

*\*4Universidad de Zaragoza*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4281>

#### 1. INTRODUCCIÓN

La educación social es una disciplina educativa que ha ido tomando cada vez más relevancia en nuestros días hasta convertirse en una pieza clave de las sociedades más justas, equitativas e inclusivas.

Los educadores y educadoras sociales, como agentes de transformación social, desempeñan un rol esencial al trabajar con colectivos en situación de exclusión, desventaja o vulnerabilidad social. Se trata de profesionales que intervienen en contextos complejos tales como pueden ser la violencia de género, la reinserción social, la inserción laboral de diferentes colectivos, etcétera y requieren de conocimientos y habilidades socioemocionales así como competencias técnicas, profesionales y transversales. Aunque esta labor es bastante enriquecedora y gratificante, también conlleva una serie de retos que pueden influir a nivel emocional y personal en esta figura, así como en su desempeño profesional.

En el contexto español, la figura del educador social ha adquirido un mayor reconocimiento a medida que en nuestro país se han ido implementando políticas de bienestar social; así como el afianzamiento del Estado de Bienestar. Sin embargo, a esta figura profesional se le han atribuido mayores expectativas y demandas dado la resolución de este perfil profesional en sus diferentes funciones y las crecientes necesidades sociales actuales de los sectores más vulnerables de la sociedad, lo que conlleva plantearse la posibilidad de que su desempeño profesional y bienestar personal están siendo influenciados.

Hay una serie de variables psicológicas a las que consideramos que estos profesionales de la intervención social están expuestos y que pueden impactar en el ejercicio y desempeño profesional. Entre estas variables se encuentran, *la preocupación, el miedo a la evaluación negativa, la autoeficacia y el soporte social.*

## 2. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

### 2.1. Concepto del profesional de la educación social

El término de educación social ha sido objeto de múltiples interpretaciones y definiciones por parte de diversos autores. Según De Guzmán et al. (2020) este concepto puede categorizarse en relación con el derecho, las políticas públicas y la legislación; la profesión social y educativa, acción profesional, trabajo y empleo; la titulación universitaria y la habilitación profesional y las agencias-agentes y privados-públicos.

La Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES en adelante (2007) postula una definición cuya base conceptual se sostiene sobre dos ejes entrelazados entre sí, el derecho de la ciudadanía y una profesión de carácter pedagógico. El derecho de la ciudadanía se concreta en el reconocimiento de la educación social como una profesión de carácter pedagógico, donde se generan contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, posibilitando la incorporación de los educandos a la red social que se entiende como la oportunidad de circulación social y/o socialización así como la promoción cultural y social que amplíen las perspectivas laborales, educativas, de ocio y participación social y comunitaria.

Bas et al. (2014) definen al educador social como profesionales que realizan una intervención socioeducativa con personas y/o grupos desde una línea especializada o normalizada. Promoviendo la educación a lo largo de la vida mediante la participación y el desarrollo del espíritu crítico, cuyo objetivo es generar cambios para la mejora y su transformación social.

Ruiz et al. (2015) entienden que el educador/a social es una figura profesional con un ámbito de intervención sumamente complejo, diverso, en constante evolución que se vincula a las cambiantes demandas sociales por lo que su actuación incorpora tanto tareas de inserción e integración como de desarrollo social.

### 2.2. Funciones y competencias del profesional de la educación social

Tras analizar la definición de este profesional, se comprende que su labor se orienta principalmente hacia las personas y las comunidades. No obstante, es fundamental profundizar en la identificación de las competencias que debe poseer esta figura y en las funciones específicas que le corresponden al intervenir en el ámbito social. ASEDES (2007) presenta un catálogo de funciones y competencias de la figura del educador social comprendidas dentro de su marco de intervención definido, encontrándose en estrecha relación con las pertinentes acciones formativas previas de su titulación universitaria.

Función de transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura, cuyas competencias asignadas son:

- Reconocimiento de los bienes culturales de valor social.
- Dominio de las metodologías pedagógicas, de formación, de asesoramiento, de orientación y dinamización social y cultural.
- Capacidad para la gestión y difusión participativa de la cultura y la singularidad de los sujetos de la educación.

Función de mediación social, cultural y educativa, cuyas competencias asignadas son:

- Reconocimiento de los contenidos, culturales, contextuales, individuales y/o grupales.
- Conocimientos teóricos y metodológicos de la mediación.
- Dominio para saber relacionar los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.
- Conocer y saber trasladar los pasos o herramientas de los procesos en la práctica.

Función de generación de redes sociales contextos, procesos y recursos educativos y sociales cuyas competencias asignadas son:

- Identificación de los contextos que posibilitan y generan el desarrollo de la circulación social, la sociabilidad y la promoción social y cultural.

- Conocimiento para promover y crear redes entre los individuos, colectivos e instituciones.
- Habilidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.
- Capacidad para crear y establecer marcos contextuales que posibiliten la relación educativa de forma específica.
- Construcción de herramientas e instrumentos enriquecedores y de mejor de los procesos educativos.
- Destreza para generar procesos de dinamización social y cultural.

Función de diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo cuyas competencias asignadas son:

- Dominio de técnicas para planificar, programar y diseñar programas y/o proyectos.
- Habilidad para la puesta en marcha de planes, programas, proyectos educativos y acciones educativas.
- Destreza para la formalización de documentos básicos que regulan la intervención socioeducativa (plan de trabajo, proyectos de centro, reglamento interno, proyecto individualizado y otros informes socioeducativos).
- Conocimiento de técnicas e instrumentos de evaluación.

Función de análisis e investigación de los contextos sociales y educativos cuyas competencias asignadas son:

- Capacidad de detección de las necesidades educativas en un contexto específico.
- Destreza para el análisis y evaluación del contexto socioeducativo.
- Conocimiento sobre planes de desarrollo en el ámbito local y comunitario.
- Dominio para saber desarrollar estrategias, métodos y técnicas de análisis en los contextos socioeducativos.
- Destreza ante la posibilidad de identificar respuestas educativas a las múltiples demandas, siendo capaz de saber diferenciarlas de otras posibles respuestas (sanitarias, asistenciales, terapéuticas..)
- Conocimiento de las diferentes políticas educativas, sociales y culturales, así como la aplicación de los múltiples marcos legislativos que orientan, posibilitan y legitiman las acciones de la figura profesional del educador social.

Función de gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos cuyas competencias asignadas son:

- Dominio de las diversas técnicas, modelos y estrategia de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos, así como destreza para implementar estrategias y técnicas de difusión de proyectos.
- Habilidad para la gestión de programas, proyectos, centros y recursos educativos.
- Capacidad de supervisión de los servicios ofrecidos respecto a los objetivos marcados.
- Destrezas de organización y gestión educativa de instituciones y entidades de carácter socioeducativo.

