



EDUCACIÓN, CIENCIA Y HUMANIDAD HORIZONTES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

COMPILACIÓN DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN,
PSICOLOGÍA Y BIENESTAR.

EDITOR
JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

© Los autores.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro **Educación, Ciencia y Humanidad: Horizontes para la Transformación Social**, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com <http://www.dykinson.es>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2025

ISBN: 979-13-7006-828-8

EDUCACIÓN, CIENCIA Y HUMANIDAD

HORIZONTES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Compilación de investigaciones en Educación, Psicología y Bienestar

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
(Editor)

ÍNDICE

PRÓLOGO

**¿CÓMO VARÍA LA CARGA EXTERNA DE ACELERACIONES Y
DESACELERACIONES EN FÚTBOL SALA? 9**

HÉCTOR GADEA URIBARRI¹, CARLOS LAGO-FUENTES², SERGIO LÓPEZ-GARCÍA¹, ELENA MAINER-PARDOS³
AURORA DEL ROCÍO SALAS BUZÓN.

**CREENCIAS EN SALUD, AUTOEFICACIA, DISFRUTE Y AMBIENTE SOBRE
HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN39**

RICARDO SANDOVAL DOMÍNGUEZ¹, Y SONIA BEATRIZ ECHEVERRÍA CASTRO¹

**EDUCACIÓN, HEGEMONÍA Y RESISTENCIA: REPRESENTACIONES
ÉTNICAS EN EL AULA.....55**

MIRIAM CALVO RUIZ¹ Y ARACELI JIMÉNEZ PELCASTRE²

**LA RESILIENCIA COMO PROCESO DINÁMICO: FACTORES PROTECTORES,
IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y PERSPECTIVA FUTURAS.66**

AZAHARA LEONOR, MIRANDA GÁLVEZ; ANTONIA PILAR PACHECO-UNGUETTI, MARÍA BLASA, SÁNCHEZ-
BARRERA

**MINDFULNESS EN RV: ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y
EL BIENESTAR79**

PAULA PUENTE TORRE¹, VANESA DELGADO BENTO¹, SONIA RODRÍGUEZ CANO¹ Y MIGUEL ÁNGEL GARCÍA
DELGADO¹

REDES SOCIALES Y BIENESTAR FÍSICO EN ADOLESCENTES.....94

EVELYN MERCEDES MEDINA GARCÍA

**FALTA DE PROPOSITO Y SENTIDO DE VIDA: SU IMPACTO EN LA
VULNERABILIDAD AL SUICIDIO..... 105**

PATRICIA RODRÍGUEZ LLANES, GABRIEL MENDOZA MORALES, PAULA GUADALUPE APODACA ZAVALA,
BLANCA AURELIA VALENZUELA

**CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE GASTRONOMÍA EN UNA
UNIVERSIDAD DEL SUR DE SONORA..... 114**

LIZETTE MARCELA MONCAYO RODRÍGUEZ, JULIO ANTONIO HERRERA QUIJADA, JOHN SOSA COVARRUBIAS,
ALBERTO GALVÁN CORRAL

**ADAPTACIÓN ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS..... 125**

MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO¹, ETHEL VIANNEY ZEPEDA MOROYOQUI¹, VERÓNICA GONZÁLEZ
FRANCO¹, LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ²

**PROGRAMA SERENA: UNA PROPUESTA ANTE LA ANSIEDAD EN LA
ADOLESCENCIA 134**

JULIA MARTÍNEZ GONZÁLEZ¹, JOSE ANTONIO RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ¹, JOSEFINA RODRÍGUEZ GÓNGORA¹
Y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ¹

**APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN FÍSICA: TRANSFORMANDO LA
FORMACIÓN DOCENTE..... 147**

PATRICIA AYLLÓN SALAS

**“EMOCIONES EN MAESTROS DE PRIMARIA ANTE LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA” 160**

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA¹, NORMA GABRIELA BELTRÁN VERDUGO², JENNIFER OLIVIA BERNAL
CÓRDOVA², KRISTEL MELISSA GÓMEZ ÁLVAREZ² Y KAREN ABIGAIL MENDOZA GARCÍA²

**EXPLORACIÓN DE LOS MECANISMOS PSICOFISIOLÓGICOS DE LA
RESILIENCIA: RESPUESTA CARDIACA DE DEFENSA EN DIFERENTES
NIVELES DE RESILIENCIA..... 173**

AZAHARA LEONOR, MIRANDA GÁLVEZ¹; ANTONIA PILAR PACHECO-UNGUETTI²; MARÍA BLASA, SÁNCHEZ-
BARRERA²

**LA RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL Y LA
SALUD MENTAL 187**

PATRICIA AYLLÓN SALAS

**LA MUTILACIÓN GENITAL FEMENINA Y LA COMUNIDAD SHIPIBA:
ESTADO DEL ARTE..... 199**

LUISA PRISCILLANA PORTILLA DURAND

**NIVELES DE MINDFULNESS EN UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO EN
EDUCACIÓN SUPERIOR 213**

PAULA PUENTE TORRE, VANESA DELGADO BENITO, SONIA RODRÍGUEZ CANO Y MIGUEL ÁNGEL GARCÍA
DELGADO

**APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO (ABJ): DISEÑO DE UN JUEGO PARA
LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN UN AULA DE EDUCACIÓN
PRIMARIA 225**

AURORA DEL ROCÍO SALAS BUZÓN.

PRÓLOGO

La investigación educativa y social se configura, en la actualidad, como un espacio de diálogo entre disciplinas, contextos y perspectivas diversas. Frente a los desafíos contemporáneos —la desigualdad, la crisis de sentido, la transformación digital o las nuevas formas de convivencia—, la ciencia y la educación asumen un papel esencial en la comprensión y en la mejora de la vida humana. Este volumen se presenta como una muestra representativa de ese esfuerzo colectivo por analizar, interpretar y proponer alternativas que contribuyan al desarrollo integral de las personas y al fortalecimiento de las comunidades educativas.

Las aportaciones reunidas en esta obra reflejan una pluralidad de enfoques metodológicos y teóricos, pero comparten un mismo hilo conductor: la búsqueda de conocimiento riguroso y aplicable que favorezca la reflexión crítica y la acción transformadora. A través de investigaciones empíricas, revisiones teóricas y experiencias innovadoras, los autores y autoras abordan cuestiones relevantes vinculadas al aprendizaje, la salud, el bienestar emocional, la inclusión, la identidad o la formación docente. Cada capítulo constituye, en sí mismo, una pieza de un entramado más amplio que pone de manifiesto la interdependencia entre las distintas áreas del saber.

En este sentido, el libro invita a considerar la educación y la investigación como procesos inseparables de la condición humana. Educar e investigar implican preguntarse por el sentido de lo que hacemos, por las razones que sustentan nuestras prácticas y por las consecuencias que estas tienen en la vida de los demás. La mirada científica, lejos de ser neutral o distante, se convierte aquí en una herramienta para comprender mejor la complejidad de las relaciones humanas y para construir respuestas éticas y sostenibles a los problemas actuales.

Resulta especialmente destacable la presencia de estudios que articulan la teoría con la práctica, mostrando que el conocimiento científico adquiere su verdadero valor cuando logra incidir en la realidad cotidiana de las aulas, los centros educativos o los entornos comunitarios. Las investigaciones sobre metodologías activas, salud mental, motivación, hábitos de vida, resiliencia o convivencia escolar ponen de relieve la necesidad de vincular la evidencia empírica con la acción pedagógica y social. En ellas se aprecia un compromiso explícito con la mejora del bienestar individual y colectivo.

Este volumen, además, evidencia la madurez de una comunidad académica que entiende la investigación como un proceso abierto, dinámico y colaborativo. Lejos de concebir la ciencia como un territorio exclusivo, los trabajos aquí presentados muestran una orientación integradora que reconoce el valor de la diversidad cultural, institucional y personal de quienes investigan. Esa pluralidad constituye, sin duda, una de las mayores fortalezas del libro: cada aportación amplía el horizonte de comprensión y enriquece el debate científico desde su singularidad.

El lector encontrará, por tanto, un conjunto de estudios que no solo informan, sino que también interpelan. Invitan a repensar los modos en que aprendemos, enseñamos, cuidamos y convivimos. Nos recuerdan que la investigación no se agota en la publicación de resultados, sino que cobra sentido cuando logra inspirar nuevas preguntas, suscitar reflexión crítica y generar cambios tangibles en los contextos donde se desarrolla la vida humana.

En tiempos caracterizados por la aceleración, la fragmentación del conocimiento y la sobreabundancia de información, obras como esta recuperan el valor del pensamiento sereno y del trabajo bien fundamentado. Cada artículo aquí reunido representa una contribución concreta al avance del saber, pero también una manifestación de compromiso con la educación como bien común. En su conjunto, este libro testimonia la vigencia de la investigación como una forma de responsabilidad social y de búsqueda compartida de sentido.

Queda, finalmente, expresar el reconocimiento a quienes han hecho posible este trabajo: a los autores y autoras por su rigor y dedicación; a las instituciones que respaldan sus proyectos; y a los lectores, que con su interés y reflexión completan el ciclo de la investigación. Que estas páginas sirvan como invitación a continuar aprendiendo, investigando y dialogando, convencidos de que el conocimiento, cuando se pone al servicio de las personas, se convierte en una de las expresiones más profundas de la humanidad.

José Antonio Rodríguez

¿CÓMO VARÍA LA CARGA EXTERNA DE ACELERACIONES Y DESACELERACIONES EN FÚTBOL SALA?

HÉCTOR GADEA URIBARRI¹, CARLOS LAGO-FUENTES², SERGIO LÓPEZ-
GARCÍA¹, ELENA MAINER-PARDOS³

¹ Universidad Pontificia de Salamanca, España

² Universidad Europea del Atlántico, España

³ Universidad San Jorge, España

INTRODUCCIÓN

Los recientes avances en tecnología han mejorado la recogida y el análisis de datos, permitiendo una mayor comprensión de las exigencias y demandas físicas en los deportes colectivos (Ribeiro et al., 2020). Estas innovaciones han posibilitado que los equipos optimicen sus programas de entrenamiento de manera más objetiva, incrementando el rendimiento de los jugadores y reduciendo el riesgo de lesiones en atletas de alto nivel (Colby et al., 2014; Ehrmann et al., 2016).

A pesar de las publicaciones en las últimas dos décadas, la literatura científica sobre el fútbol sala sigue siendo limitada (Illa et al., 2021; Illa et al., 2020; Ribeiro et al., 2020; Spyrou et al., 2021), especialmente si se compara con otras modalidades deportivas como fútbol, baloncesto, rugby, entre otros. Por esta razón, todavía es necesario continuar investigando sobre los principales elementos del proceso de entrenamiento: métodos para optimizar el rendimiento, control y monitorización de cargas y estrategias preventivas, especialmente atendiendo a que es un deporte caracterizado por su intermitencia y alto riesgo lesional (Lago Fuentes et al., 2020). Dentro de esta intermitencia, las aceleraciones y desaceleraciones destacan como dos de los principales factores de rendimiento en este deporte (Illa et al., 2021; Illa et al., 2020; Ribeiro et al., 2020; Spyrou et al., 2021).

Los entrenamientos estructurados a lo largo de los microciclos permiten que los jugadores adapten su rendimiento durante la temporada. Este proceso contribuye a la mejora de sus capacidades físicas, ajustándose a las exigencias específicas del deporte (Lago Fuentes et al., 2020). El uso de tecnologías avanzadas como los sistemas de posicionamiento global (GPS) y las unidades de medición inercial (IMU) ha permitido a los entrenadores medir con mayor precisión la carga externa soportada por los jugadores, ajustando los entrenamientos según su posición en el campo y sus necesidades específicas (Illa et al., 2021; Miguel et al., 2022).

La planificación de programas de entrenamiento en deportes de equipo implica ciertos desafíos, como determinar las cargas de trabajo apropiadas a lo largo de la semana en función del día de competición, y durante las diferentes fases de la temporada (Miguel et al., 2022). Para obtener un enfoque más individualizado, sería recomendable considerar las cargas de entrenamiento específicas según la posición de los jugadores, aunque la información disponible sobre este aspecto en fútbol sala sigue siendo escasa (García et al., 2018).

Además, en relación a los microciclos, la ondulación de cargas o la variabilidad de las mismas se ha estudiado muy poco, así como hay pocos estudios que comparen dicha carga en relación a la carga competitiva (Akyildiz et al., 2022; de Dios et al., 2021; Fernandes et al., 2022; Illa et al., 2020). Sin embargo, estos cambios dentro del microciclo son clave para lograr las adaptaciones necesarias en los deportistas de alto rendimiento, alejarse de la monotonía y mantener un óptimo estado de forma a lo largo del período competitivo (García et al., 2018).

Por tanto, atendiendo a las carencias de la literatura científica y a las necesidades de este deporte, el objetivo del presente estudio fue analizar la carga externa de aceleraciones y desaceleraciones a diferentes intensidades en un equipo de fútbol sala de élite a lo largo de una temporada, considerando la influencia de la posición de los jugadores y su relación con la competición.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

Se registró la carga externa de 10 jugadores de élite de un equipo de la Primera División de la Liga Española de fútbol sala, excluyendo a los porteros (TIER 3) (McKay et al., 2021). Los participantes tenían una edad promedio de 27.5 años, con una estatura de 1.73 m y un peso de 70.1 kg. Las sesiones de entrenamiento tuvieron una duración media de 1 hora y 8 minutos, incluyendo 15 minutos de calentamiento antes del trabajo principal (Tabla 1).

Tabla 1.

Duración de cada sesión y objetivo principal

Sesión	Duración (h:min)	Objetivo
MD-5	01:11 ± 00:04	Desarrollar las capacidades de fuerza y potencia de los jugadores
MD-4	01:20 ± 00:09	Trabajar situaciones de espacios reducidos
MD-3	01:16 ± 00:06	Incidir en tareas de velocidad
MD-2	01:10 ± 00:05	Preparar tácticamente a los jugadores para el siguiente partido
MD-1	00:50 ± 00:02	Activar

Nota: MD= Match day, b=hora, min=minutos

Diseño del estudio

El estudio siguió un diseño observacional longitudinal durante la temporada 2022-2023, analizando 30 microciclos competitivos. Se recopilaron 125 registros de entrenamientos y 21 de partidos, totalizando 146 observaciones. Los datos fueron utilizados para evaluar la carga externa durante 30 semanas, proporcionando un análisis detallado del microciclo tipo.

Para el registro de la carga externa, en el presente estudio se utilizó dispositivos IMU OLIVER, validado en investigaciones previas (Gadea-Uribarri, Lago-Fuentes, Bores-Arce, López-García, et al., 2024; Gadea Uribarri et al., 2024). Cada deportista llevaba el sensor en el gemelo, activándolo en entrenamientos y partidos, con una frecuencia de muestreo de 27 Hz. Se garantizó la consistencia en el uso del mismo sensor para evitar errores (de Dios et al., 2021). Los datos fueron procesados con el software OLIVER (Platform TryOliver). Además, los participantes firmaron un consentimiento informado según la Declaración de Helsinki, con aprobación del Comité de Ética de la Universidad (CEI-35/2022).

Procedimiento

Este estudio, basado en investigaciones previas en fútbol sala (Gadea-Uribarri, Lago-Fuentes, Bores-Arce, Villavicencio Álvarez, et al., 2024; Illa et al., 2020; Ribeiro et al., 2020) analizó las siguientes variables de carga externa como las aceleraciones de $(2 \text{ a } 3)\text{m/s}^2$ (m) y $(3 \text{ a } 10)\text{m/s}^2$ (m), las desaceleraciones de $(-3 \text{ a } -2)\text{m/s}^2$ (m) y $(-10 \text{ a } -3)\text{m/s}^2$ (m), así como la cantidad de aceleraciones y desaceleraciones a esas intensidades. Los datos fueron clasificados según el día de la semana en relación con el partido (MD-5 a MD), permitiendo una evaluación detallada de las exigencias físicas durante el microciclo competitivo (de Dios et al., 2021; García et al., 2018).

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para analizar las diferencias en la carga externa durante el microciclo, se aplicó la prueba de Levene para evaluar la homogeneidad de varianzas. Luego, se realizó un ANOVA de una vía para identificar variaciones entre los días y posiciones de juego. Cuando hubo diferencias significativas, se aplicó el test de Bonferroni como prueba post hoc. Se estableció una significancia estadística de $p < 0,05$, y los análisis fueron desarrollados con el software SPSS 29.0 (IBM Corporation, Armonk, NY, USA)

RESULTADOS

El MD-1 tuvo la menor carga, seguido de MD-2 tanto para aceleraciones como para desaceleraciones a diferentes intensidades. Mientras que los días MD-4 y MD-3 fueron los de mayor exigencia. En cuanto a las posiciones de juego, los pivots registraron la menor carga en desaceleraciones de $(-3 \text{ a } -2)\text{m/s}^2$ (m) y los cierres en aceleraciones tanto de $(2 \text{ a } 3)\text{m/s}^2$ (m) como de $(3 \text{ a } 10)\text{m/s}^2$ (m) y desaceleraciones de $(-10 \text{ a } -3)\text{m/s}^2$ (m). Los alas son los que mayor carga registraron en aceleraciones a diferentes intensidades, mientras que los pivots son los que mayor carga registraron en $(-10 \text{ a } -3)\text{m/s}^2$ (m) y los cierres son los que mayor carga registraron en $(-3 \text{ a } -2)\text{m/s}^2$ (m) (Tabla 2).

Tabla 2.

Diferencias en la carga externa entre las sesiones del microciclo y la posición de juego.

	Posición	MD		MD-1		MD-2		MD-3		MD-4		MD-5	
		M	± DE	M	± DE	M	± DE	M	± DE	M	± DE	M	± DE
Acc [2 3]m/s ² (m)	Cierre	323,31±121,26	<i>b, ^</i>	222,88±44,26	<i>^</i>	308,51±60,74	<i>b, ^</i>	355,42±68,89	<i>b, c, ^</i>	375,65±82,2	<i>b, c, ^</i>	354,48±72,16	<i>b, c, ^</i>
	Ala	346,55±127,23	<i>b, ^</i>	248,75±42,4	<i>^</i>	326,61±77,24	<i>b, ^</i>	385,34±76,65	<i>b, c, ^</i>	396,87±86,68	<i>b, c, ^</i>	364,04±68,59	<i>b, c, ^</i>
	Pívot	333,36±94,12	<i>b, c</i>	184,65±44,86	<i>^</i>	237,27±71,18	<i>b</i>	289,37±70,6	<i>b, c</i>	294,56±91,97	<i>b, c</i>	283,03±80,44	<i>b, c, ^</i>
Acc [2 3]m/s ² (n)	Cierre	90±34,73	<i>b, c, ^</i>	64,34±12,01	<i>^</i>	86,91±16,25	<i>b, ^</i>	99,31±19,61	<i>b, c, ^</i>	105,51±22,66	<i>a, b, c, ^</i>	99,16±19,94	<i>b, c, ^</i>
	Ala	92,95±33,9	<i>b, ^</i>	69,77±11,77	<i>^</i>	90,82±20,99	<i>b, ^</i>	104,84±21,23	<i>b, c, ^</i>	108,9±23,74	<i>a, b, c, ^</i>	100,04±18,26	<i>b, ^</i>
	Pívot	93,3±25,23	<i>b, c</i>	53,15±12,74	<i>^</i>	68,34±19,46	<i>b</i>	82,08±18,36	<i>b, c</i>	85,23±25,28	<i>a, b, c</i>	82,24±22,36	<i>a, b</i>
Acc [3 10]m/s ² (m)	Cierre	174,3±77,9	<i>b, c, ^</i>	92,46±33,98	<i>^</i>	146,2±42,56	<i>b, ^</i>	185,96±52,14	<i>b, c, ^</i>	192,91±70,16	<i>a, b, c, ^</i>	171,77±52,17	<i>a, b, ^</i>
	Ala	225,32±105,34	<i>b, c, ^</i>	109,68±30,84	<i>^</i>	161,73±51,55	<i>b, ^</i>	219,04±49,18	<i>b, c, ^</i>	214,8±72,23	<i>a, b, c, ^</i>	181,01±54,98	<i>a, b, ^</i>
	Pívot	184,7±57,23	<i>b, c</i>	83,61±27,51	<i>^</i>	116,86±51,36	<i>b</i>	158,27±55,5	<i>b, c</i>	140,91±64,84	<i>a, b, c, ^</i>	122,64±42,3	<i>a, b</i>
Acc [3 10]m/s ² (n)	Cierre	38,92±17,56	<i>b, c, ^</i>	21,1±7,57	<i>^</i>	32,69±9,34	<i>b, ^</i>	41,12±11,21	<i>b, c, ^</i>	42,73±15,22	<i>a, b, c, ^</i>	38,02±11,06	<i>a, b, ^</i>
	Ala	48,68±22,39	<i>b, c, ^</i>	24,29±6,67	<i>^</i>	35,61±11,12	<i>b, ^</i>	47,63±10,5	<i>b, c, ^</i>	46,73±15,47	<i>a, b, c, ^</i>	39,65±11,83	<i>a, b, ^</i>
	Pívot	41,15±12,15	<i>b, c</i>	19,05±6,15	<i>^</i>	26,57±11,44	<i>b</i>	35,21±11,78	<i>b, c</i>	31,52±14,41	<i>a, b, c</i>	27,82±9,08	<i>a, b</i>
Dec [-3 -2]m/s ² (m)	Cierre	330,45±144,4	<i>b, c, ^</i>	247,62±70,88	<i>^</i>	329,14±76	<i>b, ^</i>	362,77±91,24	<i>b, c, ^</i>	395,87±96,15	<i>a, b, c, ^</i>	363,95±80,66	<i>a, b, ^</i>
	Ala	303,8±110,52	<i>b, c, ^</i>	254,21±74,94	<i>^</i>	326,21±107,58	<i>b, ^</i>	374,93±109,99	<i>b, c, ^</i>	383,55±117,8	<i>a, b, c, ^</i>	369,82±102,98	<i>a, b, ^</i>
	Pívot	297,05±65,97	<i>b, c</i>	176,86±64,7	<i>^</i>	233,22±92,81	<i>b</i>	280,52±96,36	<i>b, c</i>	267,26±103,53	<i>a, b, c, ^</i>	277,22±100,29	<i>a, b, ^</i>
Dec [-3 -2]m/s ² (n)	Cierre	98,13±45,84	<i>b, c, ^</i>	76,78±22,53	<i>^</i>	100,97±24,8	<i>b, ^</i>	108,85±30,18	<i>b, ^</i>	119,6±29,75	<i>a, b, c, ^</i>	110,12±25,48	<i>a, b, ^</i>

Ala	84,67±31,91 <i>b,c</i> ^	77,38±24,59 ^	97,28±33,28 <i>b</i> ^	109,43±34,22 <i>b,c</i> ^	112,79±35,1 <i>a,b,c</i> ^	110,06±31,93 <i>a,b</i> ^
Pívot	84,57±19,46 <i>b,c</i>	53,56±21,04	70,59±29,93 <i>b</i>	82,4±28,95 <i>b,c</i>	78,67±31,14 <i>a,b,c</i>	83±31,59 <i>a,b</i>
Cierre	180,65±75,87 <i>b,c</i> ^	104,77±31,44 ^	158,67±47,47 <i>b</i> ^	199,71±50,16 <i>b,c</i> ^	205,6±64,63 <i>a,b,c</i> ^	198,66±65,53 <i>a,b</i> ^
Ala	199,21±91,01 <i>b,c</i> ^	112,19±35,82 ^	163,35±56,03 <i>b</i> ^	207,24±53,51 <i>b,c</i> ^	209,18±65,06 <i>a,b,c</i> ^	194,05±55,54 <i>a,b</i> ^
Pívot	199,83±69,36 <i>b,c</i>	85,2±28,33	113,41±48,36 <i>b</i>	146,21±44,51 <i>b,c</i>	144,86±54,81 <i>a,b,c</i> ^	135,34±47,36 <i>a,b</i>
Cierre	42,95±18,43 <i>b,c</i> ^	25,34±7,41 ^	37,89±10,93 <i>b</i> ^	47,39±11,79 <i>b,c</i> ^	48,88±15,18 <i>a,b,c</i> ^	47,14±14,89 <i>a,b</i> ^
Ala	46,74±20,89 <i>b,c</i> ^	26,88±8,31 ^	38,95±13,01 <i>b</i> ^	49,11±12,45 <i>b,c</i> ^	49,63±15,25 <i>a,b,c</i> ^	46,04±12,9 <i>a,b</i> ^
Pívot	47,36±16,23 <i>b,c</i>	20,71±6,8	27,79±11,74 <i>b</i>	35,04±10,37 <i>b,c</i>	34,96±13,01 <i>a,b,c</i>	33,03±11,39 <i>a,b</i>

Nota: MD= Match day; DE: desviación estándar. a: >MD; b: >MD-1; c: >MD-2; d: >MD-3; e: >MD-4; f: >MD-5; °: >CI, *: >AL, ^: >PI

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar la carga externa de aceleraciones y desaceleraciones a diferentes intensidades en un equipo de fútbol sala de élite a lo largo de una temporada, considerando la influencia de la posición de los jugadores y su relación con la competición. A pesar de que en otros deportes como fútbol (García et al., 2018), volleyball (Akyildiz et al., 2022), baloncesto (Reina et al., 2022) y balonmano (Font et al., 2022) ya se han realizado investigaciones teniendo en cuenta ambos factores, este es el primer estudio en fútbol sala que analiza ambos factores de manera conjunta. En este sentido, estudios previos en fútbol sala se centraron en analizar variables de alta exigencia (Illa et al., 2020), o con un enfoque técnico-táctico (Ribeiro et al., 2023), pero no han abordado de manera exhaustiva cómo estas variables fluctúan a lo largo del microciclo en función de las posiciones de los jugadores.

La carga competitiva reportada en este estudio en relación a aceleraciones y desaceleraciones se encuentra en línea con investigaciones previas en este deporte, incluso siendo el número de aceleraciones mayor que el de desaceleraciones al reportado en equipos de la Liga Nacional de Fútbol Sala (Illa et al., 2021). Este hallazgo es particularmente relevante, ya que resalta que estas acciones de alta intensidad son esenciales en este deporte, que asimismo es un factor de rendimiento y factor de riesgo lesional, por lo que debe ser un foco clave en el diseño de programas de entrenamiento y recuperación. Por ejemplo, se deberían plantear nuevas investigaciones que incluyan tareas de juego reducido con foco en las aceleraciones y desaceleraciones para incrementar los umbrales de respuesta de los propios jugadores, con y sin fatiga, para prepararles de manera óptima para la competición.

En cuanto a la estructuración del microciclo en nuestro estudio se puede observar que el día con menor carga es el MD-1 para todas las variables y el día con mayor carga es el MD-4 y MD-3. Estos resultados reflejan un perfil competitivo del microciclo que se alinea con las prácticas habituales en otros deportes de equipo, donde se planifica una sesión regenerativa postcompetición de baja a moderada intensidad y se implementa una programación de tapering (Lago Fuentes et al., 2020). Esta estrategia busca una disminución progresiva de la carga desde el MD-4 hasta el MD-1, optimizando la recuperación y asegurando que los deportistas lleguen en las mejores condiciones posibles al siguiente partido (Mujika et al., 2018; Oliva Lozano et al., 2022; Vachon et al., 2020). El hallazgo de que el MD-1 sea el día de menor carga está en

consonancia con otros estudios previos en fútbol sala (Illa et al., 2020) lo que refuerza la idea de estructurarla como una sesión de activación enfocada en preparar al jugador para el día de partido. En cuanto a la posiciones de los jugadores, se sabe que el modelo de juego influye en las demandas específicas de cada puesto (García et al., 2018). En el caso del fútbol sala, en esta investigación se puede observar que los cierres son los jugadores que menos carga de aceleraciones a diferentes intensidades y desaceleraciones a $(-10 \text{ a } -3)\text{m/s}^2$ (m), a excepción de MD-1 donde la carga es similar para todos los puestos específicos siendo los pivots los que menos carga tienen, lo que concuerda también con estudios previos en fútbol sala (Illa et al., 2021; Ohmuro et al., 2020). Esto puede ser debido a que el perfil antropométrico de los pivots presenta el mayor porcentaje de grasa por posiciones comparado con el resto (Ramos-Campo et al., 2014).

Los alas son los jugadores que obtienen los valores más altos en las aceleraciones a diferentes intensidades resultados que coinciden con lo reportado en investigaciones previas (Illa et al., 2021). Estos datos subrayan la importancia de considerar las demandas específicas de cada posición al diseñar las tareas del microciclo tipo, una recomendación que ya se ha planteado en otros deportes (Modric et al., 2020). No obstante, en fútbol sala este es el primer estudio que define la magnitud de los esfuerzos de aceleraciones y desaceleraciones a diferentes intensidades a lo largo del microciclo competitivo en función del puesto específico, por lo que se necesitan futuros estudios que sigan esta línea para poder corroborar si el perfil condicional varía. Además, de acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio se observa la necesidad de desarrollar entrenamientos más ajustados a las demandas condicionales de cada posición.

