

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

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
<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^a DEL MAR MEGÍAS TORRES..... 77

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

M^a DEL MAR MEGÍAS TORRES..... 88

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

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 quiebras 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.

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.