Por su parte, Eslava et al. (2018) señalan la importancia de valorar las competencias necesarias de los perfiles profesionales de los educadores sociales. Estas se pueden agrupar en cuatro dimensiones competenciales: crítico-reflexivas, sociales, definitorias de la identidad profesional y competencias

funcionales, destacando como aquellas más importantes las competencias sociales. Según la investigación de estos autores, destacan la gran importancia de las funciones de los profesionales de la educación social tales como son la mediación social, cultural y educativa; la generación de redes sociales (tejido asociativo); el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos; la creación de recursos socioeducativos; la gestión de instituciones y la evaluación de contextos sociales y educativos.

### **2.3. Ámbitos de intervención de la figura profesional del educador social**

Las intervenciones realizadas por la figura profesional de la educación social, tienen el objetivo de facilitar la transición de un estado de exclusión a uno de inclusión. Para ello, se emplean recursos económicos, materiales y humanos, compuestos por equipos multidisciplinares, en los que se encuentra la figura del educador/a social. Esta figura profesional, como ya se ha mencionado en su conceptualización, tiene la responsabilidad de promover la mejora y autonomía de aquellos individuos y/o colectivos en riesgo de exclusión social o que ya la padecen.

Según Tezanos (1998), mediante un criterio de identificación, se puede reconocer una gran variedad de colectivos vulnerables.

**Tabla 1:** Colectivos en situación de exclusión, según criterio de identificación

<b>Criterio</b>	<b>Colectivo</b>	
Situaciones de carencia	Sin Techo	Mendigos
Problemas de inserción social	Alcohólicos y drogadictos Inmigrantes	Miembros de minorías étnicas y raciales Delincuentes
Sin Empleo	Parados de larga duración Trabajadores con sueldo insuficiente Jubilados con bajos ingresos	Jóvenes que no han logrado su primer empleo Madres solteras sin empleo Los que tienen trabajos precarios e inestables
Hándicaps	Diversidad Funcional, Enfermos crónicos, Refugiados políticos	

---

<sup>1</sup>**Nota:** Tabla 1 recuperado de Tezanos, J. F. (1998). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas: un marco para el análisis. Departamento de Sociología II, UNED.

Froufe (2009) propone una clasificación detallada de los ámbitos de intervención de la educación social. En la figura 1, se presentan dichos ámbitos organizados y de forma estructurada.

Figura 1: Ámbitos de intervención social

Intervención social especializada			
<b>Servicios de Atención Primaria</b> +Equipos de asesoramiento. +Pre-Talleres. +Servicios de Atención Especializada a Domicilio. +Centros de Trabajo. +Residencias para Transeúntes. +Centros Diurnos para Distintas problemáticas. +Centros de Educación Compensatoria. +Servicios Sociales de Base. +Servicios Normalizados que acogen a Personas con Dificultades Específicas. +Ayuda técnica al Voluntariado Social.	<b>Servicios Especializados</b> +Protección y Reforma de Menores. +Instituciones Penitenciarias. +Diversidad Funcional, Tercera Edad. +Problemas Sociofamiliares. +Madres Adolescentes Solteras. +Víctimas Violencia de Género. +Área de Salud. +Drogodependencias. +Minorías étnicas y Educación Multicultural. +Exclusión Social, Transeúntes y Pobreza. +Equipos Psicopedagógicos Municipales. +Equipos sociopedagógicos municipales. +Concejalias de Juventud y Deporte de los Ayuntamientos.	<b>Instituciones de régimen cerrado</b> +Centros Residenciales de Infancia. +Centros Residenciales de la Tercera Edad. +Centros de Acogida. +Centros de protección y Tutela de Menores. +Centros de Acción Educativa. +Centros para Personas Inmigrantes.	
		<b>Medio Abierto</b> +Desarrollo Comunitario. +Educadores de Calle. +Servicios Sociales de Base en Régimen Abierto.	
Intervención de Educación a Personas Adultas		Intervención de la Formación Laboral y Ocupacional	
<b>Educación Básica de Adultos</b> +Colectivos Laborales. +Centros de Formación Profesional Adaptada. +Servicios de Ocupación Laboral Juvenil.	<b>Escuela de Adultos</b> <b>Universidades Populares</b> <b>Centros Cívicos</b> <b>Universidades Populares</b> <b>Universidad de la Experiencia</b> <b>Clubs de los 60</b> <b>Escuelas de Padres</b> <b>Talleres de Trabajo y de Reinserción Social</b> <b>Centros de ASC y Educación Permanente</b> <b>Programas de Educación Cívica y para la Paz</b>	<b>Centros de Formación Profesional Adaptada</b> <b>Plan de Formación e Inserción Profesional</b> <b>Centros Ocupacionales</b> <b>Programas Comunitarios</b> <b>Módulos de Promoción y Desarrollo</b> <b>Pre-talleres</b> <b>Escuelas de Taller y Casas de Oficios</b>	
<b>Centros Fijos del INEM</b> +Centros Ocupacionales del INEM. +Pre-Talleres Ocupacionales. +Centros Ocupacionales. +Talleres Protegidos			
<b>Programas Educativos a Distancia</b> +Educación Cívica y para la Paz. +Pedagogía Hospitalaria y para la Salud. +Aulas de Cultura para la Tercera Edad. +Hogares y Clubs de Ancianos.			
<b>Residencia de la Tercera Edad</b> Obras Sociales de las Cajas de Ahorro. Consejerías de Bienestar Social.			
Intervención de la Animación y Tiempo Libre			
+Colonias de Verano. +Clubs de Ocio y Hogares. +Albergues. +Museos. +Ludotecas. +Universidades Populares. +Escuelas Artísticas. +Centros Polivalentes. +Campos de Trabajo. +Centros Cívicos. +Campamentos de Verano.	+Programas Socioculturales. +Servicios de Barrio. +Escuelas Musicales y de Teatro. +Bibliotecas Infantiles y Juveniles. +Naturaleza y Tiempo Libre. +Centros de Tiempo Libre y Ocio. +Centros de Entretenimiento. +Organizaciones No Gubernamentales. +Concejalias de Cultura de los Ayuntamientos.	+Asociaciones para la Cultura y para la Formación de Jóvenes. +Programas de Promoción, Organización y Desarrollo Comunitario. +Programas Extraescolares en Escuelas e Institutos. +Centros Penitenciarios para Jóvenes. +Centros Especiales para el Tratamiento de la Drogodependencia. +Programas de Educación Ambiental Comunitaria. +Concejalias de Juventud y Deporte de los Ayuntamientos.	+Centros Hospitalarios para Jóvenes. +Aulas de la Naturaleza. +Casas de Juventud. +Casas de Cultura. +Centros Infantiles. Itinerarios Urbanos. +Aulas Activas. +Granjas-escuela. +Centros de Interpretación.