Las principales limitaciones del estudio incluyen el tamaño reducido de la muestra (10 jugadores de fútbol sala de élite), lo que dificulta la generalización de los resultados a otros equipos o niveles competitivos. Además, no se consideraron los porteros, omitiendo un componente clave con demandas físicas específicas. Aunque se analizaron 21 partidos oficiales, no fue posible evaluar los 30 partidos de la temporada debido a restricciones logísticas y de permisos, afectando la representatividad de las demandas competitivas. También se señala la falta de análisis contextual, sin considerar factores como el resultado del partido, la calidad del rival o el estado físico de los jugadores, que podrían influir en la carga externa, y que abre la línea a futuras investigaciones.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian que la planificación del microciclo en un equipo de fútbol sala de élite sigue un esquema definido, en el cual el día con menor carga externa de aceleraciones y desaceleraciones es el MD-1, destinado a la activación previa al partido, mientras que los días de mayor carga corresponden a MD-3 y MD-4. Esta estructura facilita una recuperación gradual posterior a la competición y una adecuada preparación para el siguiente enfrentamiento, permitiendo que los jugadores lleguen en óptimas condiciones tanto físicas como tácticas.

En cuanto a posiciones de juego, los cierres registraron la menor carga en aceleraciones tanto de $(2 \text{ a } 3)\text{m/s}^2$ (m) como de $(3 \text{ a } 10)\text{m/s}^2$ (m) y desaceleraciones de $(-10 \text{ a } -3)\text{m/s}^2$ (m). Sin embargo, los cierres son los que mayor carga registraron en $(-3 \text{ a } -2)\text{m/s}^2$ (m). Por otro lado, los alas son los que mayor carga registraron en aceleraciones a diferentes intensidades. Además, los pivots registraron la menor carga en desaceleraciones de $(-3 \text{ a } -2)\text{m/s}^2$ (m) y la mayor carga en $(-10 \text{ a } -3)\text{m/s}^2$ (m). Estos resultados enfatizan la necesidad de diseñar entrenamientos específicos que atiendan estas variaciones posicionales, optimizando el desempeño y minimizando el riesgo de lesiones.

En consecuencia, este estudio aporta información valiosa para los preparadores físicos, proporcionando referencias en un contexto de élite que pueden ser utilizadas para planificar, ajustar y optimizar los programas de entrenamiento en el fútbol sala de alto nivel.

BIBLIOGRAFÍA

- Akyildiz, Z., Castro, H., Cene, E., Laporta, L., Parim, C., Altundağ, E., Akarçesme, C., Guidetti, G., Miale, G., Silva, A., Nobari, H., & Clemente, F. (2022). Within-week differences in external training load demands in elite volleyball players. *BMC Sports Science Medicine and Rehabilitation*, 14. <https://doi.org/10.1186/s13102-022-00568-1>
- Colby, M. J., Dawson, B., Heasman, J., Rogalski, B., & Gabbett, T. J. (2014). Accelerometer and GPS-Derived Running Loads and Injury Risk in Elite Australian Footballers. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 28(8), 2244-2252. <https://doi.org/10.1519/jsc.0000000000000362>

- de Dios, V., Alkain, P., Castellano, J., & Rey, E. (2021). Accumulative Weekly External and Internal Load Relative to Match Load in Elite Male Youth Soccer Players. *Pediatric Exercise Science*, 34, 1-6. <https://doi.org/10.1123/pes.2021-0048>
- Ehrmann, F. E., Duncan, C. S., Sindhusake, D., Franzsen, W. N., & Greene, D. A. (2016). GPS and Injury Prevention in Professional Soccer. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 30(2), 360-367. <https://doi.org/10.1519/jsc.0000000000001093>
- Fernandes, R., Ceylan, H., Clemente, F., Brito, J., Martins, A., Nobari, H., Reis, V., & Oliveira, R. (2022). In-Season Microcycle Quantification of Professional Women Soccer Players—External, Internal and Wellness Measures. *Healthcare*, 10, 695. <https://doi.org/10.3390/healthcare10040695>
- Font, R., Karcher, C., Loscos-Fabregas, E., Altarriba-Bartés, A., Peña, J., Vicens-Bordas, J., Mesas, J., & Irurtia, A. (2022). The effect of training schedule and playing positions on training loads and game demands in professional handball players. *Biology of Sport*, 43, 857-866. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.121323>
- Gadea-Uribarri, H., Lago-Fuentes, C., Bores-Arce, A., López-García, S., Ibáñez, E., Serrano, C., & Mainer-Pardos, E. (2024). Concordance of a new IMU in different small-sided games and real game tasks in indoor sports: A new IMU valid for real game situations in indoor sports. *Acta kinesiologica*, 18(3), 53-60. https://akinesiologica.com/ojs_3.3.0-7/index.php/akinesiologica/article/view/282
- Gadea-Uribarri, H., Lago-Fuentes, C., Bores-Arce, A., Villavicencio Álvarez, V. E., López-García, S., Calero-Morales, S., & Mainer-Pardos, E. (2024). External Load Evaluation in Elite Futsal: Influence of Match Results and Game Location with IMU Technology. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 9(3), 140. <https://www.mdpi.com/2411-5142/9/3/140>
- Gadea Uribarri, H., Lago-Fuentes, C., Bores-Arce, A., López-García, S., Ibáñez, E., Serrano, C., & Mainer-Pardos, E. (2024). Validity of a new tracking device for futsal match. *Acta kinesiologica*, 17(2), 17-21. https://akinesiologica.com/ojs_3.3.0-7/index.php/akinesiologica/article/view/101
- García, A., Gómez-Díaz, A., Bradley, P., Morera, F., & Casamichana, D. (2018). Quantification of a Professional Football Team's External Load Using a Microcycle Structure. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 32, 1. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002816>

- Illa, J., Alonso, Ò., Serpiello, F., Hodder, R., & Reche, X. (2021). Demandas de carga externa y diferencias posicionales en fútbol sala de élite mediante tecnología UWB. *Apunts Educación Física y Deportes*, 3, 53-59. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/3\).145.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/3).145.07)
- Illa, J., Fernández, D., Reche, X., Carmona Dalmases, G., & Tarragó, J. (2020). Quantification of an Elite Futsal Team's Microcycle External Load by Using the Repetition of High and Very High Demanding Scenarios. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577624>
- Lago Fuentes, C., Jiménez-Loaisa, A., Padrón Cabo, A., Fernández-Villarino, M., Mecías, M., Travassos, B., & Rey, E. (2020). Monitoring Workloads of a Professional Female Futsal Team over a Season: A Case Study. *Sports*, 8, 69. <https://doi.org/10.3390/sports8050069>
- McKay, A., Stellingwerff, T., Smith, E., Martin, D., Mujika, I., Goosey-Tolfrey, V., Sheppard, J., & Burke, L. (2021). Defining Training and Performance Caliber: A Participant Classification Framework. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 17, 1-15. <https://doi.org/10.1123/ijspp.2021-0451>
- Miguel, M., Cortez, A., Romero, F., Loureiro, N., García, J., & Ibáñez, S. (2022). Daily and weekly external loads in the microcycle: Characterization and comparison between playing positions on amateur soccer. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.943367>
- Modric, T., Versic, S., & Sekulic, D. (2020). Playing position specifics of associations between running performance during the training and match in male soccer players. *Acta Gymnica*, 50. <https://doi.org/10.5507/ag.2020.006>
- Mujika, I., Halson, S., Burke, L., Balague, G., & Farrow, D. (2018). An Integrated, Multifactorial Approach to Periodization for Optimal Performance in Individual and Team Sports. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 13, 538-561. <https://doi.org/10.1123/ijspp.2018-0093>
- Ohmuro, T., Iso, Y., Tobita, A., Hirose, S., Ishizaki, S., Sakaue, K., & Yasumatsu, M. (2020). Physical match performance of Japanese top-level futsal players in different categories and playing positions. *Biology of Sport*, 37. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2020.96322>
- Oliva Lozano, J., Muyor, J., Pérez-Guerra, A., Gómez, D., García-Unanue, J., Sánchez-Sánchez, J., & Felipe, J. L. (2022). Effect of the Length of the Microcycle on the Daily External Load, Fatigue, Sleep Quality, Stress, and Muscle Soreness of Professional Soccer Players:

- A Full-Season Study. *Sports Health A Multidisciplinary Approach*, 15, 1-5.
<https://doi.org/10.1177/19417381221131531>
- Ramos-Campo, D. J., Martínez Sánchez, F., Esteban García, P., Rubio Arias, J. Á., Bores Cerezal, A., Clemente-Suarez, V. J., & Jiménez Díaz, J. F. (2014). Body Composition Features in Different Playing Position of Professional Team Indoor Players: Basketball, Handball and Futsal. *International Journal of Morphology*, 32, 1316-1324.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022014000400032&nrm=iso
- Reina, M., Mancha, D., & Ibáñez, S. (2022). MONITORIZACIÓN DE UN MICROCICLO COMPETITIVO EN BALONCESTO FEMENINO PROFESIONAL MEDIANTE DISPOSITIVOS INERCIALES. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 22, 663-685. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.87.015>
- Ribeiro, J., Gonçalves, B., Coutinho, D., Brito, J., Sampaio, J., & Travassos, B. (2020). Activity Profile and Physical Performance of Match Play in Elite Futsal Players. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01709>
- Ribeiro, J., Yousefian, F., Monteiro, D., Illa, J., Couceiro, M., Sampaio, J., & Travassos, B. (2023). Relating external load variables with individual tactical actions with reference to playing position: an integrated analysis for elite futsal. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.1080/24748668.2023.2296777>
- Spyrou, K., Freitas, T., Marín Cascales, E., Herrero-Carrasco, R., & Alcaraz, P. (2021). External Match Load and the Influence of Contextual Factors in Elite Futsal. *Biology of Sport*, 39, 349-354. <https://doi.org/10.5114/biol sport.2022.105332>
- Vachon, A., Berryman, N., Mujika, I., Paquet, J.-B., Arvisais, D., & Bosquet, L. (2020). Effects of tapering on neuromuscular and metabolic fitness in team sports: a systematic review and meta-analysis. *European Journal of Sport Science*, 1-12.
<https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1736183>

AURORA DEL ROCÍO SALAS BUZÓN.

Universidad de Cádiz, España.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad enfrenta una preocupante presencia del discurso de odio, de la agresividad y del maltrato en diversos ámbitos, sin distinción de edad, nivel socioeconómico o contexto cultural. Estas conductas también se hacen presentes con notoriedad en el entorno educativo, denominadas Acoso Escolar, las cuales generan consecuencias sumamente significativas para quienes las padecen, pudiendo llegar a situaciones extremas como el suicidio.

Desafortunadamente, se trata de un tipo de acoso en constante aumento, pues, atendiendo a los datos más recientes publicados por la ONG Internacional *Bullying Sin Fronteras* (2024), España ocupa el primer lugar a nivel mundial en cuanto a incidencias de casos graves de *bullying* y *ciberbullying*, afectando diariamente a 8 de cada 10 niños o adolescentes, con aproximadamente 300.000 casos registrados. Asimismo, el Acoso Escolar se consolida como la principal causa de suicidio entre niños y jóvenes, siendo responsable directo de más de 200.000 muertes (Internacional *Bullying Sin Fronteras*, 2024).

Pese a la magnitud de estas cifras, la incorporación efectiva de contenidos relacionados con el acoso en los centros educativos continúa siendo insuficiente. Por tanto, resulta indispensable replantear nuevas estrategias de prevención en el contexto escolar que permitan visibilizar la problemática y reconocer su gravedad. Ante este hecho, el personal docente que convive diariamente con el alumnado se erige como uno de los agentes con mayor capacidad para prevenir o erradicar dichas situaciones. En este sentido, las metodologías activas se plantean como una alternativa pedagógica eficaz para prevenir o mitigar el Acoso Escolar en virtud de los múltiples beneficios que ofrecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta realidad implica diseñar un entorno pedagógico y didáctico que contemple contenidos, metodologías, recursos, estrategias e instrumentos adecuados para facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo. Dicho entorno debe fomentar una cultura de buen trato en la que los estudiantes asuman un rol activo en su formación, favoreciendo un aprendizaje significativo (Silva y Maturana, 2017). Además, estas metodologías propician el desarrollo de habilidades sociales y emocionales fundamentales para la resolución pacífica de conflictos, promoviendo un entorno de convivencia saludable (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017), al mismo tiempo que fortalecen competencias cívicas como la empatía, la solidaridad, la autorregulación emocional y la comprensión del otro.

Por tanto, el uso de estas metodologías con el fin de prevenir el Acoso Escolar permite visibilizar en el alumnado la importancia de reaccionar ante tales situaciones, asumir la

responsabilidad de sus actos y comprender las dinámicas que conducen a este acoso, generándoles conciencia sobre su gravedad e involucrándolos activamente en su prevención.

Por consiguiente, se procede a establecer las bases teóricas que permitan comprender los aspectos fundamentales del tema a tratar antes de adentrarse en el análisis empírico. Posteriormente, se incluye una propuesta de intervención con la intención de dar respuesta a esta problemática social, adquiriendo la finalidad de que cualquier profesional del ámbito educativo que se identifique con este problema pueda aplicarla en su práctica docente. Dicha propuesta, acompañada de sus objetivos de intervención, diseño metodológico y dinámica, busca otorgar el valor y la eficacia didáctica que poseen las metodologías activas.

MARCO TEÓRICO

Acoso Escolar

El Acoso Escolar se define como una conducta agresiva, intencional y sostenida en el tiempo (Slattery et al., 2019). Esta forma de violencia representa una de las problemáticas sociales más graves para el profesorado (Arcila et al., 2022). No obstante, a pesar de su relevancia, continúa siendo un tema difícil de abordar, convirtiéndolo en un asunto frecuentemente silenciado en las escuelas (Ramírez et al., 2022). Aunque existen investigaciones centradas en intervenciones educativas orientadas a erradicar este fenómeno, persiste una carencia de estudios que profundicen en los factores que determinan el éxito de las mismas (Wachs et al., 2019). Esta limitación en la literatura evidencia la necesidad de seguir desarrollando marcos teóricos y prácticos más sólidos para hacer frente a esta problemática.

Actualmente, el Acoso Escolar continúa presente en un número significativo de centros educativos, lo que manifiesta la urgencia de reforzar tanto las acciones preventivas como los mecanismos de intervención que permitan abordarlo eficazmente (Martínez et al., 2023).

En relación con este fenómeno y de acuerdo con lo planteado por Bruna (2021), es preciso señalar que se trata de una manifestación violenta o agresiva, ya sea de carácter físico o verbal. Esta conducta, de naturaleza intencional, tiene como propósito infligir un sufrimiento deliberado, persistente y sistemático sobre una misma persona. Dicho comportamiento implica un desequilibrio de poder entre iguales, aunque en condiciones desiguales, ya que el agresor ejerce dominio sobre la víctima, quien generalmente presenta dificultades para defenderse.

En cuanto a los roles que intervienen en las dinámicas del Acoso Escolar, siguiendo a Martínez (2017) y Bruna (2021), se identifica al agresor o acosador, siendo quien lleva a cabo la conducta violenta y dominante, utilizando la imposición de su poder; la víctima, que es quien la sufre; los observadores activos y pasivos, que son aquellos que presencian la situación, los activos observan e intervienen en la conducta agresiva apoyando al acosador, mientras que los pasivos solo observan sin intervenir; y el defensor, que actúa en favor de la persona agredida.

Asimismo, existen diversas modalidades de acoso, entre las que se incluyen la agresión verbal, física, psicológica, la coacción, la intimidación, el acoso indirecto, la exclusión social y, por último, el ciberacoso (Bruna, 2021; Smith, 2016). Este tipo de violencia escolar suele estar vinculado a múltiples causas y puede generar consecuencias de índole física, psicosomática y psicológica, que en los casos más graves, conducen al suicidio (Bruna, 2021; Martínez, 2017).

Atendiendo al papel que presenta los docentes ante esta problemática social, cabe señalar la importancia de evitar que la escuela se convierta en un entorno amenazante donde los estudiantes queden expuestos a situaciones violentas (Bonet et al., 2022), ya que minimizar, justificar o naturalizar este acoso supone un obstáculo para su erradicación (Knauf et al., 2018).

En consecuencia, no solo es relevante la forma en que se reacciona ante estas situaciones, sino también la calidad y pertinencia de las medidas implementadas que deben orientarse a anticipar los conflictos y ofrecer herramientas eficaces para su abordaje (Vega y Peñalva, 2018). En este contexto, la implicación del profesorado es esencial, dado que su intervención y actuación proactiva y responsable permite no solo enfrentar el Acoso Escolar, sino también sensibilizar al alumnado acerca de la importancia de asumir una actitud activa y consciente frente a estas problemáticas (Jiménez et al., 2020; Bonet et al., 2022).

La UNESCO (2022) subraya el papel estratégico de los docentes en la construcción de entornos de aprendizaje seguros, positivos y favorecedores del desarrollo integral. Al estar en contacto directo con el alumnado, son testigos de las situaciones conflictivas generadas y, por ende, los primeros llamados a intervenir, siendo responsables de crear propuestas pedagógicas que promuevan la autorregulación emocional, la empatía y el refuerzo de habilidades sociales. También deben fomentar las relaciones interpersonales saludables y respetuosas, facilitar la gestión positiva de los conflictos, establecer puentes de colaboración entre la escuela y las familias, así como llevar a cabo una evaluación constante de las prácticas más efectivas.

Pese a esta relevancia, no todos los docentes disponen de herramientas para afrontar adecuadamente estas situaciones. La encuesta mundial sobre las percepciones y prácticas docentes

frente a la violencia escolar, realizada por la UNESCO en 2020, pone de manifiesto que, a pesar de que los docentes reconocen su responsabilidad en crear entornos seguros, no siempre producen una intervención efectiva (UNESCO, 2022). A raíz de estos datos, se hace primordial impulsar programas formativos que fortalezcan sus competencias en este ámbito, así como considerar las metodologías activas una vía eficaz para abordar el Acoso Escolar.

Metodologías Activas

Las metodologías activas, según Muntaner et al. (2022), representan un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias que favorezcan una formación integral. Esta idea implica una transformación en el modelo didáctico, orientado a garantizar la presencia, participación y progreso de los discentes, enmarcado en un contexto educativo inclusivo.

En consonancia, Alba (2019) sostiene que estas metodologías otorgan al estudiante un rol central en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Suniaga (2019) define las metodologías activas como estrategias que deben ser propuestas por el profesorado con el fin de implicar al alumnado de forma constructiva, promoviendo el desarrollo de competencias tanto específicas como transversales. Este autor resalta varias características fundamentales, entre ellas: el aprendizaje a través de situaciones reales, el papel protagónico estudiantil, el trabajo colaborativo, una visión compleja y humanista de la educación, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como la promoción del pensamiento crítico.

En esta línea, Cárdenas et al. (2023) destacan que las metodologías activas, además de consolidar habilidades investigativas y de aprendizaje autónomo, fortalecen las competencias sociales mediante dinámicas colaborativas apoyadas en herramientas digitales. Rocha (2020), por su parte, entiende estas metodologías como propuestas centradas en actividades diseñadas para reforzar y construir conocimiento, adaptándose al ritmo y características de cada aprendiz. El docente, en este contexto, asume un papel fundamental al planificar y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando cambios tanto en su práctica como en la del alumnado.

Es cierto que el empleo de metodologías activas permite al profesorado atender la diversidad del alumnado, adaptando la enseñanza a sus necesidades, capacidades y motivaciones. No obstante, su aplicación implica desafíos como la planificación, el liderazgo o el equilibrio en la participación del alumnado (Suniaga, 2019). Para su implementación efectiva, se recomienda contextualizar las estrategias, fomentar ambientes colaborativos y realizar una evaluación constante del proceso. El rol docente se transforma en el de mediador que guía, evalúa y adapta

el proceso de aprendizaje, generando entornos inclusivos y promoviendo la reflexión, la comprensión y el vínculo con la realidad (Darling, 2014; Hattie, 2011; Perkins, 2010; Trujillo, 2014). Por tanto, estas metodologías requieren de una formación docente sólida que impulse prácticas inclusivas, adaptables y comprometidas con una educación de calidad y equitativa (Muntaner et al., 2022; Higuera y Medina, 2020). Existen multitud de metodologías activas, si bien, nos centraremos en el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).

Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

El Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), también conocido como *Game-Based Learning* (GBL), se define como el diseño y la implementación de juegos con una finalidad educativa específica, orientada al logro de objetivos de aprendizajes concretos (Sotoca, 2017). Durante el desarrollo o al finalizar la actividad lúdica, el docente tiene la posibilidad de reflexionar con el alumnado sobre el proceso, abordando los contenidos académicos previamente establecidos.

Esta metodología se fundamenta en la utilización del juego como herramienta pedagógica para potenciar y facilitar el aprendizaje. Se trata de propuestas lúdicas con un alto valor educativo y motivacional que se integran en la dinámica escolar sin necesidad de alterar su estructura formal, diseño o estética original. Aunque estos juegos no han sido concebidos con un fin exclusivamente educativo, se aprovechan sus cualidades didácticas para tal fin (Gómez y García, 2022). En este contexto, elementos como la estética, la mecánica y la dinámica del juego desempeñan un papel fundamental, ya que contribuyen a la inmersión del alumnado en la experiencia lúdica y refuerzan su motivación hacia la actividad (Morales et al., 2020).

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR A TRAVÉS DEL ABJ

Al reconocer la influencia de esta problemática social, así como de las habilidades óptimas que las metodologías activas presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se presenta una propuesta de intervención centrada en la creación de un juego, llamado “¡ACTÚA!”, para alumnos con edades que oscilan entre 6 y 12 años, con el fin de utilizar las metodologías activas, en este caso el ABJ, como herramienta para prevenir o minimizar el Acoso Escolar.

Objetivos de la Intervención

El objetivo general de esta propuesta se centra en prevenir situaciones de Acoso Escolar en las aulas de los centros educativos, creando consciencia de la problemática social en el alumnado. A partir de este objetivo se extraen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las situaciones conflictivas y perfiles que intervienen en el Acoso Escolar.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Afianzar la cohesión grupal en el aula.
- Establecer un clima de respeto mutuo.

Metodología

La metodología utilizada es el ABJ cuyas bases teóricas han sido explicitadas anteriormente.

Componentes

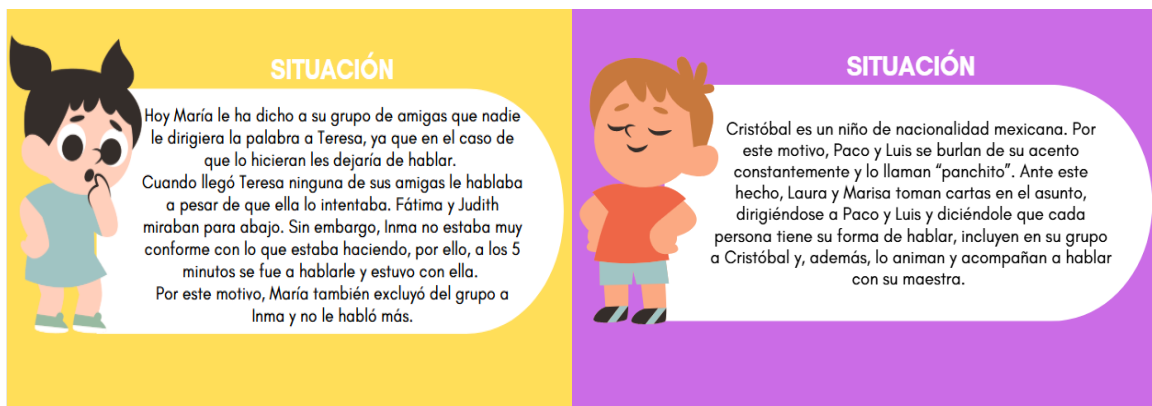
Para el adecuado desarrollo de la dinámica propuesta, se organizará al alumnado en cuatro grupos conformados por cinco integrantes cada uno. No obstante, esta distribución podrá ajustarse en función del número total de estudiantes presentes en el aula, incrementando o reduciendo, según sea necesario, el número de personajes asignados a cada situación.

Dinámica

En primer lugar, se proporcionará una explicación preliminar sobre los conceptos fundamentales del Acoso Escolar y su importancia como problemática social, con el objetivo de asegurar que el juego se desarrolle de manera adecuada una vez que los niños hayan adquirido los conocimientos teóricos necesarios.

Dicho juego presenta una serie de cartas que muestran situaciones conflictivas que podrían surgir entre compañeros dentro del ámbito escolar. En ellas participan diversos personajes, asumiendo roles representativos de los perfiles típicos que aparecen en el Acoso Escolar: el agresor, la víctima, los observadores pasivos y activos, así como el defensor de la víctima.

A continuación, se presenta una reducida muestra de dichas cartas.



Nota. Elaboración propia.

Las cartas estarán dispuestas boca abajo en el centro de la zona de juego, en cualquier área disponible dentro de este espacio, pudiendo ser el aula. Cada equipo se ubicará en una de las esquinas circundantes. A continuación, un miembro de cada equipo deberá tomar, de manera ordenada, la carta superior del mazo y voltearla al situarla en el área correspondiente a su equipo. La carta asignada aleatoriamente a cada grupo deberá ser representada y dramatizada ante los demás participantes. Para organizar la distribución de los personajes presentes en la carta asignada y preparar los papeles, se dispondrá de un plazo de 5 minutos. Asimismo, tendrán 5 minutos adicionales para desarrollar la interpretación. Esta temporalización podría variar dependiendo del curso en el que se desarrolle la actividad.

Posteriormente, los grupos que observan la actuación dispondrán de un tablero asignado a cada uno. Estos tableros estarán divididos en tres zonas o categorías diferenciadas por colores:

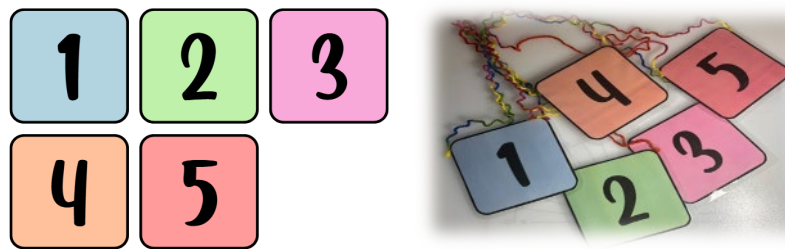
- **Zona roja:** En esta sección, cada grupo deberá identificar y asociar a cada personaje de la interpretación con los perfiles que se presentan en las situaciones de acoso (acosador, víctima, observadores activos y pasivos, así como defensor de la víctima). Es importante tener en cuenta que puede haber perfiles repetidos, por ejemplo, dos acosadores, y que no todas las situaciones requieren la presencia de todos los perfiles.
- **Zona verde:** En este área, se deberá identificar la emoción o emociones que cada personaje experimenta, pudiendo asignar más de una emoción si es necesario.
- **Zona amarilla:** En esta zona, se evaluará cómo consideran que ha actuado cada personaje en la situación presentada.

A continuación se muestra el tablero en cuestión.



Nota. Elaboración propia.

Como se observa, las zonas del tablero se encuentran subdivididas en números del 1 al 5, los cuales serán asignados a cada uno de los actores que participen en la dramatización mediante unos carteles que cuelguen de su cuello. Estos números deben estar visibles durante la interpretación para que el resto de participantes puedan identificar a los actores y ubicarlos en el tablero. Estos carteles numéricos son los siguientes.



Nota. Elaboración propia.

Cada equipo dispondrá de un conjunto de cartas que presentarán las diversas opciones disponibles para cada caso. Estas cartas estarán codificadas según los colores de las tres zonas o categorías previamente mencionadas, es decir, las cartas presentarán los mismos colores de las 3 zonas del tablero, lo que facilitará la identificación de las opciones de respuestas correspondientes a cada apartado del tablero. Tras la dramatización de cada grupo, los demás equipos deberán llegar a un consenso sobre las respuestas correctas para cada categoría, utilizando las cartas proporcionadas y colocándolas sobre el tablero de acuerdo con los números asignados a los personajes que intervienen. El primer grupo en completar este proceso hará sonar una campanita.

A continuación, se presentarán las cartas del juego. Para ello, se especificará la cantidad de cartas con las que contará cada equipo. Por tanto, este proceso se repetirá para cada grupo. Las cartas rojas se imprimirán dos veces, dado que existe la posibilidad de que en una situación

aparezcan dos acosadores, víctimas, observadores o defensores. Las cartas amarillas y verdes se imprimirán cinco veces, con el fin de que cada grupo pueda asignar a cada personaje la misma probabilidad de experimentar diversas emociones o de actuar de manera correcta o incorrecta.



Nota. Elaboración propia.

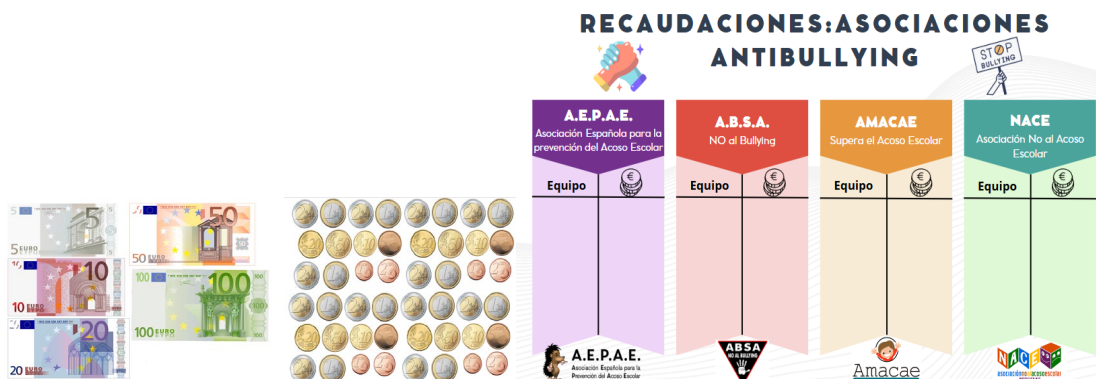
Para finalizar, el grupo que ha realizado la representación indicará el personaje al que corresponde y otorgará al resto de grupos las respuestas a cada categoría respecto a su papel. Por último, expresarán la experiencia sentida al representar su personaje.