<sup>2</sup>Nota: Figura 1 elaboración propia a partir de Froufe, Q. S. (2009). Los ámbitos de intervención en la educación social. Aula, 9.

### 2.3. Retos de los profesionales de la educación social

Los retos son aquellos desafíos a los que se enfrenta la figura profesional de la educación social tanto de forma interna, desde la propia intervención que realiza en un contexto social y educativo específico, como de forma externa, factores ajenos de la intervención directa, pero influyentes.

Vega y Huguet (2023) proponen una clasificación en cinco grandes ámbitos en los que abordan los que se consideran los principales retos de la educación social en la sociedad actual:

- En el ámbito científico, es fundamental incrementar las narraciones en primera persona sobre las experiencias y ejercicio profesional de esta figura.
- En el ámbito académico, se puede destacar un papel más activo por parte de aquellas personas con un cargo de responsabilidad en los contextos universitarios, académicos y/o en el soporte y desarrollo en el Grado de Educación Social.

*Revisión de la literatura sobre preocupación, miedo a la evaluación negativa, autoeficacia y soporte social en los profesionales de la educación social.*

- En el ámbito político-administrativo, las administraciones pertinentes son las encargadas de ejecutar las decisiones tomadas por las políticas; es por ello que se han de crear acciones políticas que permitan compartir las aportaciones de los profesionales de la educación social.
- En el ámbito social, por parte de educadores/as sociales, tenemos que visibilizar una equidad de servicios y negociar con las instituciones pertinentes como derecho de ciudadanía para mejorar la vida de todas las personas.
- En el ámbito profesional de esta figura, es imprescindible trabajar hacia medidas más justas y equitativas que fortalezcan la profesión.

Como hemos podido apreciar, son muchos los retos a los que se enfrenta la figura del educador social en los diversos ámbitos, todos ellos importantes. Sin embargo, centraremos nuestra atención en especial en aquellos desafíos que surgen en los contextos profesionales y que pueden tener un impacto directo en la salud psicológica de estos profesionales, afectando tanto a su bienestar personal como su desempeño profesional. Vega y Huguet (2023) señalaban la necesidad de mejorar las condiciones laborales en las que se encuentran estos profesionales, vislumbrando una posible problemática en su desempeño. Eslava et al. (2018) también hacen alusión profundizando más en las dificultades más significativas que manifiestan los profesionales de la educación social en su intervención:

- La dificultad de acceso a los recursos o la carencia de estos, tanto a nivel económico como de infraestructura.
- La limitación en las competencias y funciones de los profesionales en lo referente al desconocimiento social y de los empleadores.
- La falta de garantía de las condiciones laborales, la precariedad laboral en la que se encuentran y la retribución salarial inferior a su categoría laboral.

### 3. LA PREOCUPACIÓN, EL MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA, LA AUTOEFICACIA Y EL SOPORTE SOCIAL

#### 3.1. La preocupación

El término de preocupación lo podemos encontrar dentro del cuadro sintomatológico del trastorno de ansiedad, tal como señala *American Psychiatric Association* (2014) un rasgo del Trastorno de Ansiedad es la preocupación persistente y de forma excesiva ante la posibilidad de que ocurra un acontecimiento adverso.

Prados (2004) establece una clasificación desde tres perspectivas (descriptiva, explicativa y funcional) de cómo conciben la preocupación los diferentes modelos.

**Tabla 2:** Clasificación de la preocupación según las perspectivas y modelos

Perspectiva Descriptiva		
Modelo Barlow (1988)	Modelo de Easterling y Leventhal (1989)	Modelo de Tallis y Eysenck (1994)
La preocupación forma parte de la actividad cognitiva que es incontrolable y que surge tras la activación de un "esquema aprensivo de incapacidad".	La preocupación va a aparecer ante la existencia de una "percepción de riesgo" que se activa ante la presencia de "indicios concretos".	La preocupación va a constar de tres fases: 1° <i>Evaluación de amenaza.</i> 2° <i>Activación de la preocupación.</i> 3° <i>Afrontamiento.</i>

Modelo de MacLeod (1994)	Modelo Stober (1998)	Modelo de Davey (2001)
La preocupación como fenómeno cognitivo está relacionado con los sucesos futuros y cuyos resultados son inciertos, estos van acompañados de sentimientos de ansiedad.	La preocupación como un problema puede analizarse, distinguiendo una serie de aspectos: - <i>Foco del problema.</i> - <i>Antecedentes del problema-riesgos potenciales.</i> - <i>Consecuencias negativas que implica.</i>	La preocupación desde una perspectiva cognitiva del condicionamiento, puede ser entendida como un “ <i>repaso del estímulo incondicionado</i> ”.
<b>Perspectiva Explicativa</b>		
Modelo de Borkovec (1986) 1º Modelo	Modelo de Wells (1995)	Modelo del Equipo de Laval (1998)
La preocupación es el intento de anticipar mediante un pensamiento negativo la posibilidad de resultados catastróficos. Esta preocupación puede ser considerada como un hábito incontrolable que se refuerza de forma negativa cada vez que no suceden los resultados anticipados.	La preocupación es iniciada después de la activación de <i>creencias positivas (selección estratégica)</i> , sin embargo, también puede activar <i>creencias negativas</i> una preocupación recurrente da paso a una meta-preocupación o preocupación de grado dos (característica principal del Trastorno de Ansiedad Generalizada).	La preocupación tiene relación con tener intolerancia a la incertidumbre. Hay una predisposición a reaccionar de forma negativa frente a una situación incierta con independencia de la probabilidad de ocurrencia y las consecuencias que se le asocian.
<b>Perspectiva Funcional</b>		
<b>Modelo de Borkovec (1990) 2º Modelo</b>		
La preocupación como un inhibidor de las consecuencias emocionales que siguen a la percepción o imagen del miedo, la evitación de la preocupación va a impedir el correcto procesamiento de la estructura cognitiva-afectiva del miedo.		

Held et al. (2020) señalan que la preocupación afecta en general al rendimiento de la memoria de trabajo en aquellas personas que poseen un alto nivel de preocupación, además, los déficits de memoria que se asocian a la preocupación no se limita únicamente a aquellas personas con trastornos mentales.

Andersson et al. (2024) postulan que una preocupación excesiva afecta al funcionamiento en general de las personas, de tal forma que cuanto menor es la preocupación mejora el funcionamiento por lo que preocuparse menos puede hacer que se rinda mejor en las tareas esto incluye el funcionamiento laboral.

<sup>3</sup>**Nota:** Tabla 2 elaboración a partir de Prados, A. J. M. (2004). *La preocupación: teoría e intervención*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

### 3.2. El miedo a la evaluación negativa

El miedo a la evaluación negativa, está recogido como uno de los aspectos del Trastorno de Ansiedad Social (TAS). *American Psychiatric Association* (2014) “Los rasgos subyacentes que predisponen a las personas al trastorno de ansiedad social son la inhibición del comportamiento y el miedo a la evaluación negativa” (p. 205). Existen varias teorías explicativas sobre el miedo a la evaluación negativa:

- **Teoría de la ansiedad social:** Leary (1983) afirma que el Miedo a la Evaluación Negativa es una manifestación de la ansiedad social que surge del deseo de querer ser aceptado y valorado positivamente por otros, evitando la desaprobación o el rechazo. Si el individuo percibe que sus conductas pueden estar siendo juzgadas de forma negativa, se activa una respuesta ansiosa.
- **Modelo de la amenaza social:** Este modelo, propuesto por Rapee y Heimberg (1997), sostiene que cuando los individuos socialmente ansiosos se enfrentan a una situación social, estos centrarán su atención en representaciones mentales negativas de sí mismos, imaginando que los demás los perciben de la misma manera. Esta representación mental distorsionada les lleva a interpretar de forma selectiva las señales de evaluación negativa, lo que refuerza su ansiedad.
- **Terapia cognitivo-conductual de Beck (TCC):** Esta terapia fue desarrollada por el psiquiatra Aaron T. Beck (1967) se fundamenta en la premisa de que nuestros pensamientos influyen directamente sobre nuestras conductas y emociones. Los individuos no son afectados por eventos externos en sí mismos, sino por las interpretaciones que se realizan de ellos, los cuales son moldeados por esquemas cognitivos. En algunas personas, estos esquemas cognitivos pueden ser disfuncionales, lo que las predispone a interpretaciones negativas de la realidad.

Desde un contexto laboral, Arias (2016) señala que el miedo a la evaluación negativa es un factor etiológico temperamental del trastorno de ansiedad social en el que una de las características asociadas es que tales individuos, tratan de buscar empleos que no requieran contacto social, así como baja productividad laboral o el abandono del empleo. Asimismo, no tener empleo es un predictor de la persistencia del trastorno de ansiedad social.

Ruiz et al. (2021) afirman que la autoestima y el miedo a la evaluación negativa es un predictor que afecta a los jóvenes que ni estudian, ni trabajan. Asimismo corroboran que los programas de los centros de inserción sociolaboral en los que participan estos jóvenes son capaces de reducir el miedo a la evaluación negativa y fortalecer su autoestima, además tal como señala Stone et al. (2000) citado en Ruiz et al. (2021) si se mejora la autoestima, se mejora el miedo a la evaluación negativa.

### 3.3. La autoeficacia

La autoeficacia es un concepto introducido por el psicólogo Albert Bandura en el marco de la Teoría Cognitiva Social. Bandura (1977) define la autoeficacia como las creencias individuales que influyen en la capacidad de los individuos para afrontar los diferentes retos, persistir ante la adversidad y regular su comportamiento en función de sus metas. Bandura estableció que la autoeficacia está influenciada por cuatro fuentes principales de información que influyen en la construcción y mantenimiento de la autoeficacia:

- **Experiencias de Dominio:** Los logros personales son la fuente más sólida de autoeficacia. Cuando los individuos realizan tareas de forma exitosa, aumenta su confianza en la capacidad para repetir ese éxito en el futuro. Cada éxito refuerza la creencia en la competencia propia, generando un ciclo de positividad en el logro y confianza. Sin embargo, una reiteración de fracasos tendrá el efecto contrario, debilitando la autoeficacia.
- **Experiencias Vicarias:** La observación de otros individuos realizando tareas con éxito, especialmente si éstas son percibidas como similares al observador, puede fortalecer la autoeficacia. Este proceso, conocido como modelado, permite que el observador internalice no solo el procedimiento para llevar a cabo la tarea, sino también la convicción de que es posible lograrla.
- **Persuasión Verbal:** Los mensajes alentadores y positivos recibidos por parte de personas que los individuos consideran influyentes, pueden contribuir al fortalecimiento de la autoeficacia.

Estos mensajes fomentan la construcción de una mentalidad positiva y refuerzan la confianza en la propia capacidad.

- **Estado Fisiológico y Emocional:** Las condiciones internas en la que se encuentran las personas, como es su estado físico y emocional, impactan directamente en la percepción de su propia autoeficacia.

En el contexto laboral, Stajkovic y Luthansv (1998) concluyeron que había una correlación significativa y positiva entre la autoeficacia y el desempeño laboral. Esto implica que la creencia que tiene un individuo sobre su propia capacidad en realizar tareas, influye directamente como factor determinante en su rendimiento. Por lo tanto la autoeficacia actúa como un predictor clave en el desempeño laboral.

Judge y Bono (2001) también encontraron que la autoeficacia está también relacionada con otros indicadores como el desempeño en el trabajo, la motivación laboral y la percepción de autoeficacia dentro de los equipos de trabajo. Por otra parte, Martínez y Soria (2006) señalan que la autoeficacia es crucial no solo para iniciar y sostener el esfuerzo en nuevas tareas, sino también para el desarrollo de nuevas habilidades (microcompetencias) necesarias para el desempeño de tareas más complejas. No obstante, su impacto depende de factores externos como incentivos, recursos y obstáculos. Cuando las condiciones no son favorables, la relación entre rendimiento y autoeficacia puede deteriorarse.

Gil y García (2008) destacan en su estudio que la autoeficacia tiene unos efectos positivos sobre los niveles de realización personal, previniendo la aparición y el desarrollo del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) o Burnout. Sin embargo, los autores también subrayan que la sobrecarga laboral y la baja autoeficacia son factores de riesgo para desarrollar SQT.

### 3.4. El apoyo social

El apoyo social, según Pérez (1999) se refiere a aquellos lazos tanto directos, como indirectos que unen a un grupo de personas en función de unos criterios como la amistad o el parentesco.

Gottlieb (1981) y Lin, Dean y Ensel (1986) citados en Hernandis (2005) señalan que se distinguen tres niveles en los que se produce el apoyo, cada uno con diferentes vínculos y relaciones entre los individuos:

- **Macro social (comunitario):** los individuos se identifican y se implican en el entorno social. El sentido de pertenencia en el indicador.
- **Mesosocial (nivel medio):** el número de individuos es relativamente amplio. El sentimiento de vinculación es el indicador.
- **Microsocial (relaciones de intimidad):** Se establece un sentimiento de compromiso producido por intercambios recíprocos donde se comparte un sentido de responsabilidad por el bienestar de los demás.

Por otra parte, Fachado et al (2013) señalan que de forma clásica se han definido dos dimensiones del apoyo social:

- **Apoyo cuantitativo o estructural (red social):** refiriéndose al número de personas o cantidad de estas al que un individuo puede recurrir para ayudarle con una serie de problemáticas planteadas.
- **Apoyo cualitativo o funcional:** se trata de las percepciones que tiene un individuo sobre la creencia de que es estimado, valorado y amado, es decir, que pertenece a una red de comunicaciones que son mutuas.