Reglas del Juego

Las reglas propuestas para la dinámica de este juego se fundamentan en los siguientes principios: respetar los turnos de participación, fomentar el respeto mutuo entre los participantes, cuidar el material utilizado, comprometerse con el desarrollo adecuado del juego y comenzar la dinámica por el participante de menor edad.

En cuanto al sistema de puntuación, los equipos que presenten todas las respuestas correctas recibirán 10 puntos. Si se comete un error en alguna categoría, el equipo obtendrá 5 puntos. Sin embargo, si se registran más de un fallo por categoría, solo se otorgará 1 punto. Estos puntos serán representados mediante la creación de monedas y billetes diseñados específicamente para este propósito. Al finalizar el juego, el dinero acumulado se donará a una organización *antibullying* existente en nuestro país, la cual será representada mediante un cartel visible en la zona de juego. El equipo ganador tendrá la oportunidad de elegir la asociación que más le interese, indicando la cantidad de dinero donado. Al concluir el juego, el equipo que haya donado mayor cantidad de dinero a las asociaciones será el vencedor.

A continuación, se presentan las monedas y billetes, así como el cartel con las asociaciones *antibullying* creadas para este fin.



Nota. Elaboración propia.

Fin del Juego

La actividad podrá darse por concluida cuando así lo acuerden los participantes, siempre y cuando todos los equipos hayan representado y resuelto un número equitativo de situaciones. Asimismo, existe la posibilidad de continuar con el desarrollo del juego hasta agotar la totalidad de las situaciones planteadas, procediendo posteriormente al recuento final de la puntuación.

Rol del Docente

El docente asumirá un rol activo durante la fase de explicación tanto del contenido teórico como de la dinámica del juego. Posteriormente, adoptará una función de acompañamiento y orientación, ya que serán los estudiantes quienes desempeñen el papel protagonista en el desarrollo de la actividad. El docente intervendrá únicamente en los casos en los que se requiera su apoyo para resolver cualquier eventualidad que pudiera surgir durante la partida.

Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas implicadas en esta propuesta lúdico-educativa comprenden, en primer lugar, la función de actualización, en tanto que se busca que el alumnado reformule sus esquemas mentales respecto al Acoso Escolar, orientándolos hacia una postura más crítica y comprometida con dicha problemática. En segundo lugar, se activa la función de inhibición, dado que los niños y niñas deberán centrar su atención en la dinámica del juego y en su contenido temático, dejando de lado otros estímulos o pensamientos ajenos. Finalmente, se pone en práctica la flexibilidad cognitiva, ya que el alumnado deberá ajustarse a las reglas establecidas y mostrar disposición para responder colectivamente a las distintas fases que plantea el juego.

Adaptaciones

Con el objetivo de garantizar la accesibilidad del juego a estudiantes con daltonismo, los colores correspondientes a cada categoría serán complementados con letras identificativas (rojo: A, verde: B, amarillo: C). Estas letras estarán visibles tanto en el tablero como en las cartas, permitiendo establecer correctamente las relaciones entre los elementos del juego.

En el caso de estudiantes con dificultades visuales, se contempla la elaboración de un recurso auditivo que describa detalladamente cada una de las situaciones planteadas en el juego. Posteriormente, se procederá a la exposición oral de cada categoría de forma diferenciada, con el fin de que los personajes puedan ser asociados a las distintas opciones presentadas mediante una explicación verbal accesible.

Competencias Claves

Este juego permite observar con claridad la integración y el desarrollo de las siguientes competencias claves.

En primer lugar, la competencia en comunicación lingüística es la más desarrollada en esta actividad, ya que en ella se integran la comprensión y producción de mensajes orales, escritos, signados o multimodales entre los participantes. La dinámica favorece una comunicación cooperativa, creativa, ética y respetuosa, permitiendo a los estudiantes interpretar, valorar y construir mensajes con intención comunicativa clara y efectiva.

En segundo lugar, se determina la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (CTIM), debido a que, a través del uso de operaciones matemáticas básicas, como la suma para el cálculo de puntuaciones, se promueve el pensamiento lógico-matemático y la resolución de problemas contextualizados, fomentando el uso funcional del conocimiento científico y tecnológico.

En tercer lugar, se menciona la competencia personal, social y de aprender a aprender, ya que esta propuesta didáctica impulsa la reflexión del alumnado sobre su autoconcepto, favoreciendo su desarrollo personal. A su vez, fomenta la gestión eficiente del tiempo y de la información, el trabajo cooperativo, la resiliencia, la autorregulación cognitiva y emocional, así como la identificación y resolución de conflictos. Se promueve, además, la corresponsabilidad, la empatía y la capacidad de aprender a partir de la experiencia e interacción con el resto.

En cuarto lugar, se establece la competencia ciudadana puesto que, el juego, contribuye a la construcción de una ciudadanía activa, crítica y comprometida, promoviendo una participación

consciente en la vida social y cívica. En este contexto, se trabaja específicamente en la toma de conciencia y la sensibilización frente a la problemática del Acoso Escolar.

A continuación, se visibiliza la competencia emprendedora debido a que, durante el desarrollo del juego, el alumnado tiene la oportunidad de diseñar y aplicar estrategias que le permitan identificar necesidades, interpretar el entorno y desarrollar el pensamiento crítico, estratégico, creativo y ético. Se estimula la iniciativa, la toma de decisiones fundamentadas, la asunción de riesgos y la capacidad de actuar ante la incertidumbre. Asimismo, se promueve la colaboración, la negociación y una actitud proactiva y empática que facilita convertir ideas y valores en acciones concretas.

Por último, se establece la competencia en conciencia y expresión cultural, trabajándose mediante el respeto y la comprensión de las ideas, opiniones, emociones y sentimientos expresados por los demás. A través del juego, se favorece la capacidad de interpretar y expresar la propia identidad, así como de asumir el papel que se desempeña en la sociedad, especialmente en relación con la problemática del Acoso Escolar.

Criterios de Validación del Material

La validación del material se llevará a cabo atendiendo a los siguientes criterios fundamentales. En primer lugar, deberá evidenciar una adecuada correspondencia con el nivel de desarrollo cognitivo y comprensivo del alumnado destinatario, garantizando así su accesibilidad y eficacia pedagógica. Asimismo, se valorará su capacidad para despertar el interés del estudiantado, debiendo resultar estéticamente atractivo y didácticamente motivador. Igualmente, será otro requisito que el material ofrezca una manipulación cómoda y satisfactoria para el alumnado, favoreciendo una experiencia de aprendizaje positiva. Se tendrá en cuenta, además, su facilidad de uso en el contexto del aula, considerando tanto sus características físicas como su estructura técnica y la organización metodológica de las actividades propuestas. Por último, el material deberá fomentar de manera explícita el trabajo cooperativo, promoviendo la interacción, la colaboración y el desarrollo de competencias sociales y emocionales entre los estudiantes.

Evaluación

Una vez finalizada la intervención, se procederá a la evaluación del juego mediante la entrega de una rúbrica a cada equipo participante. Esta rúbrica incluirá diversos ítems que deberán ser valorados por los propios estudiantes. Cada grupo seleccionará la opción con la que se sienta más identificado. Posteriormente, de manera individual, cada estudiante asignará una valoración

general al juego y redactará un breve comentario justificativo, vinculado a la puntuación otorgada. En los niveles educativos inferiores, esta actividad será guiada mediante una lectura previa de los ítems, realizándose de forma pausada y progresiva para asegurar la correcta comprensión por parte del alumnado.

Es importante destacar que este proceso evaluativo se llevará a cabo de forma anónima, con el objetivo de garantizar la libertad de expresión del estudiantado. Esta medida busca obtener información más precisa y enriquecedora sobre las competencias académicas, personales y sociales que los discentes consideran haber desarrollado a lo largo de la experiencia lúdica.

CONCLUSIONES

La metodología ABJ, promueve la reflexión sobre las dinámicas del acoso, fomentando la identificación de roles, emociones y respuestas apropiadas ante situaciones de conflicto, permitiendo a los estudiantes trabajar cooperativamente, mejorar su capacidad de análisis y desarrollar competencias emocionales y sociales esenciales. Además, a través del juego se refuerza la sensibilización sobre el problema, creando un ambiente de respeto y favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes, formando a personas más empáticas, responsables y conscientes con esta problemática social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190783?show=full>
- Arcila, J., Correderas, E., Farias, C., Espoz, S., Giakoni, F. y Valdivia, P. (2022). Autoconcepto y Bullying en la Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria: una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*. 14(1), 1-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/95785>
- Bonet, A., Alguacil, M., Escamilla, P., Pérez, C. y Aguado, S. (2022). Estudio comparativo de género sobre el Acoso Escolar: estrategias y acciones. *Retos*, 44, 45-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88111>

- Bruna, C. y Piernas, J. (2021). *Educación contra el acoso: Herramientas y actividades para prevenir y detectar el Acoso Escolar*. Alba.
- Canino, J. M., Alonso, J. B., Pérez, S. T., Sánchez, D. C., Travieso, C. M. y Ravelo, A. G. (2020). Diseño de cartas y el aprendizaje basado en juegos (ABJ). En J. M. Morales, E. V., Lucero, E., Rodríguez, A., Melián y A. M. Santana (Ed.), *InnoEducaTIC 2020 VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (357-362). [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria](https://www.universidaddegrancanaria.es/).
- Cárdenas, M. P., Gutiérrez, M.V. y Oñate, J.A. (2023). Metodologías activas en la era digital. Aproximación epistémica al hecho educativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 667-682. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.278>
- Darling, L. (2014). *El mundo plano y la educación: cómo el compromiso de Estados Unidos con la equidad determinará nuestro futuro*. TeachersCollegePress.
- Garaigordobil, M., y Machimbarrena, A. (2017). Intervención en el bullying: resultados de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista de Psicología de la Educación*, 31 (2), 149-160.
- Gómez, V. y García, J. (2022). ¿Aprendizaje basado en juegos? "Catedral 1221" como ejemplo práctico. *Clio. History and HistoryTeaching*, (48), 70-91. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487292
- Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para docentes: maximizar el impacto en el aprendizaje*. Routledge.
- Higueras, L. y Medina, M. (2020). Active methodologies as a keyelement in teacher training foreducationalinclusion. *New Trends and IssuesProceedingsonHumanities and Social Sciences*, 7(3), 13- 19. <https://doi.org/10.18844/PROSOC.V7I3.5227>
- Jiménez, J. A., Jiménez, A., González, D., Beltrán, V. J., Llor, L. y Ruiz, J. A. (2020). Physicaleducation and schoolbullying: a systematicreview. *PhysicalEducation and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Knauf, R.K., Eschenbeck, H. y Hock, M. (2018). Bystanders of bullying: Social-cognitive and affectivereactions to schoolbullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of PsychosocialResearchonCyberspace*, 12(4), 1-17. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-3>

- Martínez, J.A. (2017). *Acoso Escolar: Bullying y Cyberbullying*. J.M Bosch Editor.
- Martínez, S., Estévez, C. y Carrillo, A. (2023). Papel de la empatía en los agresores y las víctimas del Acoso Escolar: Un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10 (2), 1-6. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2023.10.2.1>
- Muntaner, J. J., Bartomeu, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (BSF). (s/f). *¿Por qué España es número 1 mundial en bullying?*. BSF.Recuperado el 11 de septiembre de 2024. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2016/11/estadisticas-de-acoso-escolar-o.html>
- Perkins, D. (2010). *Hacer que el aprendizaje sea integral: cómo siete principios de enseñanza pueden transformar la educación*. Jossey Bass.
- Ramírez, I.A., García, L., Melguizo, E., Villodres, G.C. y Ubago, J.L. (2022). Estudio correlacional de los comportamientos violentos en la escuela según los niveles de resiliencia y la práctica de actividad física. *Journal of Sport and Health Research*. 14(1), 25-34. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/95261>
- Rocha, J.J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 33-46. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17 (73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=
- Slattery, L. C., George, H. P. y Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 227-235. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1579164>

- Smith, P. K. (2016). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. Sage Publications.
- Sotoca, P. (2017). Nueva expansión del juego de mesa creada para Educación Física: “Timeline EF y Sports”. *Revista digital de Educación Física*, 8(48) 49-55.
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnología-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Trujillo, F. (2014). *La competencia docente en el siglo XXI*. Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2022). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. UNESCO.
- Vega, A. y Peñalva, A. (2018). Los protocolos de actuación ante el Acoso Escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4924>
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S. y Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers’ success in handling bullying from the students’ perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>

**CREENCIAS EN SALUD, AUTOEFICACIA, DISFRUTE Y AMBIENTE
SOBRE HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN**

**RICARDO SANDOVAL DOMÍNGUEZ¹, Y SONIA BEATRIZ ECHEVERRÍA
CASTRO¹**

¹Instituto Tecnológico de Sonora

INTRODUCCIÓN

La mala alimentación sobre todo en los niños afecta notoriamente la salud y su desarrollo físico. Los niños de primaria que no cuentan con una dieta balanceada presentarán problemas de salud que a la postre afectará el rendimiento académico. Hay niños que comúnmente se destacan por comer un número limitado de comidas y no les gusta comer frutas, verduras, pescado, y se niegan a consumir nuevos alimentos ricos en nutrientes, en cambio se sienten atraídos por dulces, golosinas, grasas y frituras (Hernández y Jaramillo, 2016).

Existen factores personales, ambientales y emocionales que afectan los HA como las creencias, autoeficacia, disfrute, el ambiente físico. En este trabajo se incluyeron esas variables (creencias en salud, autoeficacia, disfrute, ambiente físico del individuo), ya que en diferentes estudios se ha demostrado que tienen relación y son predictores de los HA, además se pondrá a prueba un modelo explicativo que incluye tales variables, analizando las respuestas de niños sonorenses.

Antecedentes

Existe evidencia empírica a favor de la consideración de la autoeficacia como un mecanismo mediador, ciertamente importante, en el éxito de los tratamientos dirigidos a la reducción de peso, La autoeficacia ha sido ampliamente discutida en la literatura de la psicología social como uno de los soportes de la motivación y del aprendizaje; además, el concepto ha sido adaptado a la psicología aplicada y a la enfermería como un importante predictor de conductas de salud. Así, la autoeficacia sería un importante predictor potencial para la modificación de la conducta en la pérdida de peso corporal (Olivari & Urra, 2007; Matar-Khalil, y Ortiz-Barrero, 2020).

El conocimiento en los alimentos saludables de los estudiantes, las actitudes y autoeficacia son variables que se relacionan con las conductas alimentarias saludables. Por lo que de acuerdo con los resultados del estudio con niños de quinto grado en Estados Unidos se afirma que el conocimiento de la alimentación saludable, las actitudes y la autoeficacia son un predictores significativos tanto del conocimiento como del comportamiento futuro (Kulik et. al., 2019).

Se probó un modelo de ecuaciones estructurales y se ajustó bien a los datos. El apoyo social familiar, la autoeficacia percibida para llevar una dieta rica en calcio y el conocimiento, autoeficacia, consumo de calcio en la dieta y actividad física predijeron significativamente la ingesta de calcio. El apoyo de amigos y familiares para el ejercicio predijo conocimiento,

autoeficacia, consumo de calcio en la dieta y actividad física. La autoeficacia medió parcialmente la relación entre el apoyo familiar y la ingesta de calcio (Iever – Landis et. al., 2003).

En los niños y adolescentes tailandeses de 7 a 15 años se encontró un mayor disfrute de la comida entre los niños con sobrepeso y obesidad se asoció con una mayor frecuencia de picar alimentos que tienen mucha energía y calorías, a diferencia de los niños de peso normal. Se concluye que el gran disfrute de la comida en los niños con obesidad puede contribuir como factores que afectan la obesidad infantil. Comer en exceso emocional se asoció con el índice de masa libre de grasa (coeficiente de correlación = 0,24) y las niñas con obesidad tuvieron puntuaciones más bajas en "Lentitud para comer" en comparación con los niños (Panichsillaphakit et .al., 2021).

En una investigación con niños chilenos realizado con el cuestionario de comportamiento alimentario para niños , se obtuvo una relación positiva entre las subescalas de comportamiento alimentario pro-ingesta como “disfrute de los alimentos”, “respuesta a los alimentos” y “sobrealimentación emocional” y la obesidad (Santos et al., 2011). Estos efectos confirman que los niños con un mayor IMC son muy sensibles a las señales alimentarias del entorno. Además, se observaron asociaciones inversas entre el peso corporal y las puntuaciones de las subescalas anti-ingesta como “lentitud al comer” y “respuesta a la saciedad”, de forma similar a la de otros estudios.

En un estudio que buscaba conocer cuál de las creencias del MCS era el mayor predictor de HAS se encontró que las cuatro creencias, susceptibilidad percibida, severidad percibida, barreras y beneficios percibidos son predictores de la conducta saludable. Sin embargo, la autoeficacia fue la que obtuvo una mayor puntuación, demostrando que es el determinante más fuerte para adoptar este hábito y que es una variable mediadora de las demás creencias (Orji, Vassileva, y Mandrynk, 2012).

Por cada incremento de un punto en la encuesta del ambiente alimentario percibido, las personas consumieron aproximadamente un 5 % más de frutas y verduras, controlando otras covariables. Se demostró que la autoeficacia es un mediador significativo, lo que representa el 22,9% del efecto. Los esfuerzos para amplificar el acceso a opciones saludables pueden no solo mejorar las elecciones de comidas saludables, sino también modificar las creencias de las personas de que pueden comer de manera saludable (Gase et al., 2016).

La poca disponibilidad y el alto costo de los alimentos saludables, el estilo de vida ocupado, las tiendas que tienen pocas opciones para comer alimentos saludables, que los niños lleven lunch, utilizar dulces como incentivos y el modelado de los HA de los maestros hacia los estudiantes son factores que frenan la HA en los niños, mientras que pertenecer a un entorno agrícola y a ambientes favorables sobre alimentos saludables promueven los buenos HA (Findholt et al., 2011).

Planteamiento del problema

Al calcular los HA en estudiantes de primaria en México de 9 y 10 años se obtuvo que los niños hacen las cinco comidas recomendadas, sin embargo, presentan bajas puntuaciones en el consumo de verduras, cereales y frutas; un alto consumo de carnes y pescados que es apropiado para la etapa de la niñez; un consumo de lácteos contablemente correcto y un elevado consumo de azúcares (Martínez, 2018).

En México el 48% poseyó sobrepeso u obesidad, los comestibles con mayor favoritismo fueron frutas, pizzas, leche con sabor y papillas a la francesa (fritas). Los comestibles menos predilectos fueron verduras, maíces integrales, pescado, carnes y queso panela. El agua 72% y las bebidas azucaradas 71% obtuvieron alto favoritismo. Las preferencias de los alimentos en los infantes colegiales simbolizan un peligro para el dispendio incorrecto de víveres y para el acrecentamiento de los sumarios de corpulencia en esta población (Sánchez, Reyes y González, 2014).

En un estudio desarrollado en México se obtuvo que una gran cantidad de los escolares consumen comestibles chatarras con mucha periodicidad más de cinco días a la semana, igualmente se encontró que los sujetos indican un alto consumo diario de papillas fritas y hamburguesas, así como de golosinas dulces y saladas; asimismo de una ingesta diaria de pan durante el alimento y en relación a las tres comidas encomendadas al día, una alta proporción de los escolares indicó que nunca las realiza (Ávila, et al., 2018).

Son pocos los estudios que buscan identificar las variables mediadoras y moderadoras en el estudio de la alimentación y AF infantil, en donde existen variables que están estrechamente relacionadas como el sexo, autoeficacia, ambiente, apoyo social entre otras y que estas pudieran servir para las intervenciones que se realicen con el fin de mejorar la alimentación y los niveles de AF (Hammersley et al., 2019).

A la fecha no se han encontrado estudios que investiguen los mediadores del consumo de frutas y verduras en niños en edad preescolar (aproximadamente 3 a 5 años). Esto representa un área importante de investigación como niños de esta edad; se encuentran en una etapa de desarrollo diferente a la de los niños en edad escolar (Wise et al., 2015).

Objetivo

Determinar la influencia de los factores cognitivos de creencias en salud, disfrute, autoeficacia, factores ambientales, en los hábitos de actividad física de niños en educación primaria de escuelas públicas de Sonora.

MÉTODO

Tipo de estudio

Es cuantitativo, de campo, de alcance correlacional – explicativo se utilizaron análisis estadístico, y se buscaron la relación causa - efecto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Tipo de diseño

No experimental transversal porque no se manipularon variables y el instrumento se aplicó en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Se utilizó un muestreo aleatorio por conglomerados para seleccionar a los participantes invitando a participar a distintos grupos de diferentes grados escolares (Pérez, 2008), se conocía el número de la población estudiantil y se utilizó el programa G POWER para tener el número de muestra recolectando un total de 1391 niños y niñas de las edades de 8-12 años de un nivel socioeconómico medio- abajo, los cuales fueron estudiantes de educación primaria de los grados 4to, 5to y 6to de escuelas primarias públicas del estado de Sonora de los municipios de Ciudad Obregón, Nogales y Hermosillo debido a que son tres ciudades con gran cantidad de escuelas y estudiantes.

Instrumentos

Escala de creencias para HA (Sandoval, 2024).

Esta escala permite evaluar las creencias en HA basado en el MCS. Las dimensiones del instrumento son algunas de las creencias en salud que propone el modelo, (susceptibilidad percibida, severidad percibida, barreras percibidas, y beneficios percibidos). Posee cinco opciones de respuesta que evalúan grado de acuerdo con las afirmaciones (desde 1= totalmente en desacuerdo hasta 5= totalmente de acuerdo).

El instrumento cuenta con 17 reactivos agrupados en cuatro dimensiones correspondientes al MCS la puntuación mínima es 17 y la máxima 85 cuando mayor sea la puntuación las creencias en salud serán más positivas:

1. Susceptibilidad percibida cuenta con 3 reactivos como: “Me puedo enfermar si como mucha carne”, “Si como mucha carne me puedo sentir mal”.
2. Severidad percibida cuenta con 3 reactivos “Creo que comer pocos dulces, pasteles, me ayuda para no engordar”, “Es mejor comer pocas papitas, galletas y golosinas para no engordar”
3. Barreras percibidas cuenta con 5 reactivos “Creo que no puedo dejar de comer dulces, galletas, golosinas y papitas”. “Creo que en mi casa compran muchas galletas, dulces, golosinas y papitas” y “Creo que compro muchos dulces, galletas, golosinas y papitas”
4. Beneficios percibidos, esta dimensión cuenta con 6 reactivos algunos ejemplos son: “Es mejor para mi salud comer menos comida chatarra”, “el desayunar, hace que te sientas mejor de salud” y “Si como tres comidas (desayuno, comida y cena) al día tendré más energía”

Instrumento de autoeficacia para la prevención de la obesidad en niños escolares (Gómez, et al., 2017).

Mide la autoeficacia con respecto a la prevención de la obesidad en niños escolares mexicanos de 8 a 13 años de edad. Consta de 14 ítems en formato Likert con cuatro opciones de respuesta, desde 1= no soy capaz de hacerlo, hasta 4= soy muy capaz de hacerlo. La puntuación mínima es 14 y la máxima 70 entre mayor sea el puntaje significa que los participantes tienen alta autoeficacia. El instrumento cuenta con cuatro factores denominados: a) autoeficacia para la actividad física, b) autoeficacia para evitar alimentos con bajo aporte nutricional, y c) autoeficacia para la elección de alimentos saludables, y d) autoeficacia para el control emocional.

Children's eating behavior questionnaire o Cuestionario de comportamiento alimentario de los niños.

En el presente estudio se emplearon tres factores del instrumento de Wardle, Guthrie, Sanderson & Rapoport, (2001) y se validó la escala en el estudios de Sandoval (2024), los cuales son disfrute de la comida, emoción por comer poco, y emoción por comer mucho, debido a que estos reactivos están dirigidos a evaluar la emoción del disfrute, y serán 9 reactivos distribuidos en 3 ítems para cada factor donde la puntuación mínima es 9 y la máxima 45 entre más alta sea la puntuación mayor es el disfrute:

1. Disfrute de la comida, cuenta con 3 reactivos como: “Disfruto mucho comer”, “me encanta comer”, “estoy interesado en la comida”.
2. Emoción por comer poco cuenta con 3 reactivos como: “Se me quita el hambre cuando me siento cansado”, “Se me quita el hambre cuando me siento aburrido” y “Se me quita el hambre cuando me siento enojado”
3. Emoción por comer mucho cuenta con 3 reactivos como: “Como más cuando me siento molesto”, “Como más cuando me siento preocupado” y “Como más cuando no tengo nada que hacer.

Escala de ambiente físico (Sandoval, 2024)

Se elaboró un listado de chequeo que el niño responderá con SI o NO a preguntas sobre el ambiente físico que lo rodea, donde deberá marcar si en su casa, escuela, o colonia venden comidas chatarras, son 18 reactivos con una puntuación mínima de 0 y máxima de 18.

Cuestionario de hábitos de vida en alimentación y actividad física para escolares de 8-12 años (Guerrero, et. al., 2014)

El instrumento mide los HA y AF, y está validado para su aplicación en niños mexicanos de 8-12 años, consta de 11 ítems, con cinco opciones de respuestas, (desde 1= Nunca o menos de una vez al mes hasta 5= Diariamente) que evalúan la frecuencia semanal de una acción. Y luego se sumarán todas las respuestas, de modo que la puntuación más alta indique la conducta más saludable. La puntuación total mínima serán 11 puntos y la máxima 55. Cada uno de los ítems tiene el mismo valor, no hay ítems ponderados.

El instrumento después de ser sometido a [AFE] donde se obtuvo un valor KMO de 0.82 y la prueba de esfericidad de Barlett tuvo un valor significativo ($p=0.000$). Esta prueba cuenta con dos dimensiones llamadas alimentación y actividad física explican el 30.1% de la varianza.

Procedimiento.

Se escogieron instrumentos de medición que pudieran utilizarse con estudiantes de primaria. En el caso de los instrumentos relacionados con emociones, creencias sobre salud y factores del entorno físico y social, se llevará a cabo el diseño de cada uno. Además, se obtendrán las propiedades psicométricas, incluyendo la validez y la consistencia interna de cada herramienta.

Para aquellos instrumentos que estaban en inglés, como el Cuestionario de Comportamiento Alimentario y la escala PACES, se utilizó la técnica de traducción inversa. Esto implica primero traducir el instrumento del idioma original al español y, después, contar con una persona que dominio de ambos idiomas y conocimientos en Psicología para traducir de español a inglés y así comprobar la equivalencia de los ítems (Tornimbeni, Perez y Olaz, 2008).

Se llevó a cabo un proceso de validación con cinco psicólogos de la salud que son expertos en alimentación y actividad física. Ellos revisaron todos los ítems para evaluar si tenían coherencia teórica, si los instrumentos contaban con suficientes ítems para medir las variables de investigación, y si las preguntas y escalas de respuesta eran comprensibles para los niños. Todos hicieron varias recomendaciones, las cuales se implementaron en su totalidad, realizando cambios en la redacción de los ítems, modificando otros y eliminando algunos.

Luego, se realizó una muestra para una prueba piloto con ocho niños, seis de los cuales participaron de manera presencial y dos de forma virtual. Esto se hizo para comprobar si los niños entendían los ítems, la escala de respuesta, su capacidad de respuesta y el tiempo que dedican a responder los cuestionarios. Se identificó que los niños de 10, 11 y 12 años eran los que terminaban más rápido, en aproximadamente 30 a 40 minutos, mientras que los más pequeños, de 8 y 9 años, demoraron entre 50 minutos y 1 hora.

Instantáneamente se llevó a cabo la aplicación a la muestra utilizada para el análisis de los instrumentos. Primero, se informó al supervisor de la zona sobre el objetivo del estudio, la importancia de su colaboración y la responsabilidad del equipo de investigación de devolver los resultados obtenidos. Después, se notificó a los maestros, quienes informaron a los padres a

través de los grupos de WhatsApp, asignándoles la tarea de completar las escalas. Debido a la pandemia de COVID-19, el instrumento se aplicó de manera virtual; se envió el enlace del cuestionario por Google Forms inicialmente al supervisor por correo electrónico y WhatsApp. Luego, el supervisor se comunicó con los docentes por WhatsApp y compartió el enlace del cuestionario, solicitando acceso para enviar a los padres de los estudiantes, destacando que era importante para los niños y que debían participar, ya que esta actividad contaría como parte del trabajo en clase. Se proporcionó un consentimiento escrito virtual al director de la escuela y a los maestros para que estuvieran informados y permitieran la aplicación del instrumento a los alumnos que tenían a su cargo. A los estudiantes se les entregó un formato de asentimiento (también de forma virtual debido a la situación sanitaria), invitándolos a participar de manera voluntaria y asegurándoles la confidencialidad de la información proporcionada por ellos.

Finalmente, se expresó agradecimiento a todos los que participaron en el estudio, así como a los maestros, directores y padres por su apoyo. Además, se entregó un informe final al personal de las escuelas que contenía las respuestas de los niños en formato Excel.

ANÁLISIS DE DATOS

Con los datos obtenidos se elaboró una base de datos en el Statistical Package Social Sciences SPSS versión 23 para realizar análisis descriptivos (porcentajes, medias, desviación estándar) e inferenciales (pruebas de distribución normal, Kolmogorov-Smirnov, con corrección de Lilliefors (Pérez, 2008).

En la correlación los índices son los siguientes: .000 a .250 es escasa o nula, .260 a .500 débil, .510 a .750 es moderada, .760 a .999 fuerte, 1.00 perfecta (Martínez et al., 2009).

Se usó AMOS versión 23 para analizar el análisis del modelo de ecuaciones estructurales y se consideró como aceptables valores de χ^2 con p asociadas mayor al puntaje .000; TLI, CFI, AGFI iguales o superiores a .90 e idealmente a .95; RMSEA y SRMR con valores iguales o inferiores a .08, y de preferencia a .05 (Blunch, 2013; Brown, 2015; Byrne, 2010).

RESULTADOS

Se encontraron correlaciones entre moderadas y bajas entre las variables de estudio como barreras percibidas con HA con una puntuación de .444**, Autoeficacia para la elección de alimentos saludables y HA con una puntuación de .276, Autoeficacia para evitar alimentos de bajo aporte

nutricional y HA con una puntuación de .326, Autoeficacia para el control emocional y HA con una puntuación de .229, y ambiente HA con Ha con una puntuación de .227** todas con .01 de nivel de significancia.

Tabla 1.
Correlaciones entre las variables asociadas a los hábitos de alimentación

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A	1	.330**	.410**	-.052	.154**	.248**	.171**	.029	-.037	-.090*
B	.330**	1	.424**	.049	.022	.139**	.168**	.075	-.052	-.028
C	.410**	.424**	1	-.008	.191**	.288**	.203**	.174**	-.061	-.078
D	-.052	.049	-.008	1	-.308**	-.328**	-.116**	.131**	.137**	.444**
E	.154**	.022	.191**	-.308**	1	.591**	.276**	-.015	-.131**	-.276**
F	.248**	.139**	.288**	-.328**	.591**	1	.334**	-.088*	-.149**	-.326**
G	.171**	.168**	.203**	-.116**	.276**	.334**	1	-.103*	-.049	-.229**
H	.029	.075	.174**	.131**	-.015	-.088*	-.103*	1	.028	.123**
I	-.037	-.052	-.061	.137**	-.131**	-.149**	-.049	.028	1	.227**
J	-.090*	-.028	-.078	.444**	-.276**	-.326**	-.229**	.123**	.227**	1

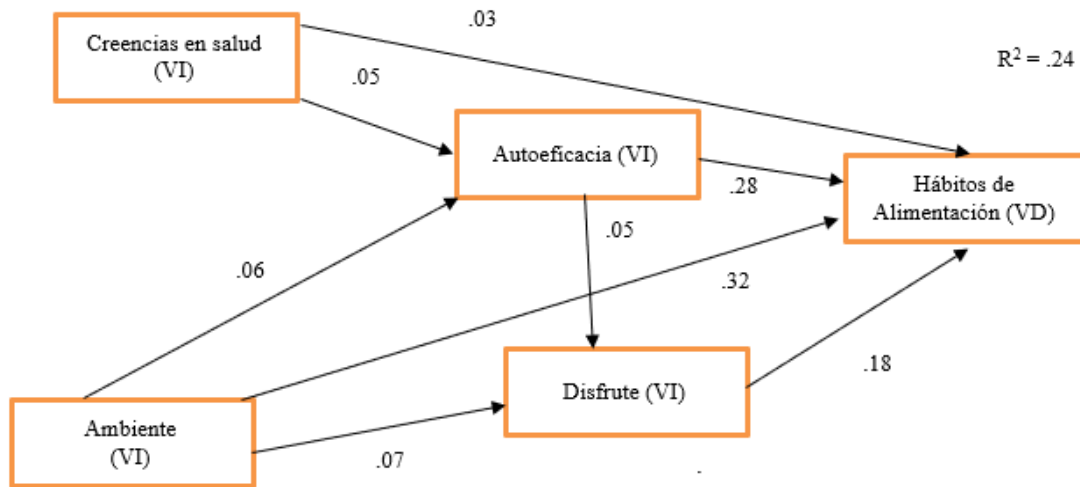
NOTA: A= Susceptibilidad percibida HA; B= Severidad percibida HA; C= Beneficios percibidos HA; D= Barreras percibidas HA; E=Autoeficacia para la elección de alimentos saludables; F=Autoeficacia para evitar alimentos de bajo aporte nutricional; G=Autoeficacia para el control emocional; H=Disfrute HA; I=Ambiente HA; J=Hábitos de alimentación

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los indicadores de bondad de ajuste indican un ajuste parcial en el modelo planteado.

Figura 1

Modelo de trayectoria de los hábitos saludables



Nota: Variable independiente (VI), Variable dependiente (VD).

Tabla

Indicadores de bondad de ajuste del Modelo preliminar de hábitos de alimentación.

<i>gl</i>	X^2	p^{**}	<i>NFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>CMIN/DF</i>
1	1.47	.225	.99	.03	.99	.99	1.47

DISCUSIÓN

Con respecto al modelo de trayectoria de invarianza se encontró que el modelo planteado ajusta parcialmente, pero no es significativo en algunas variables por lo que se debe tener cuidado con la interpretación de estos resultados donde la autoeficacia juega un papel mediador entre los factores cognitivos y ambientales, sin embargo el mayor predictor de los HA es el ambiente, por lo que se recomienda que en futuros estudios se trabaje con variables ambientales de los niños para conocer que tan inmediato tienen la comida chatarra o si en su hogar es una práctica diaria o común el consumir alimentos de bajo aporte nutricional.

Alvarado-Sáenz (2016) manifiesta que coexisten diferentes factores psico socioculturales y ambientales que prescriben la seguridad alimentaria y la AF en los niños en edad escolar, propios que se ven afectados por su ambiente y su organización familiar, sin embargo, en este estudio si se comprueba la existencia de la relación entre los factores psicológicos y ambientales pero los relacionados con el ambiente social no.

Con respecto al ambiente social en el comedor escolar, junto con las normas para el consumo de los alimentos, el tiempo considerado para almorzar tienen una gran repercusión en el consumo positivo o no que se realice. No obstante, los menús hechos sean neutrales, el problema radica primariamente en investigar en qué medida los escolares consumen verdaderamente estos suministros (Viedman y Ramírez, 2019).

Además, hay otras variables que no se consideraron en este estudio como el efecto de los medios de comunicación, el etiquetado de los productos alimenticios, los contenidos de las materias sobre la educación en alimentación, aspectos relacionados con lo que hace la escuela para que los niños cuiden su alimentación y estudiar más a fondo el ambiente social y hábitos de los padres de familia, entre otras, las cuales pudieran abordar más información relevante sobre los HA.

Asimismo, se deben desarrollar estudios cualitativos que permitan estudiar a profundidad las creencias, conocimientos, puntos de vista sobre los problemas actuales de sobrepeso y obesidad infantil, mala alimentación, poca actividad física y los conocimientos que tengan sobre alimentación saludable, autoeficacia para la AF, frecuencia de AF, ejercicios para mantenerse activo, conocimiento en rutinas de entrenamiento o práctica de deporte, baile o movimiento desde la perspectiva de los niños.

Además si se aplican estudios mixtos se podría realizar una comparación entre las respuestas que se dieran bajo el enfoque cuantitativo y luego compararlas con el cualitativo o viceversa el orden del método para corroborar lo que se está obteniendo, si en la escuela venden alimentos saludables, qué les ofrecen en los desayunos escolares, qué compran los niños a la hora del recreo, cómo es la alimentación en las familias de una localidad, entre otros aspectos que pudieran dar aún más credibilidad a los hallazgos obtenidos.

REFERENCIAS

- Alvarado-Sáenz, S. (2016.) *Estado de nutrición, dieta, actividad física y conductas alimentarias de preescolares que asisten a escuelas públicas en horario normal y completo* (Tesis de maestría). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. Hermosillo, Sonora, México. Recuperado en: <http://ciad.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1006/735>
- Ávila, H., Gutiérrez, G., Martínez, M., Ruíz, J., y Guerra, J. (2018). Conducta y hábitos alimentarios en estudiantes escolares. *Horizonte sanitario*, 17(3), 217-225. <https://doi.org/10.19136/hs.a17n3.2113>
- Blunch, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and AMOS* (2th ed.). Thousand, Oaks, California: SAGE.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. 2th edition. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (2nd). New York: Routledge.
- Findholt, N., Michael, Y., Jerofke, L., Brogoitti, V. (2011). Environmental Influences on Children's Physical Activity and Eating Habits in a Rural Oregon County. *American Journal of Health Promotion*, 26(2), 74-85. doi:10.4278/ajhp.100622-QUAL-210
- Gase, L., Glenn, B., y Kou, T. (2016). Self-Efficacy as a Mediator of the Relationship Between the Perceived Food Environment and Healthy Eating in a Low Income Population in Los Angeles County. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 18 (2), 345-352. <https://doi.org/10.1007/s10903-015-0186-0>
- Gómez, G., Plata, S., y Pineda, G. (2019). Programa de autoeficacia hacia hábitos saludables para la prevención de la obesidad en escolares mexicanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 44-50. doi: 10.21134/rpcna.2019.06.1.6
- Guerrero, G., López, J., Villaseñor, N., Gutiérrez, C., Sánchez, Y., Santiago, L., Martínez, O., y Maya, N. (2014). Diseño y validación de un cuestionario de hábitos de vida de alimentación y actividad física para escolares de 8-12 años. *Revista Chilena de Salud Pública*, 18(3), 249-256. doi:10.5354/0719-5281.2014.33915

- Hammersley, M., Okely, A., Batterham, M., y Jones, R. (2019). Investigating the mediators and moderators of child body mass index change in the Time2bHealthy childhood obesity prevention program for parents of preschool-aged children. Faculty of Social Sciences - Papers. 4474. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4474>
- Hernández, N., y Jaramillo, L. (2016). *Hábitos alimenticios y actividad física en los escolares de cuarto a sexto grado del Nivel Primario de dos instituciones educativas públicas de Lima este, 2015*. (Tesis Licenciatura). Universidad Peruana Unión. Lima, Perú. Recuperada de: https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/241/Naara_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 4ta edición. México: Mc Graw-Hill.
- Ievers-Landis, E., Burant, C., Drotar, D., Morgan, L., Trapl, E., Kwoh, K. (2003). Social Support, Knowledge, and Self-Efficacy as Correlates of Osteoporosis Preventive Behaviors Among Preadolescent Females, *Journal of Pediatric Psychology*, 28 (5)335–345. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsg023>
- Kulik, N., Moore E., Centeio E., et al. (2019). Knowledge, Attitudes, Self-Efficacy, and Healthy Eating Behavior Among Children: Results From the Building Healthy Communities Trial. *Health Education & Behavior*, 46 (4), 602-611. doi:10.1177/1090198119826298
- Martínez, M. (2018). *Hábitos alimenticios de los escolares de una escuela primaria en el municipio de Jocotitlán México*. (Tesis Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México, México. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/104893>
- Matar-Khalil, S., y Ortiz-Barrero, M. (2020). La autoeficacia en la salud y en el control del peso. *Desbordes*, 11(1), 114 – 137. Recuperado de: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/4080/5231>
- Olivari, C. y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Revista de Ciencia y Enfermería*, 9(1), 9–15. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532007000100002

- Orji, R., Vassileva, J., & Mandryk, R. (2012). Towards an effective health interventions design: an extension of the health belief model. *Journal of Public Health Informatics*, 4(3), 1-31. <https://doi.org/10.5210/ojphi.v4i3.4321>
- Panichsillaphakit, E., y et .al., (2021). Children's Eating Behavior Questionnaire Correlated with Body Compositions of Thai Children and Adolescents with Obesity: A Pilot Study. *Journal of Nutrition and Metabolism*, 1(1), <https://doi.org/10.1155/2021/6496134>
- Pérez, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales del comportamiento y de la salud*. 3ra edición. México: CENGAGE Learning.
- Sánchez, R., Reyes, H., y González, M. (2014). Preferencias alimentarias y estado de nutrición en niños escolares de la Ciudad de México. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 71(6), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2014.12.002>
- Sandoval, R. (2024). *Creencias en salud, disfrute, ambiente y su influencia en hábitos saludables de niños sonorenses de primaria*". (Tesis Doctoral). UNISON, México.
- Santos, J. L., Ho-Urriola, J. A., González, A., Smalley, S. V., Domínguez-Vásquez, P., Cataldo, R., Obregán, A. M., Amador, P., Weisstaub, G., y Hodgson, M. I. (2011). Association between eating behavior scores and obesity in Chilean children. *Nutrition Journal*, 10(1), 108. <https://doi.org/10.1186/1475-2891-10-108>
- Tornimbeni, S., Perez, F., y Olaz, G. (2008). *Introducción a la Psicometría*. 1era edición. Argentina: Paidós.
- Viedman, J., y Ramírez, M. (2019). *Niveles de sobrepeso, obesidad, hábitos alimenticios y actividad física de los niños y niñas de 8 a 12 años de dos Instituciones Educativas una oficial y una no oficial de Tuluá en el año 2019*. (Tesis Licenciatura) Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia.
- Wardle, J. Guthrie, C., Sanderson, S., y Rapoport, L. (2001). Development of the children's eating behavior questionnaire. *Journal Child Psychology and psychiatrist*, 42(7),963-970.
- Wise, R., Wolfenden, L., y Bisquera, A. (2015). Characteristics of the home food environment that mediate immediate and sustained increases in child fruit and vegetable consumption: mediation analysis from the Healthy Habits cluster randomised controlled trial.

International. *Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(118), 1-9.
<https://doi.org/10.1186/s12966-015-0281-6>

**EDUCACIÓN, HEGEMONÍA Y RESISTENCIA:
REPRESENTACIONES ÉTNICAS EN EL AULA**

MIRIAM CALVO RUIZ¹ Y ARACELI JIMÉNEZ PELCASTRE²

¹Universidad de Burgos

²Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

INTRODUCCIÓN

El Estado sostiene su hegemonía a través de aparatos represivos e ideológicos que garantizan el control social (Althusser, 2005). La educación, como parte de estos últimos, no solo instruye, sino que reproduce ideologías que refuerzan la estratificación social. No se trata solo de un mecanismo de imposición, sino de consenso, donde la escuela actúa como un dispositivo clave en la construcción de subjetividades y en la legitimación del poder dominante (Giacaglia, 2002).

Desde las teorías marxistas aplicadas a la educación, se entiende que los sistemas escolares no solo transmiten conocimientos, sino que también funcionan como agentes políticos que refuerzan las jerarquías sociales. La educación opera dentro de una lógica que reproduce y perpetúa desigualdades de raza, clase y sexo, asegurando que los grupos privilegiados conserven su posición de poder mientras que los sectores subordinados internalizan su posición en el espacio social. En este sentido, las teorías de la reproducción identifican tres formas en las que la escuela mantiene la estructura social: primero, proporcionando las habilidades y conocimientos necesarios para que el alumnado ocupe su lugar dentro de una fuerza de trabajo segmentada, distribuyendo y legitimando formas de conocimiento, valores y lenguajes que responden a los intereses de la clase dominante; y tercero, funcionando como un aparato estatal que refuerza los imperativos ideológicos y económicos del sistema (Giroux, 1985).

Esta reproducción de desigualdades se disfraza bajo la apariencia de mérito y esfuerzo individual, ocultando las barreras estructurales que limitan el acceso equitativo al conocimiento. Las diferencias entre el alumnado no derivan únicamente de su rendimiento académico, sino de factores materiales, simbólicos y estructurales que determinan su posición dentro del sistema educativo. Así, la escuela no solo legitima la desigualdad, sino que la presenta como un reflejo natural de habilidades y capacidades individuales, invisibilizando los mecanismos de exclusión que afectan a ciertos sectores de la población (Levices, 2009). Este proceso se intensifica en contextos de discriminación étnica, donde las instituciones educativas contribuyen a la construcción del “Otro”, relegando a los grupos indígenas y mestizos a una posición subordinada dentro del imaginario nacional (Hirsch & Rio, 2015).

En México, la educación ha sido históricamente un instrumento de homogeneización cultural, reforzando la supremacía de la población blanca mientras desvaloriza a las etnias mestizas e indígenas. Desde la infancia, el alumnado aprende a diferenciar a las personas según su origen

étnico, asimilando barreras invisibles, estereotipos negativos y circuitos culturales discriminatorios que refuerzan los prejuicios sobre lo que significa ser mestizo o indígena. Los mestizos, en muchos casos, buscan blanquearse para alejarse de su herencia indígena, mientras que los indígenas internalizan una imagen devaluada de sí mismos, impuesta por la hegemonía cultural dominante (Latapí, 1998). En este contexto, el éxito escolar puede representar un “suicidio cultural” para los estudiantes en desventaja, pues para ascender socialmente deben renunciar a su identidad y capital cultural. En el caso de la juventud indígena y mestiza, la educación formal implica una ruptura con sus conocimientos tradicionales, lo que los coloca en una posición de vulnerabilidad frente a un sistema que no reconoce ni valora su identidad (Jackson, 1998). Esta violencia simbólica se manifiesta en la relación pedagógica, donde los contenidos, valores y formas de conocimiento que se transmiten responden a los intereses de la élite dominante (Bourdieu & Passeron, 1970).

Sin embargo, el sistema educativo no es únicamente un espacio de dominación, sino también de resistencia. Las teorías de la resistencia, desarrolladas en los años ochenta y noventa del siglo XX proponen que la escuela es un escenario de lucha donde los sujetos pueden desafiar el poder hegemónico (Hirsch & Rio, 2015). Aunque las instituciones buscan imponer una cultura dominante, dentro de las aulas surgen prácticas que cuestionan estas narrativas, permitiendo la reconstrucción de identidades y la reivindicación de la diversidad cultural. En este sentido, Paulo Freire (1978) aunque no forma parte de la teoría de la resistencia, plantea la educación como una herramienta de transformación social, donde conceptos como justicia, libertad e igualdad dejan de ser un discurso vacío y se convierten en una praxis emancipadora. Desde esta perspectiva, el aula no es solo un espacio de reproducción ideológica, sino también un territorio de disputa simbólica en el que docentes y estudiantes pueden subvertir las normas impuestas y generar nuevas formas de conocimiento (McLaren, 1994).

METODOLOGÍA

El objetivo del capítulo es analizar el papel de la educación en la reproducción de la hegemonía cultural y la discriminación étnica en el contexto universitario mexicano. A través de una metodología cualitativa permite abordar el escenario y a los sujetos desde una perspectiva holística, comprendiendo a los individuos dentro de su contexto y explorando las

relaciones subyacentes en los acontecimientos (Delgado, 2012). Este enfoque facilita el análisis de los procesos sociales y simbólicos en el aula, otorgando especial importancia a la triangulación de diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, priorizando la etnografía y los grupos de discusión.

Desde la etnografía, se llevó a cabo un análisis de las prácticas discriminatorias no evidentes que surgen en las interacciones académicas, incluyendo aquellas que, aunque puedan parecer sutiles o benévolas, reproducen desigualdades. Para ello, se utilizó la técnica de observación no participante, minimizando la intervención con los/as participantes para registrar los acontecimientos de forma no intrusiva. La investigación se enfocó en el estudiantado matriculado en su primer semestre (enero-junio de 2017) en las licenciaturas de Derecho, Psicología y Diseño Gráfico, así como en el profesorado que impartía clases en esos grupos. Para la observación no participante, se asistió a todas las sesiones de clase durante una semana en seis grupos, divididos en tres del turno matutino y tres del vespertino. En total, participaron 175 estudiantes (116 mujeres y 59 hombres) y 36 docentes (14 mujeres y 22 hombres).

Además de la observación etnográfica, se realizaron dos grupos de discusión con el estudiantado con el fin de recopilar información sobre los significados y experiencias vividas en las interacciones académicas. Para garantizar una mayor profundidad en el análisis, se seleccionó a un hombre y una mujer de cada grupo.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Superior de Actopan, una institución pública de educación superior en México, ubicada en el estado de Hidalgo. Esta escuela opera como una sede regional de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Su estudiantado proviene principalmente de municipios pertenecientes al Valle del Mezquital, aunque también incluye alumnos originarios de Pachuca, la capital del estado.

Actualmente, las comunidades del Valle del Mezquital se siguen identificando como indígenas reivindican su identidad otomí, preservando sus tradiciones mediante usos y costumbres, prácticas rituales y mecanismos de cohesión social que refuerzan su sentido de pertenencia. Sin embargo, la población indígena en México ha enfrentado históricamente condiciones de marginación, especialmente debido a las dificultades en la producción agrícola, lo que ha limitado el acceso a oportunidades económicas y educativas (Moreno, Alcántara, & Fierro, 2006). Esta situación ha generado un problema de exclusión juvenil, pues muchos jóvenes no pueden

continuar sus estudios más allá de la educación básica y, al mismo tiempo, enfrentan un mercado laboral precario, lo que deriva en altas tasas de desempleo (Sierra, 1992).

La falta de oportunidades laborales bien remuneradas ha propiciado la migración, tanto de individuos como de familias enteras (Hernández, 2016). En el Valle del Mezquital, las tasas de migración masculina son elevadas, lo que ha generado en una población predominantemente femenina. Este fenómeno impacta no solo en la estructura familiar, sino también en las dinámicas sociales y económicas de la región.

RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación evidencian cómo las representaciones sociales sobre la identidad indígena siguen operando dentro del aula, moldeando tanto las percepciones del profesorado como las actitudes del alumnado. Estas representaciones, entendidas como sistemas de significados que organizan la realidad social (Rateau & Lo Monaco, 2013), han sido históricamente utilizadas para marcar la diferencia entre el sujeto hegemónico y el "Otro" indígena. En este sentido, el aula no es un espacio neutral, sino un escenario donde se reproducen discursos de exclusión que refuerzan las jerarquías culturales.

Discriminación y rechazo a la identidad indígena

Uno de los principales hallazgos es la manera en que los docentes abordan la identidad indígena desde una perspectiva distante y "exotizante". En la asignatura común que se imparte en todas las licenciaturas "México multicultural", se observó que los profesores intentaban promover la valoración de la diversidad cultural, pero sin cuestionar los paradigmas dominantes. Un profesor, al hablar sobre las comunidades indígenas, utilizó la expresión "estas personas", lo que refuerza una distancia simbólica entre la cultura hegemónica y la indígena: "Es importante que cuando hablamos de estas personas les tomemos interés, en ocasiones no valoramos y esta asignatura es para tomar conciencia" (Diario de campo).

El uso de términos que colocan a los pueblos indígenas en una posición ajena a la del alumnado revela que la diversidad cultural no se percibe como parte integral de la identidad nacional, sino como un objeto de estudio, algo que debe comprenderse desde la distancia. Otro profesor reforzó esta idea al hablar sobre la integración cultural en Hidalgo: "Se fomenta la integración, pero hay comunidades en Hidalgo que no permiten casarse fuera de la comunidad", mencionó el municipio

Ixmiquilpan mientras varios alumnos de esta localidad permanecieron en silencio (Diario de campo).

Este tipo de discursos muestra cómo la construcción del “Otro” indígena sigue vigente en la educación superior. Aunque la diversidad cultural es mencionada en el currículo, se hace desde una postura que invisibiliza la agencia de los sujetos indígenas dentro del aula, consolidando una representación en la que los estudiantes indígenas son espectadores de su propia cultura, pero no protagonistas de ella.

Los testimonios del estudiantado reflejan que las diferencias culturales siguen siendo marcadores de discriminación dentro del contexto educativo. En un grupo de discusión, una alumna narró una experiencia en la que fue objeto de comentarios sobre su tono de piel:

Yo soy la más morena, una vez escuché que me dijeron negra. Sí me molestó. Volteé y se agachó. No sé si tengo la mirada..., no me volvió a decir nada. Me molestó. Muchos me critican mi color de piel, pero no puedo echar cloro y que me despinte. Soy así (Grupo de discusión femenino).

Este testimonio evidencia la persistencia del racismo estructural, donde el color de piel sigue siendo un factor de discriminación. La alusión a la mirada y al silencio del agresor sugiere que estas formas de violencia simbólica están interiorizadas y normalizadas dentro del entorno escolar.

Otro aspecto que emerge de los hallazgos es el rechazo a las manifestaciones culturales indígenas dentro del aula. Durante una clase, un profesor propuso que el alumnado utilizara vestimenta tradicional indígena el último día de clases, lo que provocó una respuesta inmediata de desaprobación por parte del grupo: “nooo” (Diario de campo).

Este rechazo no solo implica una negativa a participar en la actividad, sino que refleja un proceso de negación y distanciamiento de la identidad indígena, visto como algo ajeno o incluso vergonzoso. La falta de discusión posterior en torno a esta reacción sugiere que el tema no se considera problemático dentro del aula, sino que se acepta como una postura legítima del estudiantado.

En una conversación sobre la pérdida de lenguas indígenas en México, un estudiante afirmó: “Hay sesenta y dos lenguas que se están perdiendo, porque no nos interesa preservar. Hay gente que se

avergüenza” (Diario de campo). Este comentario refuerza la idea de que la identidad indígena sigue siendo vista como un marcador de diferencia negativa, lo que contribuye a su abandono progresivo en favor de una identidad más cercana a los valores de la cultura hegemónica.

Resistencia y reafirmación identitaria

A pesar de estos procesos de exclusión, los resultados también muestran la existencia de formas de resistencia dentro del aula. Algunos estudiantes expresaron un rechazo a la carga negativa asociada a la identidad indígena y buscaron resignificar su significado dentro del espacio educativo. Una alumna expresó:

Hay personas que niegan ser indígenas, creen que es menos, que les van a hacer menos, pero es todo lo contrario. Yo siento que es algo de lo que te puedes sentir muy orgulloso, no cualquiera” (Grupo de discusión femenino).

Otro testimonio refuerza esta postura, cuestionando la connotación negativa del término “indígena”:

Yo me considero indígena, todos somos indígenas. El término indígena es lo que no me gusta, se me hace muy degradante para nosotros. Indígena para muchos significa persona que no tiene estudios, que no sabe, en otras palabras, tonto. Y no, un indígena puede saber cosas que tú no sabes, puede conocer cosas que tú no conoces, te puede enseñar incluso. No solo agarrarlo para sirviente, es mucho más que un término (Grupo de discusión femenino).

Estos testimonios evidencian un proceso de autoadscripción y revalorización de la identidad indígena dentro del aula. En lugar de aceptar la narrativa de inferiorización impuesta por la cultura dominante, algunos estudiantes desafían estas representaciones y reivindican su pertenencia a la comunidad indígena.

Otro ejemplo de resistencia se observa en el uso del hñähñü dentro del aula. Dos profesores incluyeron palabras en esta lengua durante sus clases, promoviendo un espacio donde la diversidad lingüística es reconocida (Diario de campo).

Asimismo, la reacción del alumnado ante un profesor que admitió estar aprendiendo hñähñü muestra cómo estos espacios pueden servir para reconstruir y fortalecer la identidad dentro del

aula: “¿Alguno de ustedes habla alguna lengua indígena?” Un alumno asintió, mientras que otra alumna mencionó que su abuelo lo hacía. El profesor prosiguió: “La mayoría de los abuelos y mis papás lo hablaban, yo ahora lo estoy aprendiendo”, en este momento el alumnado empezó a hablar del taller de hñähñü existente en la universidad (Diario de campo).

Estos ejemplos muestran que la identidad indígena no solo es un legado del pasado, sino una realidad viva que sigue presente en la vida de los estudiantes. A pesar de los discursos de exclusión, existen espacios de resistencia simbólica donde la cultura indígena es reivindicada y reconocida dentro del contexto educativo.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio evidencian que la educación sigue operando como un aparato ideológico del Estado, reproduciendo relaciones de dominación y subordinación que relegan a los pueblos indígenas a una posición marginal dentro del sistema educativo (Althusser, 2005). A través del currículo, los discursos docentes y las dinámicas escolares, se refuerzan las jerarquías que marcan la diferencia entre el sujeto hegemónico y el “Otro” indígena.

Un punto clave es cómo los docentes, aun con intención de promover el reconocimiento de la diversidad étnica, terminan reproduciendo una distancia simbólica con los pueblos indígenas. Expresiones como “estas personas” refuerzan la percepción de lo indígena como algo externo, algo que se estudia pero que no se asume como parte del “nosotros” dentro del aula. Esta construcción de la alteridad, donde la identidad indígena solo cobra sentido desde la mirada de la cultura dominante (De Beauvoir, 2003), refuerza un esquema donde los indígenas son representados no por lo que son, sino por su diferencia respecto al modelo cultural hegemónico.

El impacto de estas representaciones en el estudiantado es claro. La discriminación por color de piel, como la experiencia de la estudiante llamada “negra”, refleja cómo el racismo estructural sigue operando dentro de las instituciones educativas (Latapí, 1998). El rechazo a la vestimenta indígena en clase y el silencio ante referencias a sus propias comunidades muestran cómo la escuela refuerza un proceso de autoexclusión cultural, donde lo indígena es percibido como un marcador de diferencia que debe ocultarse para evitar discriminación.