En el ámbito laboral, Beltrán et al. (2004) señalan que el apoyo social (pudiera ser emocional o técnico) ya sea ofrecido por parte supervisores y/o compañeros de trabajo, así como familiares como puede ser el cónyuge, hijos u otros como círculos de amistad, reduce el sentimiento de quemarse por el trabajo, sin embargo la falta del apoyo social tiene el efecto contrario, así pues, los individuos pueden estresarse con mayor facilidad.

Rhima y Grapain (2014) por su parte, subrayan que las fuentes de estrés familiar y laboral influyen en los conflictos del trabajo-familia, sin embargo, el apoyo social del superior y la organización reducen de forma significativa el conflicto.

#### 4. DISCUSIÓN

Como se ha podido apreciar, la figura profesional de la educación social tiene una serie de funciones y competencias que asume en los contextos de intervención socioeducativa en espacios vulnerables, además, se ha de tener en consideración una serie de retos a los que se debe de hacer frente.

En el marco laboral, variables como la preocupación, el miedo a la evaluación negativa, la autoeficacia y el soporte social parece tener una serie de implicaciones, lo que permite suponer que también afectan directamente a los profesionales de la educación social y su contexto de intervención.

Siguiendo las aportaciones de Andersson et al. (2024) puede inferirse que una preocupación excesiva en el desempeño profesional puede derivar en un funcionamiento ineficaz. En consecuencia, si esta figura profesional se preocupa en exceso, tanto por factores externos (retos y desafíos de la propia intervención) y factores internos (el correcto desempeño de sus funciones) es probable que su capacidad para llevar a cabo intervenciones de calidad se vea comprometida.

Por su parte, Arias (2016) señala que aquellas personas con miedo a la evaluación negativa (factor del trastorno de ansiedad social), tienden a buscar empleos que no requieran estar expuestos al contacto social. Bajo esta premisa, ser un profesional de la educación social y tener miedo a la evaluación negativa, parece ser incompatible. No obstante, el rigor científico exige no descartar la existencia de estos profesionales con este rasgo.

Respecto a la autoeficacia, Stajkovic y Luthansv (1998) concluyeron que actuaba como predictora en el desempeño laboral. De manera complementaria, Judge y Bono (2001) señalaban la interrelación de la autoeficacia percibida con la motivación y desempeño profesional en el ámbito laboral. Por lo tanto, depende de la percepción de autoeficacia que tengan estos profesionales podría afectar a su rendimiento en la intervención socioeducativa.

En cuanto al apoyo social, Beltrán et al. (2004) subrayan su importancia como factor protector frente al síndrome del Burn Out o quemarse en el trabajo. La falta del apoyo social, incrementa la facilidad con la que los individuos sufren de estrés. En este sentido, la figura del educador social, como agente de cambio social, está en primera línea de intervención, la falta de apoyo por parte de sus círculos cercanos o la percepción de una implicación insuficiente por parte de las personas con las que se interviene, podría generar frustración y favorecer la aparición del estrés laboral de forma temprana.

#### 5. CONCLUSIONES

Tras la revisión de la literatura sobre la figura de la educación social, sus funciones, competencias y contexto de intervención, queda de manifiesto con respecto a las variables, preocupación, miedo a la evaluación negativa, autoeficacia y apoyo social, que pueden tener un impacto significativo en su desempeño profesional. En consecuencia, sería fundamental considerar estos factores en el ejercicio profesional de esta figura para velar por su bienestar.

#### 6. BIBLIOGRAFÍA

- Andersson, E., Mataix-Cols, D., Lauri, K.O., de Schipper, E., Ljótsson, B., Aspvall, K. y Wahlund, T. (2024). El impacto de la reducción de la preocupación en el funcionamiento general: Un análisis de mediación de un ensayo aleatorizado. *Estrés y Salud*, 40 (2), e3319.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Arias, Y. E. (2016). Trastorno de ansiedad social (fobia social). *Revista médica sinergia*, 1(4), 20-24.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*.
- Bas, P. E., Pérez, G. V., y Vargas, V. M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.

- Beltrán, C. A., Moreno, M. P., y Reyes, M. B. P. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y salud*, 14(1), 79-87.
- De Guzmán, V. P., Herrera, J. F. T., y Peña, E. B. (2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632-658.
- Educación Social, A. E., de Educadores, C. G. D. C., y Sociales, E. (2007). Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social, Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social. *ASEDE.S*.
- Eslava, S. M. D., González López, I., y De León Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53-76.
- Fachado, A., Menéndez, M., y González, L. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cad Aten Primaria*, 19(2), 118-123.
- Froufe, Q. S. (2009). Los ámbitos de intervención en la educación social. *Aula*, 9.
- Gil, M. P. R., y García, J. J. A. (2008). Efectos de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Un estudio longitudinal en enfermería. *Revista Mexicana de psicología*, 25(2), 329-337.
- Held, J., Vislá, A., Zinbarg, R. E., Wolfer, C. y Flückiger, C. (2020). ¿Cómo influyen la preocupación y el estado clínico en el rendimiento de la memoria de trabajo? Una investigación experimental. *BMC Psychiatry*, 20, 1-8.
- Hernandis, S. P. (2005). El apoyo social y las relaciones sociales de las personas mayores. *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación, 221-256.
- Judge, T. A., y Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80.
- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of personality assessment*, 47(1), 66-75.
- Martínez, I. M. M., y Soria, M. S. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*. CEF, 175-202.
- Pérez, A. M. (1999). Personalidad, afrontamiento y apoyo social. Madrid, UNED-FUE.
- Prados, A. J. M. (2004). *La preocupación: teoría e intervención*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Rapee, R. M., y Heimberg, R. G. (1997). Un modelo cognitivo-conductual de la ansiedad en la fobia social. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 741-756.
- Ruiz C. M., Martín C. A. M. y Cano, R. M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social: Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 12-19.
- Ruiz, M. A. C., Vázquez, F. M. J., y Barrera, A. E. (2021). Intervención con jóvenes NiNi en centros de inserción socio laboral: Mejora de la autoestima y el miedo a la evaluación negativa.
- Rhnima, A., y Grapain, J. F. N. (2014). La articulación empleo-familia: análisis del apoyo social como factor regulador. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 21(1), 9-20.
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240.
- Tezanos, J. F. (1998). *Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas: un marco para el análisis*. Departamento de Sociología II, UNED.
- Vega, L. M., y Huguet, N. G. (2023). La Educación Social hoy: retos y perspectiva de futuro de la profesión. *RES: Revista de Educación Social*, (36), 6-10.