El análisis también sugiere que el sistema educativo ha sido un espacio de asimilación forzada, donde la identidad indígena solo se valida si se ajusta a los valores de la cultura dominante. La evitación de manifestaciones culturales indígenas, como el uso de vestimenta tradicional o el reconocimiento de su origen étnico, no es una decisión individual, sino el resultado de siglos de blanqueamiento simbólico, donde la movilidad social se condiciona a la capacidad de “desindigenizarse” (Gaspar, 2015).

Sin embargo, dentro de este mismo sistema emergen formas de resistencia cultural. La autoadscripción de algunos estudiantes como indígenas y el cuestionamiento de la carga negativa del término “indígena” muestran una disputa por resignificar su identidad, en línea con lo planteado por Bonfil (2012) sobre la pervivencia de las culturas indígenas.

Un ejemplo de esta resistencia se da a través del uso del hñähñü dentro del aula. La incorporación de expresiones en esta lengua por parte de algunos docentes representa un acto de revalorización de los conocimientos indígenas en un espacio que históricamente ha marginado estas lenguas (Padilla, 2002). Además, la intervención del profesor que reconoció estar aprendiendo hñähñü generó un momento clave de autoadscripción identitaria, donde los estudiantes comenzaron a compartir sus experiencias con la lengua. Esto muestra que la identidad no es estática ni impuesta, sino que está en constante negociación y construcción (Zapata, Castro & Rodríguez, 2013).

Este proceso sugiere que, aunque la educación ha sido históricamente un mecanismo de control ideológico también es un territorio de disputa. La escuela puede ser tanto un aparato de reproducción como un espacio donde los sujetos desafían las estructuras dominantes y generan nuevas narrativas de reconocimiento y orgullo cultural.

CONCLUSIÓN

Al igual que ocurre con otros grupos minoritarios, la población indígena sigue enfrentando un sistema educativo que, aunque aparenta ser inclusivo, continúa reproduciendo muros simbólicos que la colocan en una posición de alteridad. Los discursos del profesorado y del alumnado, lejos de integrar, muchas veces refuerzan la separación con la cultura dominante, construyendo una visión exotizada de lo indígena y asociando sus prácticas, conocimientos y estéticas con la miseria, la pobreza o el atraso.

Modificar estas representaciones no es un proceso inmediato ni sencillo, ya que supone desafiar estructuras de pensamiento profundamente arraigadas que definen nuestra forma de ver el mundo. Sin embargo, los hallazgos muestran que dentro del aula también emergen espacios de resistencia, donde algunos docentes y estudiantes han comenzado a romper con los roles asignados, reivindicando su identidad y resignificando su herencia cultural.

Profesores que se autoadscriben como indígenas, estudiantes que defienden su derecho a ser reconocidos sin vergüenza, el uso del hñähñü dentro del aula, son ejemplos de que la educación no es solo un mecanismo de control, sino también un espacio de lucha. En estos gestos cotidianos, se teje la posibilidad de una transformación que, aunque lenta y desigual, demuestra que la identidad indígena no es solo una herencia del pasado, sino una realidad viva que se resiste a desaparecer.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Nueva Visión Argentina.
- Bonfil, G. (2012). *México profundo. Reclaiming a civilization*. University of Texas.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- De Beauvoir, Simone (2013) [1949]. *El segundo sexo*. Editorial Sudamericana.
- Delgado, G. (2012). Conocerte en la acción y el intercambio. En N. Blánquez, F. Flores, & M. Ríos, *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 197-217). México: UNAM.
- Latapí, P. (1998). El racismo, problema educativo nacional. En P. Latapí (Eds.), *Tiempo educativo mexicano* (pp. 171-175). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gaspar, S. F. (2015). *La marginación un obstáculo para el desarrollo de la educación en la comunidad indígena de San Melchor Betaza*. <http://132.248.9.195/ptd2015/junio/302244896/Index.htm>
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto Clave Para Pensar La Política. *Tópicos*, (10), 151-159.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 35-65. <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>

- Hernández, C. A. (2016). Otomíes del Valle del Mezquital: retos ante la preservación o la transformación de una cultura. *Divulgare Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 3(5). <https://doi.org/10.29057/esa.v3i5>
- Hirsch, D. & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, (18), 69-91. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Latapí, P. (1998). El racismo, problema educativo nacional. En P. Latapí (Eds.), *Tiempo educativo mexicano* (pp. 171-175). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Levices, J. J. (2009). *Reproducción y resistencia*. http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/reproduccion_resistencia.htm
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Moreno, B., Alcántara, M. G., & Fierro, U. J. (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital*. Comisión de Derechos Indígenas.
- Padilla, A. (2002). El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (33), 40-52.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Sierra, S. C. (2006). Cuerpo, masculinidad y jóvenes. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, I(I), 1-9.
- Zapata, P., Castro, A., & Rodríguez, G. (2013). Estrategias usadas por los estudiantes para superar el círculo de la reproducción social. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 89-102.

**LA RESILIENCIA COMO PROCESO DINÁMICO: FACTORES
PROTECTORES, IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y PERSPECTIVA
FUTURAS.**

**AZAHARA LEONOR, MIRANDA GÁLVEZ; ANTONIA PILAR PACHECO-
UNGUETTI, MARÍA BLASA, SÁNCHEZ-BARRERA**

Universidad Loyola (España)

Universidad de Granada (España)

INTRODUCCIÓN

La resiliencia es un concepto fundamental en psicología que se refiere a la capacidad de los individuos para adaptarse, superar y crecer frente a adversidades significativas. No obstante, su comprensión va más allá de un simple atributo individual. La resiliencia es un proceso dinámico que surge de la interacción entre factores protectores individuales, sociales y comunitarios, y está profundamente influenciado por el contexto cultural y social. Este enfoque subraya la necesidad de adoptar perspectivas culturalmente sensibles tanto en la investigación como en las intervenciones orientadas a fomentar la resiliencia (Shean, 2015).

La American Psychological Association define la resiliencia como un proceso de "recuperación" tras experiencias difíciles, así como la capacidad de "adaptarse bien frente a la adversidad, el trauma, las tragedias, las amenazas o fuentes significativas de estrés" (Comas-Díaz et al., 2016). Esta definición resalta la característica de "recuperación", considerada por muchos investigadores como uno de los rasgos más distintivos de la resiliencia (Carver, 1998; Smith et al., 2008). De esta manera, la resiliencia puede entenderse como un continuo, que va desde niveles bajos, asociados con una escasa capacidad de recuperación, hasta niveles altos, con una gran capacidad para superar las adversidades. En la literatura, se habla también de "prosperar", un concepto que refleja la habilidad de alcanzar un nivel superior de funcionamiento tras haber enfrentado un evento adverso o estresante (Carver, 1998; Meichenbaum et al., 2006).

Cabe destacar que existen diversas definiciones de resiliencia en el campo de la psicología (Bryan et al., 2019; Fletcher & Sarkar 2013; Smith et al., 2008; Southwick et al., 2014). A pesar de sus diferencias, la resiliencia es generalmente vista como un proceso complejo y multifactorial, que involucra la adaptación positiva frente a las adversidades y el crecimiento personal en el contexto de situaciones difíciles.

La resiliencia debe entenderse no como un estado estático, sino como un proceso dinámico que evoluciona con el tiempo, influenciado por una amplia gama de factores. Implica la habilidad de recuperarse de eventos negativos, sin que esto signifique ser invulnerable al estrés (Garmezy, 1991). En este sentido, se puede diferenciar entre la resiliencia como proceso, que implica una adaptación continua, y la resiliencia como resultado, que se refiere a mantener la funcionalidad a pesar de la adversidad.

Este enfoque resalta que la resiliencia no es un estado fijo, sino una capacidad de "recuperarse" o "volver a la normalidad" tras enfrentar un estresor, un concepto central en las teorías sobre la resiliencia (Kalisch et al., 2019; Kuranova et al., 2020; Scheffer et al., 2018). Este "rebote" o adaptación positiva ante los desafíos se considera un rasgo clave de la resiliencia, permitiendo restaurar un nivel funcional después de situaciones estresantes (Bryan et al., 2019; Carver, 1998; Hosseini et al., 2016; Masten, 2014; Masten & Obradović, 2006; Pincus & Metten, 2010; Pincus et al., 2018; Scheffer et al., 2018; Smith et al., 2008; Vella & Pai, 2019).

A nivel individual, la resiliencia está profundamente influenciada por factores como los rasgos personales, la autorregulación emocional y la creencia en la importancia del aprendizaje y la superación del trauma. Además, tener un propósito en la vida es esencial para mantener el bienestar. En un entorno familiar cohesionado, con amor, cuidado constante y habilidades de afrontamiento adecuadas por parte de los padres, la resiliencia se ve favorecida. Igualmente, las relaciones positivas con amigos, figuras religiosas y maestros refuerzan la capacidad de adaptarse ante adversidades. Finalmente, los recursos accesibles, como la estabilidad financiera, el acceso a escuelas funcionales y la existencia de espacios seguros para el juego y el aprendizaje, desempeñan un papel crucial en la protección frente a los efectos negativos de las dificultades.

Los factores protectores de la resiliencia operan en diferentes niveles sistémicos y se agrupan en tres categorías principales: individuales, sociales y comunitarios. A nivel individual, los rasgos de personalidad, como la autoeficacia, la autoestima y la flexibilidad cognitiva, son fundamentales para la adaptación frente a la adversidad. Además, los recursos cognitivos, como la inteligencia, la capacidad de resolución de problemas y la autorreflexión, juegan un papel crucial al facilitar el enfrentamiento de situaciones difíciles. La capacidad de experimentar emociones positivas también es un factor clave, ya que reduce los efectos del estrés y mejora la salud mental, mientras que tener metas y propósitos en la vida, alimentados por valores individuales, otorga la motivación necesaria para superar obstáculos.

En el ámbito social, la cohesión familiar y el apego seguro son esenciales para un desarrollo emocional positivo, creando un entorno que favorece la resiliencia. El apoyo parental, en particular, se ha demostrado eficaz en la prevención de síntomas depresivos y en la mejora general del bienestar de los individuos. A nivel comunitario, pertenecer a una red de apoyo social, como una comunidad religiosa o solidaria, puede mitigar los efectos de eventos traumáticos y

proporcionar un entorno que refuerza la protección frente a la adversidad. La interacción positiva entre los individuos y su entorno social también actúa como un factor protector importante, contribuyendo al fortalecimiento de la resiliencia.

En el meso/exosistema, las relaciones con personas fuera del núcleo familiar, como vecinos, figuras religiosas y otras figuras influyentes, también son cruciales. Además, las redes sociales y el apoyo institucional (como el gobierno, los medios de comunicación y la policía) juegan un papel importante en proporcionar recursos y apoyo en momentos de adversidad. Finalmente, en el macrosistema, los valores culturales, como la participación política, la estabilidad y prominencia social, así como la adherencia a prácticas religiosas y culturales dominantes, influyen significativamente en la capacidad de las personas para enfrentar situaciones difíciles.

Es importante considerar que la resiliencia es un proceso culturalmente específico, ya que los mecanismos que facilitan la adaptación a la adversidad están influenciados por el contexto cultural en el que se desarrolla el individuo. Esto implica que factores como la etnicidad y el contexto social pueden moderar la eficacia de los factores protectores, ya que la resiliencia no es un fenómeno homogéneo. Además, la interacción entre los niveles de adversidad experimentados y la presencia de factores protectores también puede influir en la magnitud de su impacto, lo que sugiere que algunos factores pueden ser más o menos efectivos dependiendo de las circunstancias de cada individuo (Masood et al., 2016; Masten, 2014; Rudolph & Dodson, 2022).

El objetivo de este trabajo es analizar cómo los factores protectores interactúan con el contexto cultural para promover la resiliencia, ofreciendo una perspectiva integradora que subraye la importancia de considerar la diversidad cultural tanto en la investigación como en la aplicación de este concepto. Se busca explorar cómo la resiliencia, entendida no solo como un proceso dinámico de adaptación ante la adversidad, sino también como un fenómeno influenciado por factores individuales, sociales y comunitarios, se ve moldeada por las características y particularidades culturales de los contextos en los que se desarrolla.

MÉTODO

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y teórico, basado en la revisión y análisis crítico de literatura científica relevante sobre resiliencia y su relación con los factores culturales y contextuales. Se consultaron artículos académicos, revisiones sistemáticas y estudios de caso provenientes de bases de datos como Pubmed, Scopus, y Web of Science, priorizando publicaciones de alto impacto o de los últimos años. El análisis se centró en identificar patrones comunes y divergentes en la conceptualización y aplicación de la resiliencia en distintos contextos culturales, así como en destacar los factores protectores más frecuentemente asociados a resultados positivos en poblaciones diversas.

Se aplicó un método de análisis temático para categorizar los datos en tres ejes principales: (1) factores protectores individuales, familiares y comunitarios; (2) influencia del contexto cultural; y (3) enfoques de intervención y políticas públicas. Esta metodología permitió integrar distintas perspectivas y generar una visión comprensiva del fenómeno, sirviendo como base para las implicaciones prácticas derivadas del estudio.

RESULTADOS: IMPLICACIONES PRÁCTICAS

A través de un análisis temático, se exploran cómo estos elementos interactúan y contribuyen al fortalecimiento de la resiliencia, con el objetivo de proporcionar una visión más completa y aplicable en contextos diversos. A continuación, se detallan los hallazgos relevantes dentro de cada uno de estos ejes.

1. Factores protectores individuales, familiares y comunitarios

Uno de los hallazgos clave del estudio es la importancia de la adaptación cultural en las intervenciones de resiliencia (Ferrana & Delaimy, 2023). En culturas colectivistas, donde el bienestar grupal predomina, las intervenciones deben enfocarse en fortalecer las relaciones familiares, comunitarias y el apoyo social mutuo. Estrategias como la promoción de la cohesión familiar (Mendes-Sousa et al., 2023; Rahal & Fosco, 2025; Zhou et al., 2023), el trabajo en equipo y el refuerzo de los lazos comunitarios son esenciales para fomentar la resiliencia. En estos contextos, el apoyo social tiene un mayor impacto en la capacidad de los individuos para adaptarse y superar adversidades (Labrague, 2021; Ong et al., 2018; Wang et al., 2024).

Por otro lado, en culturas individualistas, donde la autonomía personal es valorada, las intervenciones deben centrarse en mejorar la autoeficacia de los individuos (Abdolrezapour et al., 2023; Cuadrado et al., 2022; Lin et al., 2020). En estos casos, programas que refuercen la autoestima, la toma de decisiones autónoma y las habilidades para manejar el estrés personal son particularmente efectivos. Aquí, la resiliencia se asocia estrechamente con la capacidad de enfrentar desafíos de manera independiente, por lo que las intervenciones deben estar orientadas a capacitar a los individuos para confiar en sus propios recursos internos y habilidades para afrontar la adversidad.

2. Influencia del contexto cultural

Los resultados indican que el contexto cultural influye de manera significativa en la manera en que se deben diseñar las políticas públicas centradas en la resiliencia. Las políticas deben ser flexibles y adaptarse a las realidades culturales de las comunidades a las que se dirigen. Para que las políticas sean efectivas, deben incorporar una perspectiva culturalmente informada, abordando las necesidades específicas de cada grupo y considerando sus características sociales y familiares.

La capacitación de quienes trabajan con poblaciones vulnerables debe integrar una perspectiva cultural que les permita comprender mejor las realidades y necesidades de cada comunidad. Es clave que puedan identificar las fuentes de estrés específicas de cada contexto y aplicar estrategias de afrontamiento acordes a los valores y prácticas locales. Al mismo tiempo, resulta esencial fortalecer los vínculos comunitarios, ya que el apoyo social es un factor central para la resiliencia. En esta línea, la creación de espacios seguros y redes de apoyo puede contribuir significativamente a reducir los efectos de la adversidad y promover el bienestar colectivo.

3. Enfoques de intervención y políticas públicas

Los resultados también destacan la necesidad de expandir la investigación sobre resiliencia más allá de los contextos de trauma extremo o situaciones críticas (Babić et al., 2020; Kalisch et al., 2024; Misganaw et al., 2022).

La resiliencia no solo se manifiesta en situaciones de crisis, sino también en la vida cotidiana, cuando los individuos enfrentan desafíos más comunes, como el estrés laboral (Bianchi et al., 2024; Edú-Valsania et al., 2022; Sweetman, et al., 2022), las dificultades económicas (Montgomery

et al., 2023) o las tensiones familiares (Muir et al., 2023; Yuan et al., 2025). La investigación futura debe incluir estos aspectos cotidianos de la resiliencia, lo que ofrecerá una comprensión más completa de cómo las personas se adaptan y prosperan en su vida diaria. Además, los estudios deben incluir muestras diversas y representativas de diferentes culturas para poder comparar cómo se desarrollan los mecanismos de resiliencia en distintos contextos. Entender las variaciones culturales en las formas de afrontar la adversidad permitirá diseñar programas preventivos más eficaces y personalizados. La resiliencia debe ser vista como un proceso dinámico que puede cultivarse a través de intervenciones adaptadas a cada contexto cultural. Esto proporcionará una base para estrategias más inclusivas y efectivas para promover la resiliencia en diversos entornos sociales y culturales.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio subrayan la complejidad y dinamismo de la resiliencia, un concepto que se configura no solo como una respuesta individual ante adversidades, sino también como un proceso profundamente influenciado por factores sociales y culturales. En primer lugar, se destaca la importancia de adaptar las intervenciones de resiliencia al contexto cultural específico, reconociendo que las estrategias más efectivas varían significativamente entre culturas colectivistas e individualistas. En culturas colectivistas, la resiliencia se fortalece al reforzar la cohesión familiar y los lazos comunitarios, mientras que, en culturas individualistas, se enfatiza el desarrollo de la autoeficacia y la autonomía personal (Carver, 1998; Masten & Obradović, 2006). Este hallazgo refuerza la noción de que las intervenciones deben ser culturalmente informadas, respetando las normas y valores que predominan en cada comunidad.

Además, la influencia del contexto cultural no solo se limita a las intervenciones a nivel individual, sino que también tiene un impacto en el diseño de políticas públicas. Las políticas de resiliencia deben ser flexibles y adaptarse a las realidades locales, considerando las características sociales, familiares y culturales de las comunidades destinatarias. La creación de redes de apoyo comunitarias y el fortalecimiento de valores colectivos son aspectos clave en la resiliencia en comunidades vulnerables (Masood et al., 2016; Rudolph & Dodson, 2022). La capacitación de profesionales también debe abordar la sensibilidad cultural, permitiendo a los trabajadores sociales, educadores y otros actores clave reconocer y aplicar estrategias de afrontamiento adaptadas a las necesidades específicas de las poblaciones a las que sirven (Masten, 2014).

Por otro lado, los resultados del estudio sugieren que la resiliencia no debe ser vista únicamente en términos de respuesta a eventos traumáticos extremos, sino también como una capacidad de adaptación frente a los desafíos cotidianos. El estrés laboral, las dificultades económicas o las tensiones familiares también son situaciones donde la resiliencia juega un papel crucial, lo que amplía la comprensión de este concepto más allá de las crisis más evidentes (Smith et al., 2008). Este enfoque más holístico en la investigación sobre resiliencia permitirá una comprensión más completa del fenómeno, teniendo en cuenta los factores de estrés diarios que afectan a las personas de manera continua.

Finalmente, la importancia de integrar la diversidad cultural en la investigación y la práctica de la resiliencia es crucial para el desarrollo de estrategias más inclusivas y efectivas. La resiliencia no es un proceso homogéneo; su manifestación y los factores protectores que la sustentan dependen del contexto cultural en el que se desarrolla (Shean, 2015). Por lo tanto, las futuras investigaciones deben ampliar el estudio de la resiliencia en diferentes contextos culturales, para poder diseñar intervenciones más personalizadas que reconozcan y respeten las particularidades de cada comunidad. En resumen, la resiliencia es un proceso dinámico que debe ser cultivado a través de enfoques adaptativos que consideren tanto los factores individuales como los contextuales, favoreciendo un enfoque inclusivo y culturalmente relevante (Kalisch et al., 2019; Masten, 2014).

CONCLUSIÓN

La resiliencia, como proceso dinámico, está influenciada por una combinación de factores individuales, sociales y culturales. Las intervenciones efectivas deben ser culturalmente sensibles, ajustándose a las necesidades de cada contexto. En culturas colectivistas, es crucial fortalecer los lazos familiares y comunitarios, mientras que, en culturas individualistas, se debe priorizar la autonomía personal. Las políticas públicas deben ser flexibles y adaptadas culturalmente, y la investigación debe ampliar su enfoque, considerando tanto situaciones extremas como los desafíos cotidianos. Integrar la diversidad cultural en la comprensión de la resiliencia contribuirá a diseñar intervenciones más inclusivas y eficaces, promoviendo la adaptación frente a la adversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdolrezapour, P., Jahanbakhsh Ganjeh, S., & Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *PLoS One*, *18*(5), e0285984. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984>
- Babić, R., Babić, M., Rastović, P., Ćurlin, M., Šimić, J., Mandić, K., & Pavlović, K. (2020). Resilience in health and illness. *Psychiatria Danubina*, *32*(Suppl 2), 226–232.
- Bianchi, R., Swingle, G., & Schonfeld, I. S. (2024). Burnout: Fifty years later. *Workplace Health & Safety*, *72*(8), 354. <https://doi.org/10.1177/21650799241260441>
- Bryan, C., O'Shea, D., & MacIntyre, T. (2019). Stressing the relevance of resilience: A systematic review of resilience across the domains of sport and work. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *12*(1), 70–111. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1381140>
- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues*, *54*(2), 245–266. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.641998064>
- Comas-Díaz, L., Luthar, S. S., Maddi, S. R., et al. (2016). The road to resilience. <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Cuadrado, E., Rich-Ruiz, M., Gutiérrez-Domingo, T., Luque, B., Castillo-Mayén, R., Villaécija, J., & Farhane-Medina, N. Z. (2022). Regulatory emotional self-efficacy and anxiety in times of pandemic: A gender perspective. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, *11*(1), 2158831. <https://doi.org/10.1080/21642850.2022.2158831>
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(3), 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, *18*(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, *34*(4), 416–430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>

- Hosseini, S., Barker, K., & Ramirez-Marquez, J. E. (2016). A review of definitions and measures of system resilience. *Reliability Engineering & System Safety*, *145*, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.res.2015.08.006>
- Kalisch, R., Cramer, A. O. J., Binder, H., Fritz, J., Leertouwer, I., Lunansky, G., Meyer, B., Timmer, J., Veer, I. M., & van Harmelen, A. L. (2019). Deconstructing and reconstructing resilience: A dynamic network approach. *Perspectives on Psychological Science*, *14*(5), 765–777. <https://doi.org/10.1177/1745691619855637>
- Kalisch, R., Russo, S. J., & Müller, M. B. (2024). Neurobiology and systems biology of stress resilience. *Physiological Reviews*, *104*(3), 1205–1263. <https://doi.org/10.1152/physrev.00042.2023>
- Kuranova, A., Booij, S. H., de Jonge, P., Jeronimus, B., Lin, A., Wardenaar, K. J., Wichers, M., & Wigman, J. T. W. (2020). Don't worry, be happy: Protective factors to buffer against distress associated with psychotic experiences. *Schizophrenia Research*, *223*, 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2020.05.019>
- Labrague, L. J. (2021). Psychological resilience, coping behaviours and social support among health care workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review of quantitative studies. *Journal of Nursing Management*, *29*(7), 1893–1905. <https://doi.org/10.1111/jonm.13336>
- Lin, M., Wolke, D., Schneider, S., & Margraf, J. (2020). Bullying history and mental health in university students: The mediator roles of social support, personal resilience, and self-efficacy. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, 960. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00960>
- Masood, A., Masud, Y., & Mazahir, S. (2016). Gender differences in resilience and psychological distress of patients with burns. *Burns*, *42*(2), 300–306. <https://doi.org/10.1016/j.burns.2015.10.006>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, *85*(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*, 13–27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>

- Meichenbaum, D., Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2006). *Handbook of post-traumatic growth: Research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mendes-Sousa, M. M., Perrone, M. B., de Melo, R. B., Ribeiro, M. V. V., Chao, Q., Torres, C., Sanchez, Z. M., Surkan, P. J., Martins, S. S., Fidalgo, T. M., & Caetano, S. C. (2023). The impact of family stress and resilience on child development: A scope review. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.47626/2237-6089-2022-0556>
- Misganaw, B., Yang, R., Gautam, A., Muhie, S., Mellon, S. H., Wolkowitz, O. M., Ressler, K. J., Doyle, F. J., 3rd, Marmar, C. R., Jett, M., & Hammamieh, R. (2022). The genetic basis for the increased prevalence of metabolic syndrome among post-traumatic stress disorder patients. *International Journal of Molecular Sciences*, 23(20), 12504. <https://doi.org/10.3390/ijms232012504>
- Montgomery, A. E., Koh, K. A., King, A. J., O'Brien, R., Sampson, N. A., Petriceks, A., Stein, M. B., Ursano, R. J., & Kessler, R. C. (2023). Stressful life events and risk of homelessness after active duty: An assessment of risk and resilience among servicemembers. *Public Health Reports*, 138(6), 963–970. <https://doi.org/10.1177/00333549221149092>
- Muir, C., Adams, E. A., Evans, V., Geijer-Simpson, E., Kaner, E., Phillips, S. M., Salonen, D., Smart, D., Winstone, L., & McGovern, R. (2023). A systematic review of qualitative studies exploring lived experiences, perceived impact, and coping strategies of children and young people whose parents use substances. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(5), 3629–3646. <https://doi.org/10.1177/15248380221134297>
- Ong, H. L., Vaingankar, J. A., Abidin, E., Sambasivam, R., Fauziana, R., Tan, M. E., Chong, S. A., Goveas, R. R., Chiam, P. C., & Subramaniam, M. (2018). Resilience and burden in caregivers of older adults: Moderating and mediating effects of perceived social support. *BMC Psychiatry*, 18(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1616-z>
- Pincus, D., & Metten, A. (2010). Nonlinear dynamics in biopsychosocial resilience. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 14(4), 353–380.

- Pincus, T., Noel, M., Jordan, A., & Serbic, D. (2018). Perceived diagnostic uncertainty in pediatric chronic pain. *Pain, 159*(7), 1198–1201. <https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000001180>
- Rahal, D., & Fosco, G. M. (2025). Positive well-being and dampened emotional reactivity to daily family conflict and family cohesion. *Child Development, 96*(2), 797–811. <https://doi.org/10.1111/cdev.14206>
- Rudolph, K. D., & Dodson, J. F. (2022). Gender differences in friendship values: Intensification at adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 42*(4), 586–607. <https://doi.org/10.1177/02724316211051948>
- Scheffer, M., Bolhuis, J. E., Borsboom, D., Buchman, T. G., Gijzel, S. M. W., Goulson, D., ... & Olde Rikkert, M. G. M. (2018). Quantifying resilience of humans and other animals. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(47), 11883–11890. <https://doi.org/10.1073/pnas.1810630115>
- Shean, M. (2015). *Current theory relating to resilience in young people: A literature review*. Victorian Health Promotion Foundation, Melbourne.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., et al. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*, 194–220. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology, 5*, 10.3402/ejpt.v5.25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Sweetman, J., van der Feltz-Cornelis, C. M., Elfeddali, I., & de Beurs, E. (2022). Validation of the work stress screener (WOSS-13) and resilience at work scale (ReWoS-24). *Journal of Psychosomatic Research, 160*, 110989. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2022.110989>
- Terrana, A., & Al-Delaimy, W. (2023). A systematic review of cross-cultural measures of resilience and its promotive and protective factors. *Transcultural Psychiatry, 60*(4), 733–750. <https://doi.org/10.1177/13634615231167661>

- Vella, S.-L. C., & Pai, N. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19
- Wang, Y., Qiu, Y., Ren, L., Jiang, H., Chen, M., & Dong, C. (2024). Social support, family resilience and psychological resilience among maintenance hemodialysis patients: A longitudinal study. *BMC Psychiatry*, 24(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05526-4>
- Yuan, W., Ning, J., Huo, M., & Feng, Y. (2025). The relationship between social support and psychological crisis vulnerability among family impoverished undergraduates: The intermediary role of psychological resilience. *Frontiers in Public Health*, 13, 1501513. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1501513>
- Zhou, Z., Chen, Y. Y., Yang, B., Qu, Y., & Lee, T. H. (2023). Family cohesion moderates the relation between parent-child neural connectivity pattern similarity and youth's emotional adjustment. *The Journal of Neuroscience*, 43(33), 5936–5943. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0349-23.2023>

**MINDFULNESS EN RV: ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA Y EL BIENESTAR**

**PAULA PUENTE TORRE¹, VANESA DELGADO BENITO¹, SONIA RODRÍGUEZ
CANO¹ Y MIGUEL ÁNGEL GARCÍA DELGADO¹**

¹Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, dinámico y cambiante, en el que las transformaciones se producen con rapidez, la capacidad de regular las emociones se convierte en un aspecto crucial para los individuos. Comprender, gestionar y fortalecer las propias emociones son habilidades fundamentales para el desarrollo personal. La dinámica evolutiva de nuestra sociedad se manifiesta a través del cambio constante, y en respuesta a esta evolución, diferentes organismos, especialmente a nivel europeo y mundial, han esbozado un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos objetivos están diseñados para promover el bienestar de sociedad, proporcionando directrices esenciales para abordar los retos contemporáneos y orientar el desarrollo hacia un futuro más sostenible. En este contexto dinámico, la investigación científica desempeña un papel clave a la hora de aportar conocimientos fundamentales y contribuir a la comprensión y la consecución de los ODS.