## CAPÍTULO 18

# COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y PROTECCIÓN DE DATOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Rafael Martínez Egea

*Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4282>

### 1. INTRODUCCIÓN

#### 1. 1. Digitalización del sistema educativo.

Hasta la década de los 2000, en el plano educativo Internet constituía un inmenso repositorio donde buscar y recopilar contenido y materiales, lo que se correspondía con la denominada Web 1.0, la web solo de lectura. En lo que respecta al plano educativo, se caracterizaba por ser una transposición de la educación tradicional al contexto en línea sin cambios en las metodologías de aprendizaje, excepto en el uso de nuevos medios más interactivos en los materiales educativos.

Con el paso del tiempo, hubo una evolución de la Web 1.0 a la Web 2.0, asimismo denominada web social. Los avances tecnológicos y el desarrollo de múltiples herramientas permitieron el cambio del papel pasivo del usuario hacia un rol más activo, con la producción de contenido y materiales, así como la cocreación y la compartición de los mismos sin la necesidad de poseer conocimientos informáticos de experto. Esto significó una democratización del conocimiento y del proceso educativo.

Los principios de la Web 2.0 pueden resumirse en cuatro componentes básicos interconectados entre sí (Codina, 2009): 1) contenidos creados por los usuarios; 2) redes sociales; 3) aplicaciones en línea; y 4) herramientas de colaboración. Una de las principales ventajas de la Web 2.0 es su foco en el usuario, lo que en el contexto educativo se traduce en un proceso centrado en el discente. Downes (2005) propuso la denominación e-learning 2.0 para la enseñanza y el aprendizaje basado en las herramientas de la Web 2.0.

Algunos ejemplos de estas herramientas que se usan en el aprendizaje de lenguas son: blogs (Blogger o Wordpress), wikis (Wikispaces), podcast (Soundcloud), redes sociales (Facebook, Instagram), repositorios sociales de fotos o vídeos, (Youtube, Vimeo, Flickr), servicios de mensajería instantánea o microblogging (Twitter, Whatsapp), creación de contenidos (Scoop.it), herramientas de videoconferencias (Skype), presentaciones en línea (Slideshare, Prezi), etiquetado social (Delicious), organizadores sociales (Symbaloo, Pinterest), escritura colaborativa (Google Drive), mundos virtuales (Second Life), creación de personajes virtuales (Voki), creación de vídeos animados (Powtoon), creación de historias tipo cómic (Stripgenerator), creación de mapas mentales (Mindmap), etc. Estos son solo algunos ejemplos, pues el número de estas ha crecido de manera exponencial en los últimos años.

Los enfoques psicopedagógicos asociados a este aprendizaje son principalmente el constructivismo y el constructivismo social con aplicaciones metodológicas como el aprendizaje colaborativo, el enfoque por tareas o el aprendizaje basado en problemas, entre otras.

A mayor abundamiento, hoy en día podemos hablar de una realidad palpable como los entornos virtuales y personales de aprendizaje (en adelante EVA).

Los EVA son comunidades virtuales o espacios de aprendizaje creados y diseñados por un tutor, organización o institución para que los alumnos adquieran una cierta formación y que tienen un acceso restringido, ideales para que el alumnado trabaje a su propio ritmo debido a la flexibilidad espacial y temporal (Martín Monje, 2012).

Por su parte, los PLE (Personal Learning Enviroments en sus siglas inglesas) representan una evolución de los anteriores y constituyen el conjunto de herramientas, fuentes de información, actividades y conexiones personales que ayudan a los discentes a construir y gestionar su propio aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013). Se centran en la figura individual y autonomía del alumnado, en el proceso de aprendizaje y en el aprendizaje informal y a lo largo de toda la vida (Sangrà y Wheeler, 2013).

En el contexto educativo contemporáneo, la competencia digital del profesorado ha emergido como una dimensión fundamental para garantizar una enseñanza de calidad adaptada a las demandas de la sociedad del conocimiento (Cabero-Almenara et al., 2020). Esta competencia, que abarca desde el dominio de herramientas tecnológicas hasta el uso pedagógico de las mismas, se vuelve especialmente relevante en niveles como la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional (FP), donde la preparación para la ciudadanía digital y la empleabilidad futura de los estudiantes requiere de docentes altamente capacitados en este ámbito.

Este trabajo se enmarca en una doble línea de análisis: por un lado, examina el nivel de competencia digital del profesorado español en ESO, Bachillerato y FP mediante la herramienta europea Selfie for Teachers; por otro, explora cómo dicha competencia se relaciona con una serie de indicadores psicológicos y emocionales asociados al bienestar personal y profesional del docente, como la Escala de Afectos (Joiner et al., 1996), el Bienestar Eudaimónico (Waterman et al., 2010), la Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985) y la Felicidad Subjetiva (Extremera, 2019).

Este capítulo tiene como objetivo presentar el marco teórico que sustenta el estudio. Para ello, se estructura en torno a tres grandes bloques: (1) el concepto y dimensiones de la competencia digital docente, así como su evaluación a través de Selfie for Teachers; (2) los principales modelos teóricos sobre bienestar psicológico y emocional del profesorado; y (3) la integración conceptual de ambas líneas desde una perspectiva de interacción entre tecnología y salud mental docente.

## **1. 2. Contexto legal y exigibilidad de un sistema garantista.**

Entiende el que suscribe, convenga realizar una breve pausa, en este capítulo introductorio al menos, a fin de virar “groseramente”, en atención a lo que será una tónica común a lo largo de este Marco Teórico, a saber, la respuesta legislativa en lo que respecta al tratamiento de datos personales que conllevan este nuevo tipo de metodologías en el ámbito del Sistema Educativo.

La Constitución española de 1978 establece un modelo de Estado descentralizado que reparte el ejercicio de las competencias educativas entre todos los niveles administrativos. Es un modelo simétrico en el que las competencias educativas ejercidas por las comunidades autónomas son básicamente las mismas.

Las competencias educativas se distribuyen entre:

- La Administración General del Estado (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP])
- Las comunidades autónomas (Consejerías o Departamentos de Educación). En las ciudades de Ceuta y Melilla son asumidas por el propio MEFP

- El papel de las administraciones locales se centra en la gestión educativa a través de las Concejalías de Educación o de los Institutos Municipales de Educación
- Los centros educativos también participan gracias a la autonomía que tienen tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, revierte los cambios en la Ley de Educación de 2006 promovidos en 2013 por la LOMCE, que se deroga. El texto establece novedades en materia de ordenación de currículos, admisión de alumnos, evaluación del sistema educativo, educación concertada, diferenciada y especial y enseñanza en español. Introduce la asignatura de Educación en valores cívicos y éticos y prevé un plan de contingencia para los centros ante situaciones de emergencia, así como un plan de mejora que deberá incluirse en el proyecto educativo.