Para alcanzar estos objetivos, ha surgido la actual combinación de Mindfulness y Realidad Virtual (RV); esta combinación pretende abordar los retos actuales y encaminar el desarrollo hacia un futuro más sostenible.

Según Schuman-Olivier et al., (2020) la práctica del Mindfulness emerge como una estrategia innovadora que permite, a través de ejercicios de meditación, cultivar estas habilidades en las personas. En esta misma línea Kabat-Zinn (2023) expone que estas habilidades no sólo promueven un mayor autocontrol emocional, sino que también generan un aumento de la confianza personal. Los beneficios derivados de esta práctica se manifiestan en diversos ámbitos de la vida, como el académico, el social y el personal (Hervás et al., 2016). Por desgracia, como se menciona en su estudio Bisquerra et al., [4], la educación en la gestión de las emociones no suele formar parte del currículo en el aula, lo que representa un reto importante que merece ser abordado con prontitud y ofreciendo soluciones concretas para dar una mejor respuesta a este problema. La realidad es que dependiendo del contexto en el que se utilice, el Mindfulness puede tener múltiples definiciones, dado que no son conceptos unitarios (Singh & Singh Joy, 2022). Algunas de las acepciones más frecuentes indican que Mindfulness es un método cuyo principal objetivo es aumentar la conciencia y promover respuestas más hábiles a los procesos cognitivos implicados en la manifestación de trastornos psicopatológicos y otros problemas de conducta (Bishop et al., 2004); también está claro que este método está vinculado a la atención plena, centrado en el presente y que ofrece a los individuos la capacidad de aceptar, reconocer y regular

sus pensamientos y emociones (Vasquez-Dextre, 2016). Por otro lado, autores como Amaro y Singh (2022), muestran que el Mindfulness ofrece la posibilidad de intervenir desde dentro hacia fuera, centrándose especialmente en el desarrollo de habilidades que faciliten la adaptación de los individuos a los acontecimientos internos y externos promoviendo la autorregulación de sus propios pensamientos, emociones y percepciones, para centrarse en el momento presente, sin dejarse llevar por el pasado o por preocupaciones futuras.

La aplicación de Mindfulness como procedimiento terapéutico para abordar trastornos de diversa tipos, tanto psicofisiológicos como psicosomáticos, fue promovida por Kabat-Zinn (2023); promovida significativamente a través del desarrollo de un programa denominado Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) cuyo propósito es abordar el estrés dentro del ámbito de intervención de la medicina conductual y la definió como la conciencia que emana de dirigir intencionadamente la atención hacia el aquí y el ahora, sin necesidad de emitir juicios.

Esta metodología se apoya en estudios como el realizado por Grossman et al., (2004) en el estrés, la ansiedad y la impulsividad, lo que permite a los individuos cultivar una mayor conciencia del momento presente, así como desarrollar estrategias para saber manejar adecuadamente manejar los síntomas asociados al estrés y mejorar así el bienestar psicológico y para ello propósito se basa en una metodología eminentemente práctica y vivencial (Baer et al., 2006).

Asimismo, Creswell (2017) afirma que los pensamientos, emociones y sensaciones siguen patrones que no permiten un control directo y voluntario, por lo que, en lugar de intentar modificar esos pensamientos o negativas, propone aceptarlas y dejarlas fluir, aceptando su presencia sin enfrentarse a ellas.

Mindfulness es una herramienta eficaz para abordar la falta de atención de los alumnos, así como para despertar curiosidad en ellos, desarrollar su autonomía, reducir la impulsividad y mejorar los niveles de atención, creando actitudes y emociones positivas hacia el aprendizaje (Moscoso, 2019), por tanto, es evidente que puede ser entendida como una técnica que ofrece la oportunidad de promover el aprendizaje y una vida saludable, contribuyendo al bienestar de todos los individuos y permitiendo el desarrollo exitoso del ODS3.

En el ámbito educativo, se ha intentado aplicar estas técnicas en el aula, y una de las formas más comunes de practicar mindfulness es a través de la respiración consciente, es decir, centrándose

en la propia respiración para ralentizar el ritmo cardíaco. Esto puede aumentar el flujo órganos vitales, como el cerebro, lo que ayuda a pensar con más claridad en la tarea que se está realizando (Mussey, 2021)

A pesar de la diversidad de definiciones de la RV, existe un consenso sobre su naturaleza como herramienta que facilita la simulación de la realidad, proporcionando inmersión sensorial al individuo. En este contexto la vinculación de la RV con Mindfulness la posiciona como una herramienta altamente eficaz (Cózar- Gutiérrez et al., 2019). Estamos expuestos a numerosas distracciones tentadoras, por lo que las prácticas de Mindfulness pueden población, y dichas prácticas pueden suponer un arduo camino (Kitson et al., 2018).

En los últimos años, el potencial de la RV para apoyar y mejorar el aprendizaje y la práctica del Mindfulness así como para mejorar el bienestar de las personas. En los últimos estudios de investigación sobre la relación entre la RV y Mindfulness, cuyo elemento común es la mejora de la enseñanza y la práctica de Mindfulness.

estos estudios es mejorar su enseñanza y práctica. En cuanto a la combinación de Mindfulness y RV, se han construido entornos virtuales inmersivos para simular situaciones de emergencia que pueden producirse en la vida cotidiana, y se ha observado el efecto de un programa de meditación psicológicas evocadas por estas situaciones (Crescentini et al., 2016). En cuanto a los beneficios que la RV aporta al Mindfulness, se percibe que crea un contexto seguro para la intervención, reduce costes, y facilita la intervención con personas que tienen dificultades para acceder a las sesiones debido a trabajo, problemas de salud geográfica, o cualquier otro tipo de situación. Además, Flujas-Contreras et al, (2017) afirman que favorece la mejora de las propiedades psicométricas de la evaluación y también ofrece la posibilidad de poder evaluar en contextos naturales y en tiempo real.

La RV ha demostrado su eficacia y validez en numerosos estudios de investigación de diversa índole, por ejemplo, en la evaluación cognitiva, que tradicionalmente se evaluaba con instrumentos de medición clásicos (Negut et al., 2015).

En los últimos años, la investigación ha comenzado a indagar en las posibilidades que ofrece la RV, debido a que favorece y fomenta el aprendizaje y la atención plena, lo que repercute positivamente en el bienestar de las personas que la practican (Sousa-Ferreira et al., 2021). Por

ello, autores como Delgado-Reyes y López (2021), muestran que es una herramienta que permite la evaluación e intervención de grupos con dificultades de aprendizaje, al ser un método no intrusivo apoyado en entornos ecológicamente válidos, ya que reduce las distracciones y les permite mantener el foco atencional, fomentando así el Mindfulness. Además, favorece la inclusión de entornos motivadores y atractivos, junto con la posibilidad de crear entornos tridimensionales con imágenes realistas, lo que permite una inmersión total en el presente. La RV también favorece la flexibilidad y permite al terapeuta construir contextos de intervención adaptados a las necesidades del usuario, posibilitando la manipulación del entorno y minimizando los inconvenientes en la evaluación y la intervención, permitiendo que los alumnos con dificultades de aprendizaje sean tratados de forma personalizada a sus necesidades.

El acceso a la salud y al bienestar son derechos humanos y, por ello, la agenda de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible ofrece la oportunidad de garantizar salud y la asistencia sanitaria (Banguero Lozano, 2017).

Las realidades alternativas formadas por la Realidad Aumentada y la Realidad Virtual presentan unas características muy características apropiadas para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) decretados

en la Agenda 2030, con un coste insignificante, por lo tanto, son tecnologías emergentes.

En la actualidad, los avances más significativos obtenidos gracias a las aportaciones de las tecnologías emergentes se centran en metodologías de aprendizaje innovadoras que incorporan contenidos digitales como el detallado por (Martínez & Ruiz, 2022).y que sirven a docentes de diversas disciplinas; y por lo tanto, promueven el (ODS4, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos). A través de las intervenciones basadas en Mindfulness, las personas con diversidad funcional pueden aprender estas habilidades tanto de forma indirecta como directa. Las tecnologías emergentes son herramientas que facilitan el desarrollo sostenible y desempeñan un papel clave en la mitigación de las desigualdades y el apoyo al desarrollo sostenible. mitigar las desigualdades y apoyar el ODS 10 (Alonso-García et al., 2021). La creciente importancia del uso de tecnología radica en su capacidad para abordar los retos asociados al desarrollo sostenible, contribuyendo así a la reducción de las desigualdades socioeconómicas y fomentando la inclusión social. La adopción estratégica de la tecnología es un factor clave para superar los obstáculos inherentes al

desarrollo sostenible, a la vez que permite alcanzar los objetivos establecidos, generando un impacto significativo en la reducción de las desigualdades.

Esta investigación busca, a través de la implementación de un programa basado en Mindfulness aplicado a través de la RV, reducir y mitigar los niveles de ansiedad e impulsividad entre el alumnado con diversidad funcional, desarrollando habilidades de atención y autorregulación para promover su salud y bienestar. También pretende garantizar una educación inclusiva e igualitaria reduciendo las desigualdades y proporcionando igualdad de acceso, promoviendo la igualdad de oportunidades.

MÉTODO

Instrumento

La aplicación elegida para la aplicación de la intervención es «Tripp», diseñada con el propósito de fomentar entre los usuarios diversos estados emocionales positivos, como la concentración, la atención plena, la serenidad, la calma y la felicidad. Este recurso cuenta con una completa colección de más de 100 meditaciones mindfulness guiadas e inmersivas. Incorpora sonidos mediante la técnica de escucha binaural, ejercicios de respiración destinados a establecer la tranquilidad mental e inducir la relajación. Además, permite adaptar y personalizar distintos tipos de meditación y ejercicios, al tiempo que registra el progreso del usuario a lo largo del tiempo. Las meditaciones, presentadas en formato de audio, cubren una amplia gama de temas, desde enfoques centrados en la concentración y la calma hasta experiencias diseñadas para la evasión y la distracción. Cabe destacar que esta aplicación sólo está disponible en inglés. Teniendo en cuenta los paradigmas psicológicos abordados, se sugiere la viabilidad terapéutica de esta plataforma, especialmente en la gestión del estrés cotidiano y la promoción de estados emocionales positivos (Liang, 2023). Para la implementación del programa elegido, se utilizaron visores de realidad virtual, Oculus Quest, un sistema inalámbrico compuesto por un par de gafas, micrófono y auriculares integrados en un único dispositivo. Este programa educativo de entrenamiento en Mindfulness mediante realidad virtual tiene una duración de 3 meses.

Participantes

La muestra de la presente investigación está formada por 11 participantes con diversidad funcional del I.E.S. Teguisse, ubicado en Lanzarote (Islas Canarias), que cursan un grado de formación profesional adaptada y que se describen en la Tabla 1.

La muestra tiene una edad media de 18,27 años y una desviación típica de 1,19087

Tabla 1

Participantes

Participantes	Edad	Género
Participante 1	18	Masculino
Participante 2	17	Masculino
Participante 3	18	Masculino
Participante 4	20	Femenino
Participante 5	17	Masculino
Participante 6	20	Masculino
Participante 7	17	Femenino
Participante 8	19	Femenino
Participante 9	19	Femenino
Participante 10	19	Femenino
Participante 11	17	Masculino

RESULTADOS

El estudio detalla la intervención de 11 participantes a lo largo de 3 meses mediante sesiones de entrenamiento en mindfulness utilizando realidad virtual (RV). Cada participante mostró progresos con distintos niveles de atención, concentración y control propioceptivo. Se perciben mejoras en la concentración, la relajación y la coordinación motora, así como la superación de las dificultades iniciales para comprender y ejecución de la dinámica virtual. Algunos participantes

muestran preferencia por determinados escenarios, lo que demuestra la importancia de la adaptación individual en la aplicación de la RV al bienestar.

A continuación, se presenta una clasificación de los participantes según sus niveles de atención, empezando por los que presentan los niveles más altos y terminando con los niveles más bajos de atención e impulsividad:

- Participantes: 1, 3, 7, 8 y 11: Muestran niveles de atención altos o muy altos desde el principio, con mejoras progresivas en la concentración y la adaptación a la dinámica de la RV.
- Participantes 2 y 6: Experimentan inicialmente bajos niveles de atención, pero con mejoras a medida que avanzan las sesiones, superando dificultades emocionales y adaptándose a la novedad.
- Participantes 4 y 5: Comienzan con dificultades de comprensión y coordinación, pero logran mejoras en la concentración y la tolerancia a las sesiones de RV.
- Participantes 9: A pesar de dificultades adicionales (discapacidad auditiva), muestra niveles óptimos de atención, adaptándose favorablemente al programa.
- Participante 10: Aunque participa en menos sesiones, muestra niveles de atención medio-altos y una evolución positiva.

Con el fin de ofrecer una visión global de los participantes en el estudio, la

En general, la aplicación de la RV parece tener efectos positivos en la atención y el bienestar de los participantes, lo que pone de relieve la importancia de la adaptación y la progresión individuales a lo largo de las sesiones.

DISCUSIÓN

La implementación de programas que fusionan mindfulness y realidad virtual, subrayando la relevancia de estos enfoques para la mejora integral del proceso educativo y el bienestar emocional de los participantes.

La realidad educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales suele estar asociada a diferentes dificultades, entre las que destacan las deficiencias en HHSS, como explican Van der Sande et al., (2017) también exponen las deficiencias en otras áreas con una escasa capacidad para resolver conflictos, falta de habilidad para gestionar los fracasos, dificultades para iniciar y participar en una conversación, escuchar, mostrar simpatía y mantener una relación amistosa en un equipo de trabajo (Smith et al., 2015).

Los numerosos fracasos académicos son la causa de que los alumnos con dificultades de aprendizaje no crean que todo el esfuerzo que realizan servirá para mejorar su rendimiento o que tendrán éxito en sus tareas escolares (Seyed et al., 2017). Estudios recientes basados en mindfulness han demostrado una reducción significativa de la impulsividad en alumnos con dificultades de aprendizaje (Alqarni & Hammad, 2021), la posibilidad de mejora en la regulación de la atención, los pensamientos y las emociones mediante técnicas de respiración ante problemas de conducta (McFall & Jolivette, 2022), así como la disminución de los niveles de hiperactividad y falta de atención en alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Gabriely et al., 2020). En el ámbito educativo, se han puesto en marcha diferentes programas dirigidos a alumnos y profesores. Algunas de las intervenciones diseñadas para el primer colectivo concluyen que en los alumnos de Educación Primaria ha disminuido el número de problemas de conducta en el aula, mejorando las relaciones sociales y la relajación (Garcia et al., 2016) y, en cuanto a los profesores, Body et al., (2016) evaluaron los efectos de un programa de Inteligencia Emocional Plena, encontrando una mejora en el nivel de los participantes durante su formación como profesores de Educación Primaria y Secundaria. Keller et al., (2019) presentan Mindfulness como una estrategia metacognitiva bien establecida que permite el desarrollo de la atención, ayuda a reducir la ansiedad y la interferencia cognitiva, así como mejora el afecto positivo. Asimismo, Currie et al., (2019) estudiaron un programa basado en mindfulness entre personas con discapacidad intelectual, descubriendo que los participantes habían experimentado varios beneficios, entre ellos mejora de la autoestima, la confianza y la compasión por uno mismo y por los demás. En otro estudio cualitativo, Griffith et al. (2019) descubrieron que los participantes mostraban una mayor sociabilidad y una mejor calidad de vida tras participar en la intervención de mindfulness.

En palabras de Wang et al., (2021) existen estudios previos que investigan los efectos de la realidad virtual con otros enfoques didácticos verifican el potencial que las tecnologías emergentes

proporcionan a los estudiantes al permitirles acceder a entornos virtuales simulados, inmersivos e interactivos para llevar a cabo auténticas actividades de aprendizaje (Parmaxi, 2020).

Wang et al., (2021) destaca en su estudio el aumento significativo de la motivación y la actitud hacia el aprendizaje de los alumnos que aprenden mediante el uso de la realidad virtual en comparación con los alumnos que reciben una educación más tradicional. En términos de motivación y actitud hacia el aprendizaje, los estudiantes que aprendían con el enfoque VPS-VR tenían una motivación significativamente mayor y mejores actitudes en comparación con el grupo de control.

Estudios como el de Abad-Segura et al., (2020) sobre tecnologías emergentes verifican que estas herramientas, junto con un enfoque pedagógico adecuado, permiten explicar el contenido de un tema relevante, proporcionando recursos adicionales que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el estudio tiene limitaciones debido a la insuficiente muestra con la que cuenta, y a las dificultades que presenta a la hora de generalizar los resultados en otros entornos; ya que estos datos se ven comprometidos por la especificidad del campo al que pertenecen, por lo que resulta complejo extrapolar los hallazgos a otros contextos.

A pesar de las limitaciones mencionadas, el estudio ofrece nuevas posibilidades para futuras investigaciones. Para ampliar la investigación, se propone aplicar este programa a otros grupos con diversidad funcional y realizar una comparación entre ambos contextos. Además, puede ser interesante evaluar el programa en diferentes ámbitos, como la población universitaria o las personas mayores, para poder valorar sus efectos y aplicabilidad en diferentes contextos.

Esta investigación presenta una visión general de la integración de realidad virtual y mindfulness con estudiantes con diversidad funcional con el objetivo de tomar medidas adecuadas hacia los ODS. Asimismo, se fomenta la regulación de la impulsividad, lo que permite promover la salud y bienestar de los alumnos. Si los alumnos son capaces de mejorar estas habilidades, podrán beneficiarse de esta intervención y generalizar este aprendizaje aplicándolo a su vida cotidiana.

Este estudio espera que sea posible alcanzar los objetivos tercero, cuarto y décimo de los ODS a través de la fusión entre realidad virtual y mindfulness, promoviendo así una educación igualitaria y de calidad, así como promover el bienestar y reducir las desigualdades a través de la tecnología.

REFERENCIAS

- Abad-Segura, E., González-Zamar, M.-D., Luque-de la Rosa, A. L. la, & Morales Cevallos, M. B. (2020). Sustainability of Educational Technologies: An Approach to Augmented Reality Research. *Sustainability*, 12(10), 4091. <https://doi.org/10.3390/su12104091>
- Alonso-García, S., Romero-Rodríguez, JM, Marín-Marín, JA y Sadio-Ramos, FJ (2021). Tecnología educativa para la agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ante la pandemia. *Texto Libro: Linguagem e Tecnologia*, 14 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577168155001>
- Alqarni, T. M., & Hammad, M. A. (2021). Effects of Mindfulness Training Program on the Impulsivity Among Students with Learning Disabilities. *Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 190. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0088>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Banguero Lozano, H. E. (2017). La era del desarrollo sostenible: Nuestro futuro está en juego. Incorporaremos el desarrollo sostenible a la agenda política mundial. *Revista Lumen Gentium*, 1(2), 101–103. <https://doi.org/10.52525/lg.v1n2a9>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bisquerra Alzina, R., & Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58–65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972006>
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Development of emotional intelligence through the mindfulness program to regulate emotions (PINEP) in teachers. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(87), 47-59

- Cózar Gutiérrez, R., González-Calero Somoza, J. A., Villena Taranilla, R., & Merino Armero, J. M. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 1–14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>
- Crescentini, C., Chittaro, L., Capurso, V., Sioni, R., & Fabbro, F. (2016). Psychological and physiological responses to stressful situations in immersive virtual reality: Differences between users who practice mindfulness meditation and controls. *Computers in Human Behavior*, 59, 304–316. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.031>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 491–516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- Currie, T.-L., McKenzie, K., & Noone, S. (2019). The Experiences of People with an Intellectual Disability of a Mindfulness-Based Program. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-1095-4>
- Flujas Contreras, J. M., Ruiz Castañeda, D., Botella, C., & Gómez, I. (2017). Psychological and physiological responses to stressful situations in immersive virtual reality: Differences between users who practice mindfulness meditation and controls. *Computers in Human Behavior*, 4(3), 17–25. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152557003.pdf>
- Gabriely, R., Tarrasch, R., Velicki, M., & Ovadia-Blechman, Z. (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 100, 103630. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103630>
- García Rubio, C., Luna Jarillo, T., & Castillo Gualda, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 61-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27449361007>
- Griffith, G. M., Hastings, R. P., Williams, J., Jones, R. S. P., Roberts, J., Crane, R. S., Snowden, H., Bryning, L., Hoare, Z., & Edwards, R. T. (2019). Mixed Experiences of a Mindfulness-Informed Intervention: Voices from People with Intellectual Disabilities, Their

- Supporters, and Therapists. *Mindfulness*, 10(9), 1828–1841.
<https://doi.org/10.1007/s12671-019-01148-0>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43.
[https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(03)00573-7)
- Hervás, G., Cebolla, A., & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica Y Salud*, 27(3), 115–124.
<https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Keller, J., Ruthruff, E., & Keller, P. (2019). Mindfulness and Speed Testing for Children With Learning Disabilities: Oil and Water? *Reading & Writing Quarterly*, 35(2), 154–178.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1524803>
- Kitson, A., Prpa, M., & Riecke, B. E. (2018). Immersive Interactive Technologies for Positive Change: A Scoping Review and Design Considerations. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01354>
- Liang, J. (2023). *Investigación* . Tripp. Recuperado el 6 de febrero de 2024, de <https://www.tripp.com/research/>
- Martínez Villalobos, G., & Ruiz Rodríguez, D. (2022). Impacto del aula invertida con tecnologías emergentes en un curso del ciclo básico de ingeniería. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (94), 971–997.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300971&lng=es&tlng=es
- McFall, A., & Jolivet, K. (2022). Mindful breathing: A low-intensity behavior strategy for students with behavioral challenges. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1–7. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2022.2132196>

- Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 25(1), 107–117. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>
- Mussey, S. (2021). *Mindfulness in the classroom: Mindful principles for social and emotional learning*. Routledge.
- Negut, A., Matu, S.-A., Sava, F. A., & David, D. (2015). Convergent validity of virtual reality neurocognitive assessment: A meta-analytic approach. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 31–55. <https://www.researchgate.net/publication/310415667>
- Negut, A., Matu, S.-A., Sava, FA y David, D. (2015). Validez convergente de la evaluación neurocognitiva en realidad virtual: Un enfoque metaanalítico. *Ciberpsicología, comportamiento y redes sociales*, 18 (2), 31–55. <https://www.researchgate.net/publication/310415667>
- Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D. A., Brewer, J. A., Vago, D. R., Gawande, R., Dunne, J. P., Lazar, S. W., Loucks, E. B., & Fulwiler, C. (2020). Mindfulness and Behavior Change. *Harvard Review of Psychiatry*, 28(6), 371–394. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000277>
- Seyed, S., Salmani, M., Motahari Nezhad, F., & Noruzi, R. (2017). Self-Efficacy, Achievement Motivation, and Academic Progress of Students with Learning Disabilities: A Comparison with Typical Students. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health*, 4(2). <https://doi.org/10.5812/mejrh.44558>
- Singh, N., & Singh Joy, S. D. (2022). *Mindfulness-based interventions with children and adolescents: Research and practice*. Routledge.
- Smith, T., Polloway, E., & Taber-Doughty, T. (2015). *Teaching students with special needs in inclusive environments*. Pearson.
- Sousa-Ferreira, R., Campanari-Xavier, R. A., & Rodrigues-Ancioto, A. S. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 223–241. <https://doi.org/10.21830/19006586.728>
- Van der Sande, L., Hendrickx, M. M. H. G., Boor-Klip, H. J., & Mainhard, T. (2017). Learning Disabilities and Low Social Status: The Role of Peer Academic Reputation and Peer

Reputation of Teacher Liking. *Journal of Learning Disabilities*, 51(3), 211–222.
<https://doi.org/10.1177/0022219417708172>

Vasquez-Dextre, E. (2016). Mindfulness: General concepts, psychotherapy and clinical applications. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79(1), 42–51.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972016000100006&script=sci_abstract

Wang, Z., Guo, Y., Wang, Y., Tu, Y.-F., & Liu, C. (2021). Technological Solutions for Sustainable Development: Effects of a Visual Prompt Scaffolding-Based Virtual Reality Approach on EFL Learners' Reading Comprehension, Learning Attitude, Motivation, and Anxiety. *Sustainability*, 13(24), 13977. <https://doi.org/10.3390/su132413977>

REDES SOCIALES Y BIENESTAR FÍSICO EN ADOLESCENTES

EVELYN MERCEDES MEDINA GARCÍA

Universidad de Sonora

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, han surgido nuevas formas de relacionarse a partir de la incorporación de la tecnología en la vida cotidiana (Villegas, 2016, p. 186). Las redes sociales, en particular, han revolucionado no solo la comunicación interpersonal, sino también la manera en que las personas acceden a la información, el entretenimiento y la educación. La segunda década del siglo XXI ha estado marcada por el desarrollo de nuevos recursos tecnológicos y el auge de plataformas como YouTube, Instagram y TikTok.

Las redes sociales pueden generar efectos tanto positivos como negativos en los adolescentes. Vicente-Escudero et al. (2016) señalan que, a pesar del gran tiempo que los adolescentes dedican a la tecnología, su uso puede promover una mejor socialización, facilitar las relaciones interpersonales y fomentar un sentimiento de pertenencia al grupo (p. 104). Además, los usuarios de estas plataformas tienen un papel activo en la creación y consumo de contenido, lo que les permite desarrollar habilidades relacionadas con el aprendizaje autorregulado, el entendimiento de diversas realidades y la ampliación de su visión del mundo.

No obstante, el consumo de redes sociales también presenta riesgos, especialmente en función del tipo de contenido que los algoritmos muestran a los usuarios. Se ha identificado una relación entre el uso de estas plataformas y la distorsión de la imagen corporal, la predisposición a trastornos de la conducta alimentaria (TCA) y la insatisfacción corporal (Harriger et al., 2023, p. 223). Además, el uso excesivo de dispositivos digitales ha sido asociado con problemas físicos como la fatiga ocular, dolores musculares en la espalda y el cuello, afectaciones en la postura, así como un estilo de vida sedentario que puede contribuir a enfermedades metabólicas y cardiovasculares.

Las redes sociales no solo constituyen plataformas virtuales, sino también espacios de interacción y construcción de comunidades. Porras (2017) las define como “cualquier grupo de usuarios que se establecen en torno a una temática o actividad inicial concreta y que desarrolla una comunicación fundamentalmente asíncrona, pero también síncrona, para compartir información, opiniones y recursos a través de una plataforma o entorno online” (p. 62). Estas redes forman parte de la Web 2.0 y permiten a los estudiantes establecer contacto, compartir información, jugar, colaborar, chatear y comprar o vender productos, lo que puede beneficiar los procesos educativos al fomentar el aprendizaje colaborativo y el intercambio de información.

Dentro de los usos positivos de las redes sociales destaca su potencial como herramienta educativa, pues algunas de las plataformas con predominancia de contenido audiovisual, albergan gran cantidad de contenido educativo, mismo que puede ayudar a explorar nuevos temas, reforzar conocimientos, generar ideas o comprender mejor diversos tópicos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como “el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años” (UNICEF, 2020). Durante esta etapa, los hábitos de salud juegan un papel fundamental en el bienestar integral de los jóvenes. La exposición constante a redes sociales puede influir en sus comportamientos relacionados con la alimentación, la actividad física y el descanso, aspectos esenciales para su desarrollo físico. Morrison et al. (2008) destacan que los adolescentes tienen una percepción de sí mismos como personas con control sobre su salud y son capaces de comprender las intervenciones necesarias para mejorarla (p. 23).

La influencia de las redes sociales en la vida de los adolescentes no solo abarca su interacción social y acceso a la información, sino también la manera en que configuran su percepción de la salud y el bienestar. La constante exposición a contenidos relacionados con la alimentación, el ejercicio y los estándares de belleza puede moldear sus hábitos y actitudes, generando tanto oportunidades para la promoción de un estilo de vida saludable como riesgos asociados a la desinformación y la presión social. Por ello, resulta fundamental analizar de qué manera estas plataformas impactan en los hábitos de salud de los adolescentes, específicamente en relación con su actividad física, alimentación y bienestar general, con el fin de comprender sus efectos y plantear estrategias que fomenten un uso más consciente y equilibrado de la tecnología.

MÉTODO

Para el desarrollo del estudio, se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño transversal no experimental. La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, aplicada a una muestra de 380 adolescentes pertenecientes a tres secundarias públicas de Hermosillo, Sonora, México. La selección de la muestra se realizó considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, garantizando la representatividad de los resultados dentro de la población objetivo.

El instrumento estuvo conformado por los siguientes indicadores, a responder con escala tipo Likert:

1. Aumento en la productividad
2. Baja de la productividad
3. Tendencias de sueño
4. Sensaciones fisiológicas
5. Posturas sedentarias
6. Fatiga corporal
7. Tendencias de desvelo
8. Tendencias de actividad física
9. Motivación por hábitos sanos
10. Aparición de contenido sobre dietas
11. Tendencias de descanso

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de manera presencial en un periodo comprendido entre octubre de 2023 y marzo de 2024. Para ello, se estableció un acuerdo con las autoridades escolares de las instituciones participantes, lo que permitió garantizar un entorno adecuado para la recopilación de la información.