Se recupera la distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en lo relativo a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, que requerirán el 50 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan, estableciendo asimismo la asignación de un porcentaje a los centros. Además, se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

Así, es art. 6 de dicho texto legal, se dispone una distribución del siguiente modo:

*1. Corresponde al Gobierno:*

*a) La ordenación general del sistema educativo.*

*b) La programación general de la enseñanza, en los términos establecidos en los artículos 27 y siguientes de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (EDL 1985/8789), reguladora del Derecho a la Educación.*

*c) La fijación de las enseñanzas mínimas a que se refiere el artículo anterior.*

*d) La regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.*

*e) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30.ª de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.*

*2. Asimismo corresponden al Gobierno aquellas materias que le encomienda la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (EDL 1985/8789), reguladora del Derecho a la Educación y esta Ley.*

*3. Corresponde a las comunidades autónomas el ejercicio de sus competencias estatutarias en materia de educación y el desarrollo de las disposiciones de la presente Ley Orgánica.*

El día veinticinco de mayo del 2018, el REGLAMENTO (UE) 2016/679 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos, en adelante el “RGPD”), entró en vigor, innovando en muchos aspectos, si bien, en lo que respecta al presente estudio, interesa el relativo al tratamiento del menor como eje y sujeto digno de protección, así como nuevas exigencias tanto en el ámbito de responsabilidad directa como organizativo de las Administraciones Públicas (AA.PP.).

En este último sentido, y sin ánimo de ser exhaustivo, al menos no en este capítulo introductorio, el régimen de adaptación de las AA.PP. al nuevo RGPD trae consigo, entre otras, las siguientes medidas, a saber:

- Designar un delegado de protección de datos, si procede. (ver art.37 RGPD y art. 34 LOPDPYG).
- Elaborar el registro de actividades de tratamiento, prestando atención especialmente a los tratamientos que incluyan categorías especiales de datos o datos de menores, teniendo en

cuenta su finalidad y la base jurídica (servicio de solicitud de copia de la inscripción como ayuda).

- Analizar las bases jurídicas de los tratamientos.
- Efectuar un análisis de riesgos. sobre los resultados de ese análisis, identificar e implantar las medidas técnicas y organizativas necesarias para hacer frente a los riesgos detectados sobre los derechos y libertades de los ciudadanos
- Verificar las medidas de seguridad tras el resultado del análisis de riesgos. ello incluye verificar la aplicación de medidas de seguridad adecuadas, así como establecer protocolos para gestionar y, en su caso, notificar quebras de seguridad si el tratamiento es de alto riesgo, detallar e implantar un procedimiento para realizar, una evaluación de impacto de la privacidad y, si fuera necesario, consultar previamente a la autoridad de control (art. 35 y 36, RGPD).
- Adecuar los formularios para adaptar el derecho de información a los requisitos del RGPD.
- Adaptar los procedimientos para atender los derechos de los ciudadanos, habilitando medios electrónicos.
- Establecer y revisar los procedimientos para acreditar el consentimiento y garantizar la posibilidad de revocarlo valorar si los encargados de tratamiento ofrecen garantías de cumplimiento del RGPD y adaptar los contratos elaborados previamente confeccionar e implantar políticas de protección de datos que contemplen los requisitos del RGPD (art. 24, 25, 30) y poder acreditar su cumplimiento.
- Elaborar y llevar a cabo un plan de formación y concienciación para los empleados.

Por cuanto respecta al uso de TICs como herramienta educativa, la misma viene ya planteada según art. 83 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDPyGD) como una exigencia garantista de la relación de las AA.PP. para con los discentes, no sólo en cuanto a una suerte de inserción en la sociedad digital y el aprendizaje de un consumo responsable y un uso crítico de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, sino que también en lo que respecta a su inclusión como parte del currículo a desarrollar por el alumnado, como competencia digital.

Es importante destacar lo establecido ex apartado tercero de dicho precepto, que sostiene los planes de estudio de los títulos universitarios, en especial, aquellos que habiliten para el desempeño profesional en la formación del alumnado, garantizarán la formación en el uso y seguridad de los medios digitales y en la garantía de los derechos fundamentales en Internet.

A este respecto, y según se indica en la propia Guía publicada por la Agencia Española de Protección de Datos, en adelante AEPD, resulta que se podrán utilizar plataformas educativas, sólo si reúnen las garantías previstas en la normativa de protección de datos. En tal caso deberán establecer unas normas que garanticen el adecuado tratamiento de los datos personales.

La utilización de aplicaciones por los profesores en dispositivos personales (tableta, móvil, etc.) debe garantizar la política de privacidad definida por el centro o la Administración educativa con las garantías establecidas en la normativa de protección de datos.

En particular, es de especial importancia que el uso de esas aplicaciones no implique una transmisión de los datos de los alumnos al prestador del servicio contratado para que los utilice para sus propios fines o los almacene de forma permanente, incluso con posterioridad a la terminación del contrato o cuando el alumno ya no curse estudios en el centro educativo. Tampoco debería implicar la renuncia del centro educativo al acceso a los datos o a su supresión.

Este régimen garantista de centrar la responsabilidad del tratamiento de los datos personales de los afectados, sean discentes como miembros de la organización (docentes, personal administrativo,...) se contradice con una régimen jerárquico de organización administrativa donde, por ejemplo, se sitúa al Delegado de Protección de Datos (en adelante DPO) en un nivel superior y muy alejado de la práctica real del tratamiento. En particular, y a modo de ejemplo, la Comunidad Autónoma de Andalucía gestionada por la Junta de Andalucía, viene representada en el ámbito de la Consejería de Educación y Deporte en una única delegación, [dpd.ced@juntadeandalucia.es](mailto:dpd.ced@juntadeandalucia.es).

Da la sensación a primera vista, de una ostensible lejanía entre una de las figuras claves en el control del tratamiento de datos personales, y los responsables “atómicos” reales del mismo, a saber, los centros educativos.

Recordemos pues, la figura del DPO implica entre otras, las siguientes funciones:

Actuar como interlocutor del responsable o encargado del tratamiento ante la Agencia Española de Protección de Datos y las autoridades autonómicas de protección de datos.

Inspeccionar los procedimientos relacionados con el objeto de la presente ley orgánica y emitir recomendaciones en el ámbito de sus competencias.

### **1. 3. La competencia digital del profesorado (Marco DigCompEdu y Selfie for Teachers).**

La competencia digital docente ha sido definida por la Comisión Europea (Redecker, 2017) como el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al profesorado utilizar las tecnologías digitales de forma eficaz, crítica y segura en los contextos educativo y profesional. Esta competencia no se limita al uso instrumental de herramientas, sino que incluye aspectos pedagógicos, éticos y organizativos (Koehler & Mishra, 2009).