RESULTADOS

Las redes sociales han transformado la manera en que las personas interactúan, acceden a la información y gestionan su tiempo. Sin embargo, su impacto en la productividad y el bienestar sigue siendo un tema de debate. Con el propósito de analizar cómo las redes sociales influyen en la percepción de la productividad, la salud y los hábitos, se aplicó la siguiente encuesta, misma que arrojó los siguientes resultados.

De la población participante, el 50.5% eran del género masculino y el 49.5% del femenino. En cuanto a su configuración familiar, los y las participantes, en su mayoría, provenían de familias donde ambos padres trabajaban. Los resultados obtenidos (ver tabla 1) permiten distinguir entre quienes perciben un efecto positivo, neutro o negativo de las redes sociales en estos aspectos.

Table 1*Resultados en grupos de respuesta*

Descripción	Respuestas		
	SIEMPRE Y CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA Y NUNCA
El uso de redes sociales aumenta mi productividad.	13.7%	26.9%	59.3%
Las redes sociales hacen que mi productividad sea baja.	25.5%	29.5%	45%
He perdido horas de sueño por conectarme a las redes sociales y a internet.	21.9%	34.2%	44.1%
No noto que tengo hambre o sed cuando estoy conectado/a en redes sociales.	19%	20.5%	60.5%
Las redes sociales hacen que permanezca muchas horas sentado o en malas posiciones para mi cuello.	32.6%	25%	44.2%
El estar mucho tiempo conectado/a, hace que me duela la cabeza, la muñeca o que tenga vista borrosa.	21.9%	23.4%	54.8%
Me desvelo frecuentemente por estar conectado/a aunque tenga clases al día siguiente.	18.9%	20.3%	60.7%
Prefiero quedarme conectado/a en redes sociales a hacer ejercicio.	21.6%	18.2%	60.3%

El contenido que me sale en redes sociales me motiva a practicar algún deporte o a alimentarme sanamente.	53.4%	23.9%	23.2%
En redes sociales me aparecen contenidos sobre dietas restrictivas, o imágenes que inciten a la delgadez extrema.	23%	25.1%	51.9%
Si llevo muchas horas conectado/a, me desconecto para descansar mis ojos y mi cuerpo.	54.2%	29.2%	16.6%

Nota. *Elaboración propia.*

En cuanto a la afirmación "El uso de redes sociales aumenta mi productividad", los datos reflejan que solo un 13.7% de los encuestados consideran que siempre o casi siempre les beneficia en términos de productividad. En contraste, un 59.3% percibe que casi nunca o nunca aumentan su productividad, lo que sugiere que, en la mayoría de los casos, el uso de estas plataformas no es visto como un elemento que favorezca la eficiencia en el desempeño de actividades laborales o académicas.

Por otro lado, al analizar la afirmación "Las redes sociales hacen que mi productividad sea baja", los resultados indican que un 25.5% de los encuestados consideran que siempre o casi siempre afectan negativamente su rendimiento. Mientras tanto, un 45% señala que casi nunca o nunca les reduce la productividad, lo que evidencia una percepción más dividida en comparación con la pregunta anterior. Sin embargo, el hecho de que casi un tercio de los encuestados (29.5%) haya respondido "a veces" sugiere que el impacto de las redes sociales en la productividad puede depender del contexto y del control que se ejerza sobre su uso.

En relación con la afirmación "He perdido horas de sueño por conectarme a las redes sociales y a internet", se observa que un 21.9% de los participantes admiten que esto ocurre siempre o casi siempre, lo que indica una afectación considerable en los hábitos de descanso. Sin embargo, un 44.1% sostiene que esto ocurre casi nunca o nunca, lo que sugiere que, aunque el problema es significativo, no es una experiencia universal entre los encuestados. El 34.2% que respondió "a

veces" evidencia que este fenómeno es intermitente y puede depender de factores externos como la carga académica, el día de la semana o las técnicas de autorregulación.

El impacto de las redes sociales en la salud física también se reflejó en los resultados. Respecto a la afirmación "No noto que tengo hambre o sed cuando estoy conectado/a en redes sociales", un 19% de los encuestados indicó que esto ocurre siempre o casi siempre, mientras que un 60.5% aseguró que casi nunca o nunca experimenta esta situación. Esto sugiere que, aunque existe un grupo que experimenta desconexión de sus señales corporales debido al uso de redes, la mayoría aún mantiene un nivel de conciencia y relevancia sobre sus necesidades físicas.

Asimismo, un 32.6% de los encuestados manifestó que siempre o casi siempre permanecen muchas horas sentados o en malas posiciones debido a las redes sociales, mientras que un 44.2% afirmó que casi nunca o nunca le ocurre. Esto señala una tendencia moderada hacia hábitos posturales negativos relacionados con el tiempo de conexión en redes.

Por otro lado, un 21.9% de los participantes afirmó que siempre o casi siempre sufre dolores de cabeza, muñeca o vista borrosa debido al uso prolongado de dispositivos, mientras que un 54.8% indicó que esto casi nunca o nunca le sucede. Estos datos revelan que, aunque un porcentaje significativo de usuarios experimenta malestar físico por el uso excesivo de redes, la mayoría no lo considera una afectación frecuente.

En cuanto a los hábitos de sueño y actividad física, un 18.9% de los encuestados expresó que siempre o casi siempre se desvela por estar en redes sociales a pesar de tener clases al día siguiente, mientras que un 60.7% afirmó que esto casi nunca o nunca le ocurre. Además, un 21.6% reconoció que prefiere quedarse en redes sociales en lugar de hacer ejercicio, mientras que un 60.3% no comparte esta preferencia.

No obstante, no todo el contenido en redes sociales está asociado con hábitos negativos. Un 53.4% de los encuestados señaló que siempre o casi siempre encuentra publicaciones que lo motivan a practicar algún deporte o a llevar una alimentación saludable, lo que resalta el papel de las redes en la promoción de hábitos positivos. Aunque, por otro lado, un 23% indicó que siempre o casi siempre se encuentra con contenido sobre dietas restrictivas o delgadez extrema, mientras que un 51.9% reportó que esto casi nunca o nunca le sucede, lo que sugiere que el tipo de contenido que aparece en redes varía según el algoritmo y las preferencias del usuario.

Finalmente, en cuanto a la desconexión digital, un 54.2% de los encuestados mencionó que siempre o casi siempre se desconecta para descansar sus ojos y su cuerpo, lo que indica una tendencia positiva hacia la autorregulación en el uso de redes sociales.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la encuesta reflejan una diversidad de opiniones respecto al impacto de las redes sociales en la productividad, la salud y los hábitos de los adolescentes. Aunque una parte significativa de los encuestados reconoce ciertos efectos negativos en su bienestar físico, también existe un grupo que no percibe afectaciones o incluso encuentra beneficios en el uso de estas plataformas. Es importante resaltar que, si bien los resultados predominantes no sugieren preocupación respecto a temas de autorregulación, no significa que se deba ignorar al porcentaje de la población que tiene hábitos preocupantes (comprendidos en los grupos de “siempre-casi siempre”, y “a veces”, por lo que igualmente se debe considerar estas problemáticas dentro de las estrategias para fomentar en este grupo de edad. Así pues, los resultados sugieren que el impacto de las redes sociales no es homogéneo y depende de diversos factores individuales y contextuales.

I. Análisis de los resultados

Desde una perspectiva general, los datos parecen indicar un nivel de bienestar físico relativamente equilibrado en la muestra encuestada, asociado con la regulación del uso digital. Sin embargo, ciertos ítems requieren un análisis más detallado. Por ejemplo, la percepción sobre la pérdida de horas de sueño debido al uso de redes sociales muestra una distribución dividida, con un porcentaje considerable de encuestados que admiten haber experimentado este fenómeno con frecuencia. De manera similar, el impacto de las redes en la actividad física y la postura también revela preocupaciones, ya que un número significativo de adolescentes pasa largos periodos de tiempo sentado o en posiciones inadecuadas debido al uso prolongado de dispositivos.

La variabilidad en las respuestas sugiere que algunos encuestados podrían no tener una opinión clara sobre los efectos de las redes sociales en su bienestar, lo que los lleva a elegir opciones intermedias en la escala de Likert. Además, es posible que algunos se hayan sentido influenciados por la deseabilidad social, lo que podría haber afectado la sinceridad en sus respuestas. En este sentido, una muestra más amplia y un análisis segmentado por características demográficas podrían proporcionar una comprensión más precisa sobre las diferencias individuales en la

percepción del impacto de las redes sociales. De igual forma se sugiere, para futuras investigaciones, técnicas cualitativas aplicadas al grupo de interés.

II. Estrategias para mejorar el bienestar físico en relación con las redes sociales

Ante estos hallazgos, es fundamental implementar estrategias que promuevan un uso consciente y equilibrado de las redes sociales para minimizar sus efectos negativos en el bienestar físico de los adolescentes, sin importar si el porcentaje preocupante sea menor. Algunas estrategias recomendadas incluyen:

1. ***Fomento de la higiene del sueño:*** Se debe sensibilizar a los adolescentes sobre la importancia de establecer horarios de desconexión digital antes de dormir, limitando el uso de dispositivos al menos una hora antes de acostarse.
2. ***Pausas activas y ergonomía:*** Promover la incorporación de pausas activas durante el uso de dispositivos, incentivando estiramientos y cambios de postura para evitar problemas musculoesqueléticos.
3. ***Educación sobre autorregulación digital:*** Desarrollar programas educativos o espacios que enseñen a los adolescentes a gestionar su tiempo en redes sociales, estableciendo límites saludables y reconociendo las señales de fatiga digital.
4. ***Promoción de contenidos positivos:*** Incentivar el consumo de contenido que fomente hábitos saludables, como videos sobre ejercicios físicos, meditación y nutrición equilibrada. De igual forma, promover la regulación del algoritmo de redes como TikTok a Instagram, para prevenir la aparición de contenidos nocivos, como por ejemplo, aquellos que inciten a dietas restrictivas o que promuevan trastornos de la conducta alimentaria.
5. ***Espacios de reflexión y diálogo:*** Crear foros o grupos de discusión donde los adolescentes puedan compartir sus experiencias y estrategias personales para equilibrar su

uso de redes con su bienestar físico. Esto puede darse incluso dentro del aula, en clases que se presten a tener un espacio de este tipo.

CONCLUSIONES GENERALES

El impacto de las redes sociales en el bienestar físico de los adolescentes es complejo y multifacético. Si bien los resultados de la encuesta muestran una percepción variada, existen áreas en las que es necesario intervenir para garantizar un uso saludable de estas plataformas. Implementar estrategias de regulación digital y fomentar hábitos de autocuidado permitirá que los adolescentes aprovechen los beneficios de las redes sociales sin comprometer su bienestar físico.

REFERENCIAS

- Arroyo, N. (2007). ¿Web 2.0? ¿web social? ¿qué es eso?. *Educación y biblioteca*, 161, 69-74.
- Barry, E. (2023, enero, 9). El uso de las redes sociales está relacionado con cambios cerebrales en los adolescentes, según un estudio. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2023/01/09/espanol/redes-sociales-cerebro-adolescente.html?smid=url-share>
- Buda, G., Lukoševičiūtė, J., Šalčiūnaitė, L., & Šmigelskas, K. (2021). Possible Effects of Social Media Use on Adolescent Health Behaviors and Perceptions. *Psychological Reports*, 124(3), 1031-1048. <https://doi.org/10.1177/0033294120922481>
- Harriger, J., Thompson, J. K. y Tiggemann, M. (2023). TikTok, TikTok, the time is now: Future directions in social media and body image. *Body Image*, 44, 222-226.
- Kinghorn, A., Shanaube, K., Toska, E., Cluver, L. y Bekker L.G. (2018). Defining adolescence: priorities from a global health perspective. *Lancet Child Adolesc Health*, 2(5). doi: 10.1016/S2352-4642(18)30096-8.
- Morrison, V. y Bennett, P. (2008). *Psicología de la salud*. Pearson Educación.
- Osorio, D. L., y Millán, K. L. (2020). Adolescentes en Internet, la mediación entre riesgos y oportunidades. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 153-180.

- Porras, I. (2017) Redes Sociales, Facebook y Blog según los Estilos de Aprendizaje en Cursos E-Learning. *Hamut'ay*, 4(1), 60-74.
- UNICEF (2020). ¿Qué es la adolescencia? *UNICEF Uruguay*, <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>
- UNICEF (2021). Mantener seguros a niñas, niños y adolescentes en internet. *UNICEF México*. <https://www.unicef.org/mexico/mantener-seguros-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-internet>
- Vicente-Escudero, J. L., Saura-Garre, P., López-Soler, C., Martínez, A., y Alcántara, M. (2019). Adicción al móvil e internet en adolescentes y su relación con problemas psicopatológicos y variables protectoras. *Escritos de Psicología*, 12, 103-112.
- Villegas, E. (2016). Construcción de saberes en la web social: estado de la cuestión. *Praxis & Saber*, 7 (15), 183-205.

**FALTA DE PROPOSITO Y SENTIDO DE VIDA: SU IMPACTO EN LA
VULNERABILIDAD AL SUICIDIO**

**PATRICIA RODRÍGUEZ LLANES, GABRIEL MENDOZA MORALES, PAULA
GUADALUPE APODACA ZAVALA, BLANCA AURELIA VALENZUELA**

Universidad de Sonora

INTRODUCCIÓN

El suicidio implica la acción deliberada de poner fin a la propia vida. Generalmente, lo comete una persona cuyo estado cognitivo se encuentra alterado, percibiendo este acto como la única vía de escape frente a un dolor emocional abrumador. En este contexto, la muerte se convierte en una salida frente a un sufrimiento psíquico considerado insoportable (García, 2020).

La Organización Mundial de la Salud OMS (2023) advierte que el comportamiento suicida en la infancia y adolescencia representa un factor de riesgo significativo para intentos suicidas posteriores, y constituye una de las principales causas de comorbilidad con diversas alteraciones psicopatológicas durante esta etapa del desarrollo (Matthew, 2022).

Diversos factores pueden aumentar la vulnerabilidad al suicidio en niños, niñas y adolescentes, entre ellos: humillaciones, maltrato físico, abuso sexual, falta de apoyo familiar, divorcio de los padres, violencia con armas, alcoholismo en el hogar, depresión e incluso el encarcelamiento de un familiar (Corral y Díaz, 2019). Se estima que el 78% de los jóvenes presenta algún trastorno mental vinculado a la depresión o al consumo de sustancias, factores estrechamente asociados con la conducta suicida entre los 8 y los 18 años (Cueva, 2021).

A nivel mundial, más de 800 mil personas mueren cada año por suicidio. Aunque globalmente representa la decimoquinta causa de muerte, es la segunda en adolescentes, lo que subraya la gravedad del problema. Las tasas de suicidio alcanzan aproximadamente a 8 mujeres y 15 hombres por cada 100 mil habitantes (García, 2020).

En México, la tasa de suicidio entre niños de 10 a 14 años fue de 2.1, y de 7.7 entre adolescentes de 15 a 19 años, por cada 100 mil personas (INEGI, 2023). Se ha identificado un incremento sostenido, especialmente entre jóvenes y mujeres adolescentes, así como en población extranjera, con mayor incidencia en época de verano (Mediavilla, 2023).

Uno de los elementos clave que se ha observado en estas poblaciones vulnerables es la falta de propósito y sentido de vida. Cuando las personas, especialmente en etapas formativas, no logran construir una identidad con significado, ni encuentran motivaciones personales o redes de apoyo emocional sólidas, se sienten atrapadas en una existencia vacía. Esta carencia contribuye a su percepción de inutilidad o desesperanza, alimentando pensamientos autodestructivos.

La prevención del suicidio se ha convertido en un desafío urgente de salud pública. La OMS señala que ocurre un suicidio cada 40 segundos en el mundo (Peña y Araujo, 2019). A pesar de su gravedad, el suicidio sigue siendo un tema poco abordado socialmente, lo que contribuye al estigma y a la falta de intervención oportuna.

Tanto los intentos como los suicidios consumados deben ser considerados señales de alarma, especialmente en menores de 15 años, un grupo históricamente menos asociado con esta problemática, pero hoy cada vez más expuesto. Por ello, el abordaje psicoterapéutico es fundamental. Este permite fortalecer la subjetividad del menor, dotándolo de herramientas para afrontar la adversidad, resignificar su experiencia y encontrar un propósito que dé sentido a su vida (Peña y Araujo, 2019).

Suicidio infantil y juvenil

El suicidio, entendido como la acción deliberada de terminar con la propia vida, tiene consecuencias devastadoras tanto para el individuo como para su entorno. Cuando este fenómeno ocurre en etapas tempranas, como la infancia o adolescencia, su impacto resulta aún más alarmante. Sin embargo, a menudo es minimizado o abordado desde una visión adulto céntrica que impide su adecuada comprensión (Beltrán, 2022).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) lo define como cualquier acto auto infligido con intención de morir, sin importar su letalidad o nivel de conciencia (Vega et al., 2021). Esta definición pone de relieve la importancia de atender tanto los intentos como los pensamientos suicidas. En este contexto, la falta de sentido de vida emerge como un factor que incrementa la vulnerabilidad, sobre todo cuando existen entornos familiares disfuncionales y ausencia de vínculos afectivos sólidos.

Salud mental infantil y juvenil

Factores como la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil o los antecedentes de suicidio en la familia constituyen riesgos importantes (Martín et al., 2020). La ausencia de figuras protectoras y un entorno emocionalmente seguro puede provocar en los menores una sensación de vacío y abandono, afectando su percepción de propósito y valor personal.

Los trastornos depresivos, de conducta y por consumo de sustancias son frecuentes entre jóvenes con ideación suicida. En niños, los conflictos familiares suelen ser el principal detonante, mientras

que en adolescentes predominan los problemas sentimentales o sociales (García, 2020). Además, el estrés crónico, presente incluso desde la etapa prenatal, altera el desarrollo emocional y se asocia a desequilibrios hormonales como el exceso de cortisol, afectando su bienestar general (Bernardes, 2022).

El bullying y el ciberbullying también representan amenazas significativas, en especial para las niñas, al generar ansiedad, vergüenza y desesperanza, lo que puede agravar la percepción de falta de sentido de vida (Bernardes, 2022).

Confinamiento del COVID-19

Durante la pandemia de COVID-19, se intensificaron estos factores. El confinamiento, la incertidumbre y el aislamiento provocaron un aumento en las tasas de suicidio juvenil (Martínez et al., 2022). A pesar de ello, la atención en salud mental ha sido limitada, destacando la necesidad urgente de intervenciones preventivas.

Es imprescindible atender la falta de propósito desde una perspectiva integral que promueva la salud mental, el acompañamiento emocional y la construcción de un proyecto de vida con sentido.

MÉTODO

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, sustentado en el paradigma empirista, que prioriza la objetividad mediante la medición sistemática y el análisis estadístico de datos. Este enfoque resultó idóneo para explorar cómo la falta de propósito y sentido de vida influye en la vulnerabilidad al suicidio en población infantil y juvenil, especialmente en el contexto posterior a la pandemia de COVID-19 (Jiménez, 2020). El tipo de investigación fue descriptivo, permitiendo identificar patrones de riesgo asociados a la ausencia de un proyecto vital significativo, el debilitamiento de vínculos afectivos, y la aparición de emociones negativas como desesperanza o aislamiento (Guevara et al., 2020). El diseño fue no experimental, al limitarse a observar el fenómeno en su entorno natural, permitiendo estudiar la relación entre factores emocionales, sociales y familiares. (Valle, 2022)

Sujetos de estudio

La muestra estuvo conformada por 50 participantes: 25 niños y niñas de entre 6 y 11 años, y 25 adolescentes de entre 12 y 17 años. Esta división permitió examinar cómo la carencia de sentido de vida se manifiesta en distintas etapas del desarrollo infantil y juvenil (Condori, 2020).

Se aplicó un cuestionario estructurado con preguntas dicotómicas, validado por expertos, enfocado en variables como emociones negativas, percepción de propósito, apoyo familiar y efectos del confinamiento. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, y se obtuvo consentimiento informado de padres o tutores.

RESULTADOS

La recopilación de datos se llevó a cabo en sesiones de 15 minutos por participante, contando con el consentimiento informado y acompañamiento de padres o tutores, garantizando un proceso ético y respetuoso con la población menor de edad. Los resultados evidencian vivencias emocionales significativas entre niños y adolescentes durante la pandemia. Un 62% reportó tristeza intensa sin saber cómo afrontarla, y el 76% afirmó conocer a alguien en su entorno con emociones similares, reflejando el impacto colectivo y la necesidad de herramientas de contención emocional.

Aunque el 68% dijo saber a quién acudir en momentos difíciles, solo el 44% ha hablado con un adulto, lo que indica barreras en la comunicación. El 74% expresó sentirse seguro en su hogar, pero el 16% no, lo cual es alarmante, considerando que el entorno familiar debería ser el principal refugio emocional.

Preocupa que el 48% haya tenido pensamientos de autolesión o suicidio, lo que resalta la urgencia de intervenciones preventivas. Si bien la mitad buscó ayuda profesional, aún existe una brecha de atención. La mayoría percibe un aumento en el estrés, afectaciones sociales y falta de comprensión por parte de los adultos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de promover sentido de vida y redes de apoyo estables.

Las medidas de tendencia (Ver tabla 1 y 2) central revelan que la mayoría de las respuestas fueron afirmativas (media = 29.7), lo que confirma la prevalencia de experiencias negativas. La desviación estándar moderada (6.00) indica que, aunque existe cierta homogeneidad en las respuestas, también hay variabilidad en la intensidad emocional experimentada.

Tabla 1*Medidas de tendencia central calculadas a partir de las respuestas globales a las preguntas*

Respuesta	Media	Mediana	Moda
Sí	29.7	29.0	24.0
No	13.1	12.0	8.0
No estoy seguro(a)	7.2	7.5	4.0

Tabla 2*Medidas de dispersión calculadas a partir de las respuestas globales de las preguntas*

Respuesta	Rango	Desviación estándar
Sí	16	6.00
No	15	5.32
No estoy seguro(a)	9	2.82

La desviación estándar de 6.00 en las respuestas afirmativas indica una dispersión moderada, lo que sugiere que, aunque muchos jóvenes compartieron experiencias emocionales similares, existen diferencias notables en la intensidad vivida. Esta variabilidad refleja que algunos presentan emociones más extremas, ya sean negativas o de mayor incertidumbre. La mayoría respondió afirmativamente a preguntas relacionadas con tristeza, ansiedad y estrés, lo que confirma la alta frecuencia de experiencias emocionales adversas durante la pandemia. No obstante, las medidas de dispersión muestran que no todos enfrentaron estos desafíos de la misma manera. Algunos grupos pueden haber contado con más herramientas de afrontamiento, mientras que otros mostraron mayor vulnerabilidad. Este hallazgo destaca la importancia de comprender las diferencias individuales en la respuesta emocional. Brindar apoyo emocional y psicológico a tiempo es fundamental para prevenir consecuencias mayores. En conjunto, los resultados respaldan la hipótesis de que la falta de propósito y sentido de vida, acentuada por los efectos del confinamiento, incrementa la vulnerabilidad al suicidio. Abordar esta problemática implica

fortalecer la salud mental, fomentar el desarrollo emocional y construir redes de apoyo sólidas en la infancia y adolescencia.

DISCUSIÓN

La información presentada en este estudio destaca la estrecha relación entre la falta de propósito en la vida y el incremento en la vulnerabilidad al suicidio, particularmente entre adolescentes. La crisis existencial, marcada por sentimientos de vacío, desesperanza y desorientación sobre el futuro, representa un factor de riesgo relevante en la aparición de ideación suicida y conductas autodestructivas.

Diversas investigaciones señalan que la ausencia de un sentido vital contribuye al aumento del estrés, la ansiedad y el aislamiento. Corral y Díaz (2019) afirman que factores como la presión social, la inestabilidad económica y la falta de vínculos significativos intensifican el malestar emocional y pueden derivar en problemas psicológicos graves. La evidencia reciente muestra un alarmante aumento en las tasas de suicidio en jóvenes de 15 a 17 años, coincidiendo con una etapa crítica de construcción de identidad.

Asimismo, se observa que los grupos en situación de vulnerabilidad —como migrantes o jóvenes sin redes de apoyo— enfrentan mayores dificultades para acceder a recursos de ayuda. Esto acentúa su desconexión con el entorno y eleva su riesgo de crisis emocionales profundas.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar estrategias de prevención centradas no solo en el tratamiento clínico, sino también en el fortalecimiento del propósito personal. Promover el autoconocimiento, la resiliencia y el desarrollo de metas significativas desde espacios educativos y comunitarios puede ser una vía eficaz para reducir la incidencia de suicidio y mejorar el bienestar psicológico en la juventud.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (2022). Autonomía en la escuela como estrategia de prevención del suicidio infanto-juvenil. (Trabajo de Grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado en <https://n9.cl/64ajc>
- Bernardes, S. (2022). Suicidio juvenil y los factores familiares. *Diretora Fundadora*, 37. *Revista Académica IESLA – Instituto de Educação Superior Latino-Americano*, IX(01), 37-47. Recuperado en <https://n9.cl/4duco>
- Condori, P. (2020). *Universo, población y muestra*. Curso Taller. Recuperado en <https://n9.cl/p5vsn>
- Corral, V. y Díaz, E. (2019). Entender la conducta suicida desde los vínculos de apego inseguro y el trauma infantil. *CienciAmérica*, 8(1), 48-61. Recuperado en <https://n9.cl/7de9im>
- Cueva, M. (2021). *Suicidio en niños y adolescentes y sus factores asociados*. (Trabajo de Grado). (Trabajo de Grado). Universidad Católica de Cuenca. Recuperado en <https://n9.cl/dnmsz>
- García, J. (2020). Educando en prevención. Hablemos del suicidio. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(46), 67-77. Recuperado en <https://n9.cl/czfa4>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4, (3), 163-173. Recuperado en <https://n9.cl/mspet>
- INEG (2023). *Día mundial para la prevención del suicidio*. Comunicado de prensa núm. 542/23. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [8 de septiembre de 2023]. Recuperado en <https://n9.cl/rtdm4>
- Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Revista Científica Convergence Tech*, 4, (1), 59-68. Recuperado en <https://n9.cl/wnbbi>
- Martín, R., Ferrer, D. & Machado, M. (2020). Revisión sistemática sobre conducta suicida en niños menores de 12 años en Cuba. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2). Recuperado en <https://n9.cl/ps0ufx>

- Martínez, A., Sotelo, V., Cárdenas, P. y Pérez, L. (2022). Victimización, polivictimización e ideación suicida en jóvenes de Matamoros durante la pandemia por Covid-19, un estudio exploratorio. *Perspectivas sociales*, 24(1), 109-132. Recuperado en <https://n9.cl/hsdxw>
- Mediavilla, D. (2023). *Las adolescentes igualan a los chicos en tasa de suicidio*. El País. [20 de Julio de 2023]. Recuperado en <https://n9.cl/6kjh9m>
- Nock, M. (2022). Can implicit measures augment suicide detection in youth? The feasibility and acceptability of the Death Implicit Association Test among pediatric medical inpatients. *Adolescents*, 2(1), 44–52. <https://doi.org/10.3390/adolescents2010006>
- Peña, J. y Araujo, D. (2019). Un camino a la reparación psicológica de los niños con ideaciones suicidas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 180-201. Recuperado en <https://n9.cl/7moi2>
- Valle, W. (2022). *Diseños de investigación no experimental*. Psicología Experimental. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH). Recuperado en <https://n9.cl/y7ilm>
- Vega, M., Navarro, G., y Padrós, F. (2021). Estudio Psicométrico de la Escala de Cribaje del Riesgo Suicida (ECRS) para Población Infantil de Michoacán, México. *Acta de investigación psicológica*, 11(1), 62-72. Recuperado en <https://n9.cl/kpkhy4>

**CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE GASTRONOMÍA EN UNA
UNIVERSIDAD DEL SUR DE SONORA**

**LIZETTE MARCELA MONCAYO RODRÍGUEZ, JULIO ANTONIO HERRERA
QUIJADA, JOHN SOSA COVARRUBIAS, ALBERTO GALVÁN CORRAL**

Instituto Tecnológico de Sonora, México

El valor del clima escolar como elemento regulador del entorno donde se dan el aprendizaje y la enseñanza es evidentemente incuestionable, se relaciona a éste como uno de los determinantes de la calidad de las instituciones educativas, al margen de su nivel educativo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017), manifiesta que el clima escolar se ha asociado con resultados importantes de la escuela. La evidencia creciente sugiere que el clima escolar puede afectar los niveles de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, alterando la percepción del medio que los rodea y las relaciones interpersonales que poseen (Gomes y Morais, 2019).

La investigación de Retamal y González (2019), reúne algunas dimensiones implicadas en el clima escolar: normas justas, buen trato, apoyo de profesores, participación de estudiantes, sentido de pertenencia y conexión, orientación al aprendizaje y seguridad escolar, la evaluación del clima escolar, en una institución educativa, la habilita en el reconocimiento de las probables causas de problemas que obstaculizan la consecución de sus objetivos institucionales.