Diversas investigaciones han resaltado la importancia de esta competencia en el desarrollo profesional docente, en la calidad de la enseñanza y en la motivación del alumnado (Tondeur et al., 2017). Además, se ha observado una correlación positiva entre el nivel de competencia digital del profesorado y su percepción de autoeficacia (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

El marco DigCompEdu, desarrollado por la Comisión Europea (Redecker, 2017), constituye el referente principal para la evaluación de la competencia digital docente en Europa. Este marco se estructura en seis áreas: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado, y desarrollo de la competencia digital del alumnado.

A partir de este marco se ha desarrollado la herramienta Selfie for Teachers, una autoevaluación anónima y formativa diseñada para proporcionar a los docentes una visión clara de sus fortalezas y áreas de mejora en relación con el uso educativo de la tecnología digital (European Commission, 2022).

### **1. 4. Bienestar psicológico y emocional del profesorado en el contexto educativo digital.**

En la presente investigación se añadirán elementos a tener en cuenta respecto de la figura tanto del docente como del futuro docente, claves para analizar si dentro del sistema garantista descrito, y de acuerdo a los ítems que forman parte de la valoración de la competencia digital docente, se pueden apreciar relaciones entre el bienestar emocional del mismo y su habilidad para desenvolverse en dicho contexto, a priori, nada sencillo, así como su nivel de satisfacción personal.

Para el primer abordaje se utilizará la Escala de Afectos adaptada de la Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), desarrollada originalmente por Watson, Clark y Tellegen (1988) y adaptada al contexto hispano por Joiner et al. (1996). Esta escala permite evaluar la frecuencia de experiencias emocionales positivas y negativas, lo que se ha vinculado directamente con la percepción de bienestar general del individuo.

Numerosos estudios han demostrado que altos niveles de afecto positivo se relacionan con mayor satisfacción laboral, resiliencia y motivación intrínseca en docentes (Sutton & Wheatley, 2003), mientras que el afecto negativo se asocia con agotamiento emocional y estrés (Brackett et al., 2010).

El bienestar eudaimónico, a diferencia del bienestar hedónico centrado en el placer, se refiere a la autorrealización, el sentido vital y el desarrollo del potencial humano (Ryff & Keyes, 1995; Waterman et al., 2010). En esta tesis se ha utilizado el cuestionario Questionnaire for Eudaimonic Well-Being (QEWB), una herramienta validada que mide dimensiones como el propósito vital, el esfuerzo personal y la percepción de crecimiento (Schutte et al., 2013).

Investigaciones previas han hallado que los docentes que reportan altos niveles de bienestar eudaimónico muestran mayor compromiso profesional, innovación pedagógica y resistencia al burnout (Hultell & Gustavsson, 2011).

El segundo aspecto, satisfacción personal con la vida y felicidad subjetiva, se abordará mediante instrumentos tales como la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS), desarrollada por Diener et al. (1985) y adaptada por Atienza et al. (2000) y Pons et al. (2012), es una medida global de bienestar subjetivo cognitivo de un lado. Esta evalúa el grado en que los individuos se sienten satisfechos con su vida en general.

Entre el profesorado, se ha encontrado que la satisfacción vital actúa como un amortiguador frente al estrés y está positivamente correlacionada con la percepción de apoyo institucional y el clima escolar (Klusmann et al., 2008).

Y de otro, la felicidad subjetiva, según Extremera (2019), que engloba tanto componentes emocionales como cognitivos del bienestar. Es un constructo relacionado con la autoevaluación general de la propia felicidad y se ha relacionado con actitudes positivas hacia el trabajo, mejores relaciones interpersonales y menor propensión al desgaste profesional.

### 1. 5. Interrelación entre competencia digital y bienestar docente.

Diversas investigaciones recientes han comenzado a explorar cómo el desarrollo de la competencia digital del profesorado no solo incide en el rendimiento educativo, sino también en su bienestar psicológico (Esteve-Mon et al., 2020). La integración efectiva de tecnología en la enseñanza ha sido vinculada con una mayor sensación de autoeficacia, satisfacción profesional y sentido de realización (Howard et al., 2021).

Asimismo, los desafíos tecnológicos pueden generar estrés y ansiedad, especialmente cuando no se cuenta con la formación o los recursos adecuados (Li & Lalani, 2020). Por ello, entender cómo se relaciona la competencia digital con los indicadores emocionales y psicológicos antes descritos se vuelve crucial para desarrollar políticas de formación docente más integrales y sostenibles.

En síntesis, la competencia digital del profesorado se presenta como una variable clave no solo desde el punto de vista pedagógico, sino también como un factor asociado al bienestar psicológico y emocional del docente. El presente estudio se propone contribuir al conocimiento empírico de esta relación mediante un enfoque cuantitativo, utilizando herramientas validadas y relevantes como Selfie for Teachers, PANAS, QEWB, SWLS y las escalas de felicidad subjetiva.

## 2. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Española de Protección de Datos AEPD. (s.f.). *Guía sectorial para centros educativos*.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314–319.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). La competencia digital docente: el gran reto de la formación del profesorado. *Education in the Knowledge Society*, 21, e23929.
- Castañeda Quintero, L. J., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*.
- Codina, L. (2009). ¿Web 2.0, web 3.0 o web semántica?: el impacto en los sistemas de información de la web. In *I Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web* (Vol. 2).
- Constitución Española de 1978. Boletín Oficial del Estado, 311, 29 de diciembre de 1978.
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *ELearn*, 2005(10), 1.
- European Commission. (2022). *SELFIE for Teachers*. <https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers>

- Esteve-Mon, F., Llopis, M., & Adell, J. (2020). Teachers' digital competence: The mediating role of school leadership and technology-related professional development. *Education and Information Technologies*, 25, 4195–4210.
- Extremera, N. (2019). La felicidad en el profesorado: predictores emocionales y estrategias para su desarrollo. *Revista de Educación*, 384, 49–72.
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2021). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 141–158.
- Joiner, T. E., Sandin, B., Bonifacio, L., Chorot, P., Lostao, L., & Marquina, G. (1996). Development and factor structure of the PANAS Scales in a Spanish sample. *Psychological Assessment*, 8(2), 103–107.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127–151.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. Boletín Oficial del Estado, 115, 6 de mayo de 1982.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Boletín Oficial del Estado, 298, 14 de diciembre de 1999.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, 294, 6 de diciembre de 2018.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30 de diciembre de 2020.
- Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org>
- Martín Monje, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 203–212.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L119, 4 de mayo de 2016.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Sangrà, A., & Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 107–115.
- Schutte, N. S., Wissing, M. P., & Khumalo, I. P. (2013). A model of flourishing and its relation to mental health, personality, and well-being in South African university students. *Journal of Psychology in Africa*, 23(1), 43–48.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2017). A comprehensive analysis of teachers' digital competence from 2012 to 2017. *Computers & Education*, 126, 326–347.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., ... & Donnellan, M. B. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41–61.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.