Asimismo, se reconoce que un clima adecuado es donde convergen una dinámica de las relaciones entre los diversos actores en el que se favorece la comunicación y la colaboración; se tienen medios apropiados de comunicación, así como distinciones y estímulo a los diferentes actores con base a su desempeño. El clima escolar, es valorado también como un constructo multidimensional, que se integra por la seguridad, las relaciones, el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, la estructura y funciones de la organización, y las acciones de mejora de las instituciones.

El clima incluye la percepción de los estudiantes sobre su competencia y la escuela, las relaciones con los profesores y compañeros; la forma como se experimenta la vida escolar, que permite el desarrollo académico, social, ético y emocional. Adicionalmente, se presenta un elevado nivel de satisfacción de los actores con referencia al desempeño de la institución educativa, al propio y el resto de los actores educativos; se forman altas expectativas y se cumplen con base a los logros obtenidos; también el grado de motivación y compromiso en el trabajo, de todos los actores, es elevado.

El objetivo de la presente investigación es evaluar el nivel de clima escolar en los estudiantes de Licenciado en Gastronomía del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) Unidad Navojoa para formular recomendaciones tendientes a su mejora o fortalecimiento.

Empleando una metodología cuantitativa, se determinará el nivel de clima escolar en estudiantes de Licenciado en Gastronomía (LG) de una universidad ubicada en el sur del estado de Sonora.

La muestra se integró por 41 estudiantes quienes, de forma voluntaria y anónima, decidieron participar en el presente estudio, es conveniente señalar que se invitó a participar al 100 por ciento de los estudiantes, en función de lo anterior se considera que la aplicación fue al 100 por ciento del universo de estudiantes de LG, la muestra fue de cuota por conveniencia.

Debido a que la muestra es la población, se espera que esta sea lo suficientemente heterogénea para formular análisis psicométricos con base a las respuestas de la misma.

Se aplicará un instrumento auto administrado adaptado de Gutiérrez (s/f), originalmente integrado por 35 reactivos, la versión final aplicada estuvo compuesta por 39 reactivos agrupados en dos dimensiones, clima de convivencia general y satisfacción y cumplimiento de expectativas. La tabla 1 muestra las dimensiones, factores y reactivos que incluye cada aspecto del instrumento. Para responder se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos: 5=muy de acuerdo, 4=de acuerdo, 3=en desacuerdo, 2=muy en desacuerdo y 1=sin elementos para responder; todos los participantes deberían contar con elementos para responder todos los reactivos.

Tabla 1.

Dimensiones, factores y reactivos del clima escolar

DIMENSIÓN/FACTOR	REACTIVO
<i>Clima de convivencia general</i>	
Nivel de conflictividad en la escuela	1
Forma de resolución de conflictos	2, 3
Dinámica de la relación entre los actores	4 al 12
Existencia de canales de comunicación	13 al 21
Existencia de un clima de confianza	22 al 26
<i>Satisfacción y cumplimiento de expectativas</i>	
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	27 al 29
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	30 al 32
Reconocimiento y estímulos a los distintos actores	33 al 37
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	38, 39
<i>Fuente:</i>	<i>Adaptado de Gutiérrez (s/f)</i>

Se recolectó información sociodemográfica de los participantes: sexo, semestre, estado civil, condición laboral, edad, si cuentan o no con beca y si tienen o no dependientes.

Para el análisis de los resultados se formularon medias por reactivo, dimensión y clima escolar general, las variables que resumen las características de los participantes fueron consideradas como variables categóricas y se emplearon para analizar si influyen o no en la evaluación del clima

escolar, a nivel general y por dimensiones, mediante modelos de análisis de varianza. Adicionalmente, se determinaron tres niveles de Clima Escolar: alto, medio y bajo, se asignaron los colores de un semáforo para ayudar en la visualización del nivel, quedando de la siguiente forma (tabla 2):

Tabla 2.

Niveles del clima escolar

Nivel	Valor inferior	Valor superior	Semaforización
Bajo	1.00	2.33	
Medio	2.34	3.66	
Alto	3.67	5.00	

Fuente: Elaboración propia (2024).

Respecto a la descripción de la base de datos la tabla 3 presenta las características de los participantes. La muestra se integró por 41 estudiantes quienes, de forma voluntaria y anónima, decidieron participar en el presente estudio, es conveniente señalar que se invitó a participar al 100 por ciento de los estudiantes, en función de lo anterior la aplicación fue al 91.1 por ciento del universo de estudiantes de LG, es decir 41 de 45. Se espera que la muestra sea lo suficientemente heterogénea para formular análisis psicométricos con base a las respuestas de la misma; sin embargo, como puede observarse en algunas variables la frecuencia relativa es baja, por ejemplo, la frecuencia en la variable sexo de la categoría otro es de 1, lo que puede afectar los resultados de los modelos que se formularán en el apartado correspondiente.

Tabla 3.

Características de los participantes

Variables	Participación	Porcentaje
Sexo		
Masculino	18	43.9%
Femenino	22	53.7%
Otro	1	2.4%
Semestre		
Primero	1	2.4%
Segundo	40	97.6%
Estado civil		
Soltero(a)	37	90.2%
Casado(a)	1	2.4%
Unión libre	3	7.3%
Situación laboral		
Solo estudio	22	53.7%
Estudio y trabajo a destajo	5	12.2%

Estudio y trabajo a medio tiempo	9	22.0%
Estudio y trabajo a medio tiempo	5	12.2%
Beca		
Sin beca	25	61.0%
Con beca	16	39.0%
Edad		
18 años	13	31.7%
19 años	15	36.6%
20 años	5	12.2%
Más de 20 años	8	19.5%
Dependientes		
Sin dependientes	38	92.7%
Con dependientes	3	7.3%

Fuente: Elaboración propia (2024).

Con base a las respuestas del instrumento, se le realizaron pruebas de validez y confiabilidad, a posteriori. En relación a la validez del instrumento se aplicó la prueba de validez concurrente, a través de grupos contrastados, mediante la prueba de Chi Cuadrada, con valores cuya significación asintótica bilateral fue menor a 0.05, donde los 39 reactivos cumplieron con el requisito de distribución de frecuencias, formulada de acuerdo a lo sugerido por Sierra (2001), Kerlinger y Lee (2008) y Anastasi y Urbina (2009). Lo anterior permite determinar que el instrumento cuenta con un alto nivel de validez de constructo. En cuanto a la validez del instrumento, la definición más común es la que se refiere al grado para medir lo que se cree que se está midiendo, es decir, la capacidad para manifestar o simbolizar la realidad a la que se alude (Argibay, 2006; Campo-Arias y Oviedo, 2008; Kerlinger y Lee, 2008; Anastasi y Urbina, 2009; Quero, 2010, Sánchez, et al., 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014); por su parte, Prieto y Delgado (2010) la definen como el “grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionada con un uso específico” (p. 71), lo que en esencia, es el reflejo de la definición más común; asimismo, señalan que la validez es la propiedad psicométrica más importante referida a la calidad de la inferencia del test o prueba. Adicionalmente, Argibay (2006) señala que comprobar la validez de un cuestionario es más complejo que determinar su confiabilidad, ya que la primera implica elementos teóricos, mientras que la segunda es un aspecto empírico.

Con respecto a la validez de constructo de un cuestionario, se define como el nivel en el que puede declararse que mide una construcción, variable o rasgo teórico (Creswell, 2003; Anastasi y Urbina, 2009; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Argibay (2006), por su parte, afirma que

consiste en intentar la demostración de que los comportamientos que mide el cuestionario pueden ser calificados como indicadores válidos del constructo al que refieren.

Además, se reconoce a la validez de constructo como la forma de validez más importante y como uno de los adelantos científicos más representativos de la teoría y praxis de la medición moderna (Argibay, 2006; Kerlinger y Lee, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). También es la más difícil de comprobar (Argibay, 2006).

RESULTADOS DEL CLIMA ESCOLAR

En este apartado se describen los resultados del clima escolar, basados en la participación de los 41 estudiantes. Los resultados se presentan, en términos generales y posteriormente en función de las características de los estudiantes, representadas mediante variables categóricas.

Resultados generales

Los niveles del clima escolar, tanto a nivel general como por cada dimensión, clima de convivencia general y satisfacción y cumplimiento de expectativas se presentan en la tabla 4.

Tabla 4.

Niveles de clima escolar, general y por dimensión

Rubro	Media	Nivel	Semáforo
Clima Escolar (general)	4.03	Alto	
Clima de Convivencia General	4.06	Alto	
Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas	3.96	Alto	

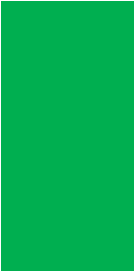
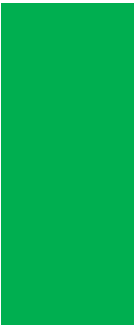
Fuente: Elaboración propia (2024).

El valor promedio del clima escolar fue de 4.03, lo que lo ubica en el nivel alto, dentro de la clasificación, lo mismo pasa con las dos dimensiones del clima, dado que presentan valores por encima del valor de referencia para el nivel alto (3.67) ya que los valores medios obtenidos fueron de 4.06 y 3.96 respectivamente para el clima de convivencia general y la satisfacción y cumplimiento de expectativas.

La tabla 5 muestra los valores medios por cada uno de los factores que integran las dos dimensiones del clima escolar, todos los factores, tanto del clima de convivencia general como de satisfacción y cumplimiento de expectativas se ubican por encima del valor inferior del nivel alto (3.67).

Tabla 5.

Niveles del clima escolar por factores


Factor	Media	Nivel	Semáforo
<i>Clima de convivencia general</i>			
Nivel de conflictividad en la escuela	3.83	Alto	
Forma de resolución de conflictos	4.05	Alto	
Dinámica de la relación entre los actores	4.12	Alto	
Existencia de canales de comunicación	4.05	Alto	
Existencia de un clima de confianza	4.00	Alto	
<i>Satisfacción y cumplimiento de expectativas</i>			
Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	4.16	Alto	
Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	4.02	Alto	
Reconocimiento y estímulos a los distintos actores	3.91	Alto	
Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	3.72	Alto	

Fuente: Elaboración propia (2024).

A continuación, se presentan los reactivos con los puntajes más bajos, es conveniente señalar que se reportan sólo los reactivos cuyo puntaje los ubica en el nivel medio del clima escolar, destaca que ningún reactivo del instrumento presentó valores promedio inferiores a 2.34, en consecuencia, no hay indicadores en el nivel bajo del clima escolar. La tabla 6 presenta los reactivos que se ubican en el nivel medio, destaca que solo el reactivo 38 presenta nivel medio.

Tabla 6.

Indicador del clima escolar con puntaje más bajo

Reactivo	Media	Nivel	Semáforo
38. Aprendo todo lo que yo esperaba.	3.63	Alto	

Fuente: Elaboración propia (2024).

El reactivo 38 forma parte del factor Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar; el resto de los reactivos, sin excepción, presentan valores promedio altos.

CONCLUSIONES

Es importante mencionar que los niveles del clima escolar, del clima de convivencia general, así como la satisfacción y cumplimiento de expectativas en los estudiantes del programa educativo son altos, es decir el total de los 39 reactivos presentan valores promedio altos, por tal motivo el nivel de clima escolar se puede precisar que se considera un clima sano, equitativo y justo.

El sexo no influyó en la percepción del clima escolar; por lo que se asume que existen situaciones o condiciones de tratos preferenciales en función del sexo o género de los estudiantes.

El semestre cursado no influye en los niveles de percepción del clima, sin embargo, esto puede atribuirse a que solo un estudiante manifestó estar cursando el primer semestre, por lo que se deduce que fue un cambio de programa educativo, ya que el resto cursa el segundo semestre, ya que el programa educativo es de reciente creación.

El estado civil no presentó influencia en el nivel percibido del clima escolar.

La situación o condición laboral no fue significativa, al margen de si solo estudian o combinan estudio con trabajo, con diferentes modalidades, a destajo o por horas, a medio tiempo o tiempo completo.

La edad (agrupada) tampoco resultó significativa, por lo que no presenta influencia sobre la percepción del clima escolar.

El no tener o tener beca resultó ser variable significativa, por lo que influye, de forma positiva (el contar con beca) sobre la percepción del clima escolar.

En términos generales se cumplió con el objetivo del estudio, ya que se evaluó el nivel de clima escolar en los estudiantes de la LG de Unidad Navojoa y se formularon recomendaciones para contribuir a su eventual mejora o fortalecimiento.

Recomendaciones

En cuanto al seguimiento, se recomienda implementar acciones tendientes a mantener y eventualmente mejorar el nivel actual del clima escolar percibido en los estudiantes de LG, Unidad Navojoa.

Evaluar regularmente el clima escolar para recopilar retroalimentación no solo de los estudiantes, sino evaluar la conveniencia de incluir a profesores del PE y usar esta información para implementar mejoras.

Sobre la participación de los estudiantes en mediciones futuras del clima escolar, es recomendable que se mantenga el nivel de participación, se sugiere repetir la estrategia de

invitación/participación que se empleó en este primer ejercicio de medición.

Se sugiere incluir el análisis del clima escolar y su mejoramiento, en la documentación de procesos e informes tendientes a obtener el reconocimiento como Programa Educativo de Calidad por parte de los organismos acreditadores de todos los PE de la Universidad.

Como, recomendaciones genéricas tendientes a generar un clima escolar más positivo y beneficioso para todos los miembros de la comunidad universitaria se propone lo siguiente:

Promover la comunicación abierta y transparente, instaurar canales de comunicación efectivos entre estudiantes, profesores y administradores ya que puede ayudar a abordar problemas y resolver conflictos de manera constructiva., fomentar un ambiente inclusivo, implantar programas y actividades que promuevan la diversidad la inclusión, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados independientemente de su origen étnico, cultural, religioso, de género u orientación sexual.

Implementar programas de apoyo estudiantil, brindar servicios de asesoría académica, orientación profesional y apoyo emocional para estudiantes que puedan necesitarlo, contribuyendo así a mejorar su bienestar general.

Incentivar la participación estudiantil, fomentar la participación en actividades extracurriculares, clubes estudiantiles y eventos deportivos para fomentar un sentido de comunidad y pertenencia.

Fomentar la colaboración entre profesores y estudiantes, estimular la interacción entre profesores y estudiantes fuera del aula, como horas de oficina, tutorías, proyectos de investigación y estancias, para robustecer las relaciones y perfeccionar la experiencia académica.

Promover el respeto y la empatía, instruir a la comunidad universitaria sobre la importancia del respeto mutuo, la empatía y la tolerancia hacia las diferencias individuales, cultivando así un ambiente de respeto y comprensión, mediante charlas, conferencias, mesas redondas y talleres extracurriculares.

Ofrecer recursos para el manejo y solución de conflictos, proveer herramientas y capacitación para auxiliar a los miembros de la comunidad a resolver conflictos de forma constructiva y pacífica.

Celebrar los logros y éxito, mediante el reconocimiento, basados en el rendimiento académico, la participación en actividades extracurriculares (deportivos y culturales, el liderazgo, el servicio comunitario u otros logros destacados de los estudiantes), a manera de ejemplo: entregar reconocimientos al rendimiento académico de forma semestral, por cohorte, a los primeros

tres lugares, puede ser con base al semestre anterior cursado, con base al acumulado o ambos. Establecer criterios objetivos y transparentes para la selección de premios y celebración de logros y éxito.

Ofrecer una variedad de premios que reconozcan diferentes aspectos del desempeño y la contribución de los estudiantes, como certificados de excelencia académica, medallas deportivas, diplomas de liderazgo o premios por servicio comunitario.

Adaptar los premios a las diferentes etapas educativas y áreas de interés de los estudiantes para garantizar una cobertura inclusiva.

Organizar ceremonias de premiación especiales o eventos de reconocimiento donde se entreguen los premios y se celebren los logros de los estudiantes frente a la comunidad escolar. Invitar a padres y familiares de los estudiantes a asistir a las ceremonias de premiación y reconocimiento para compartir y celebrar los logros de sus hijos.

Incluir premios no monetarios, como acceso a recursos educativos especiales, mentorías con profesionales destacados o participación en programas de liderazgo y desarrollo personal.

Sobre la mejora del reactivo "En la escuela, aprendo todo lo que yo esperaba.", se recomienda lo siguiente: Asegurarse de que los objetivos de aprendizaje estén claramente definidos y comunicados a los estudiantes al comienzo de cada curso. Utilizar descripciones detalladas de los cursos y asignaturas, incluyendo los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes adquieran al completarlos.

Emplear variedad de métodos de enseñanza que se adapten a diferentes estilos de aprendizaje, como clases magistrales, discusiones en grupo, proyectos prácticos y actividades interactivas.

Incorporar tecnologías educativas y recursos multimedia para enriquecer la experiencia de aprendizaje y hacerla más dinámica y participativa.

Proporcionar retroalimentación regular y detallada sobre el progreso académico de los estudiantes, destacando sus fortalezas y áreas de mejora.

Fomentar la participación activa de los estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje, incluyendo autoevaluaciones y reflexiones sobre sus metas y logros, así como ofrecer servicios de tutoría y apoyo académico para aquellos estudiantes que necesiten ayuda adicional para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Al implementar estas recomendaciones, o algunas de ellas, se puede mejorar la percepción de los estudiantes en lo relativo al clima escolar en los estudiantes de LG. Es importante destacar

que no tienen que implementarse todas las recomendaciones, inclusive algunas pueden integrarse entre sí.

BIBLIOGRAFÍA

- Anastasi, A. y Urbina, S. (2009). Tests psicológicos (séptima edición). Prentice Hall.
- Argibay, J. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (8),15-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3396/339630247002>.
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=422/42210515>.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (second edition). SAGE.
- Gutiérrez, V. (s/f). Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<https://santaclaraorientacion.files.wordpress.com/2010/11/evaluacion-clima-escolar.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición). McGraw Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (cuarta edición). McGraw Hill.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). FIABILIDAD Y VALIDEZ. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77812441007>.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99315569010>.
- Sánchez, P., Valdés, A., Gantús, M. y Vales, J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283121721004>.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios*. Editorial Paraninfo.

ADAPTACIÓN ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO¹, ETHEL VIANNEY ZEPEDA
MOROYOQUI¹, VERÓNICA GONZÁLEZ FRANCO¹, LAURA FERNANDA
BARRERA HERNÁNDEZ²**

¹Instituto Tecnológico de Sonora, México

²Universidad de Sonora, México

Agradecimientos: Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación PROFAPI
ITSON 2025.

INTRODUCCIÓN

La transición a la educación superior representa un desafío significativo para los estudiantes, ya que implica adaptarse a nuevas exigencias académicas, sociales y personales. La capacidad de adaptación durante este período es crucial para el éxito académico y el bienestar general del estudiante (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020). El ajuste o adaptación escolar puede referirse al nivel de éxito que tienen los estudiantes al adaptarse a las exigencias y desafíos cambiantes del entorno escolar, considerando tanto sus capacidades contextuales como sus atributos personales; Agirre et al. (2015) y Heras y Navarro (2012), mencionan que este concepto abarca aspectos como el desempeño académico, adaptación a las normas escolares, el respeto hacia los profesores, la actitud hacia la escuela, participación en actividades escolares y la relación con los compañeros. Sin embargo, se ha observado que muchos estudiantes enfrentan dificultades en este proceso, lo que puede repercutir negativamente en su rendimiento académico (Moya et al., 2023). Autores refieren que los estudiantes con dificultades de ajuste escolar son aquellos que no logran adaptarse a las expectativas sociales del entorno educativo, mantienen actitudes negativas hacia la escuela y tienen dificultades académicas, lo que resulta en un bajo rendimiento académico.

González (2021) habla de la importancia que tiene el ajuste escolar en el estudiante, pues considera que este se ve influido por el entorno social y las necesidades del estudiante. Los factores como las relaciones sociales, el respaldo a la independencia, la competencia en las actividades universitarias y el establecer relaciones positivas con los demás son importantes para el compromiso escolar en sus dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales.

Modelos de ajuste escolar

En cuanto a los modelos de ajuste escolar, Azpiazu (2016) señala que existen numerosos estudios que han explorado tanto factores contextuales como personales que influyen en este proceso. Entre estos factores se incluyen situaciones como el divorcio de los padres, el ambiente familiar y la personalidad del profesorado. A continuación, se describen los modelos analizados por este autor.

Modelo de ajuste escolar de Ladd (1989, 1996). Este modelo plantea que la adaptación temprana al entorno escolar depende tanto de las habilidades personales y de adaptación del estudiante

como de sus vínculos interpersonales dentro del contexto escolar. Ladd sostiene que la participación activa del estudiante en las dinámicas escolares contribuye de manera significativa a su ajuste, ya que estas experiencias le brindan apoyo y preparación para enfrentar los retos escolares. Los estudiantes que disfrutan de la escuela y se involucran activamente tienden a alcanzar un mejor desempeño académico.

Además, el modelo destaca que las características biológicas y del desarrollo influyen en la forma en que los alumnos enfrentan las exigencias escolares. La conducta del estudiante y sus reacciones frente a diversas situaciones pueden conducir a un ajuste positivo o, por el contrario, a un desajuste. Entre los factores que Ladd considera importantes se encuentran el sexo, el nivel de inteligencia y la autoestima. También subraya el papel del apoyo emocional que brindan relaciones cercanas entre estudiantes y docentes, así como el impacto de experiencias estresantes (como el divorcio de los padres o la pérdida de un ser querido) en el proceso de adaptación. En definitiva, el ajuste escolar es un fenómeno multifactorial y dinámico.

Modelo de ajuste escolar de Reynolds y Bezruczko (1993). Estos autores proponen un modelo que enfatiza la relevancia de determinadas variables durante los primeros años de escolaridad. Los autores consideran que las vivencias escolares iniciales tienen una fuerte repercusión en la adaptación escolar durante la adolescencia. Su modelo sostiene que el ajuste escolar resulta de la interacción entre elementos familiares y escolares. Entre los factores señalados están el apoyo tanto de la familia como de los docentes, la capacidad cognitiva del estudiante, su rendimiento académico, el nivel de participación en clase, así como el nivel educativo y socioeconómico familiar.

Conforme el estudiante avanza en su trayectoria escolar, su capacidad de adaptación se ve moldeada por el respaldo del profesorado, las prácticas implementadas en el ámbito escolar y el entorno familiar, lo que incide directamente en su probabilidad de graduación y en el grado de ajuste o desajuste escolar que experimente.

La relación entre la adaptación escolar y el rendimiento académico ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones, dado que un mal ajuste puede llevar a dificultades en el rendimiento,

disminución de la motivación y aumento del abandono escolar. Al respecto, Zambrano-Ortega et al. (2024) llevaron a cabo un estudio correlacional sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico en 1025 universitarios utilizando la encuesta breve de ajuste escolar, encontrando asociación entre la percepción del rendimiento escolar y las expectativas académicas, además de hacer otros análisis predictivos, concluyen que el rendimiento escolar está estrechamente correlacionado con el ajuste escolar.

Aunque publicado en 2016, el estudio de Huairé sigue siendo relevante al analizar la relación entre vivencias académicas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. El estudio tuvo un diseño correlacional y contó con la participación de 472 universitarios. Los resultados indicaron que los estudiantes no tienen una buena percepción de sus vivencias académicas ni de sus concepciones de aprendizaje, pero existe una relación significativa media entre estas dos variables. Se concluye que es necesario mejorar las experiencias académicas para influir positivamente en las concepciones de aprendizaje.

Estos antecedentes destacan la importancia de la adaptación escolar, estudiado a través de las vivencias escolares que presentan los estudiantes, ya que ello se verá reflejado en una trayectoria escolar exitosa. El objetivo del estudio fue describir el nivel de ajuste escolar de universitarios y asociar con el rendimiento académico.

METODOLOGÍA

El estudio fue cuantitativo con diseño no experimental transversal con alcance descriptivo y correlacional.

Participantes

Participaron 193 universitarios inscritos en una universidad mexicana, de los cuales 121 fueron del sexo femenino y 69 masculinos, el resto omitió el dato; el rango de edad de los participantes fue de 17 a 35 años, con una media de 19 años. Estaban matriculados en diferentes programas educativos, siendo la mayoría de la Licenciatura en Psicología, asimismo pertenecían a diferentes semestres desde el primer al noveno. La muestra fue no probabilística por conveniencia.

Instrumento

Para la recolección de los datos se utilizó la escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) de Moral et al. (2010), mide el grado de integración de los jóvenes en su entorno escolar conformada por 10 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta de grado de acuerdo, distribuidos en tres dimensiones: *problemas de adaptación al medio escolar*, que identifica la calidad de las relaciones con compañeros y profesores; *rendimiento escolar*, que se centra en el desempeño académico del estudiante; e *interés por asistir a la universidad*, que evalúa las expectativas de proseguir con estudios superiores. La escala obtuvo un índice de alfa de Cronbach de .801, lo cual indica una buena confiabilidad.

Procedimiento

Para la recolección de los datos se solicitó la autorización del profesor para asistir a las aulas y aplicar la escala a través de un formulario de Google, antes de la aplicación se informó el objetivo y las implicaciones del estudio a los participantes mencionado que no había ningún riesgo para ellos, sin embargo, podían retirarse cuando lo decidieran, una vez explicado se procedió con la aceptación del consentimiento informado y la aplicación de la escala. Una vez obtenidos los datos se realizaron análisis descriptivos y de correlación utilizando la prueba r de Pearson.

RESULTADOS

Los resultados mostraron que los estudiantes perciben de manera general un buen ajuste al medio escolar, obteniendo una media de 3.30 ($DE=.414$) considerando una escala del 1 al 4. Sin embargo, es importante señalar que más del 16% de los estudiantes presentan indicadores de un ajuste entre moderado y bajo (ver tabla 1).

Tabla 1.

Frecuencia de niveles de ajuste

Nivel de ajuste	fr	%
Bajo	1	.5
Moderado	31	16.1
Alto	161	83.4

Al analizar las dimensiones de la escala se encontró que no reportan problemas de adaptación ($M=3.3$, $DE=.514$), y muestran un interés en asistir a la universidad ($M=3.37$, $DE=.514$), no

obstante, en la dimensión de rendimiento, la media es menor ($M=2.9$, $DE=.557$), ya que no se consideran tan buenos estudiantes, ni disfrutan al máximo las tareas escolares. Analizando los indicadores de la escala, se aprecia según las medias más bajas, los estudiantes poco disfrutan al realizar sus tareas escolares y no están totalmente de acuerdo en creer que son buenos estudiantes y obtener buenas calificaciones (ver tabla 2).

Tabla 2.

Frecuencia de los indicadores del ajuste escolar

Indicador	Min	Max	M	DE
Planeo acabar la Universidad	1	4	3.66	.696
Creo que mis compañeros(as) de clase se burlan de mi	1	4	3.63	.641
Tengo problemas con los profesores de la escuela	2	4	3.60	.639
Tengo problemas con mis compañeros(as) de clase	2	4	3.51	.646
Me siento rechazado(a) por mis compañeros/as de mi clase	1	4	3.45	.809
Creo que la escuela es aburrida	1	4	3.31	.741
Estoy interesado(a) en asistir a un Posgrado	1	4	3.08	.841
Tengo buenas calificaciones	1	4	3.07	.681
Creo que soy buen estudiante	1	4	3.05	.702
Disfruto realizando mis tareas escolares	1	4	2.67	.664

Para cumplir con el objetivo principal se procedió a realizar las correlaciones entre el ajuste general y sus dimensiones con el rendimiento académico, el cual fue medido a través del promedio reportado por los estudiantes, el cual fue de un rango de 5 a 10, con una media de 9.0 lo que indica que de manera grupal presentan buen promedio. Para la correlación dado que ambas variables son de nivel escalar y se cumplió con el principio de normalidad a través de los índices de asimetría y curtosis, se utilizó la prueba r de Pearson, encontrándose relación significativa, aunque con intensidad baja con la percepción del *rendimiento escolar*, lo que puede indicar que entre mejor la percepción de su desempeño mejor el promedio o viceversa (ver tabla 3).

Tabla 3.*Frecuencia de los indicadores del ajuste escolar*

	Promedio	Ajuste total	Problemas de adaptación	Rendimiento escolar	Interés por la universidad
Promedio	1				
Ajuste total	.077	1			
Problemas de adaptación	-.034	.796**	1		
Rendimiento escolar	.171*	.758**	.316**	1	
Interés por la universidad	.090	.613**	.146*	.485**	1

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

DISCUSIÓN

El ajuste escolar genera una serie de ventajas, como mejor desempeño académico y el egreso de los estudiantes, mayor conciencia social y habilidades para establecer relaciones positivas, así como regulación emocional y habilidades en la resolución de conflictos. Asimismo, se ha demostrado que un ajuste académico elevado se relaciona con una reducción en la manifestación de comportamientos de riesgo, como el tabaquismo, el consumo de sustancias, la depresión, ideación suicida, agresión y actividad sexual temprana, además promueve conductas saludables como la práctica regular de ejercicio y relaciones sexuales seguras (Allen et al., 2016; Carter et al., 2007).

Los resultados encontrados son consistentes con otros estudios quienes también han mostrado que los estudiantes mantienen un buen ajuste escolar en la universidad, sin embargo, es importante continuar indagando, ya que, si bien en otros estudios si se encontraron asociaciones significativas con el rendimiento, en el caso del presente solamente se encontró con una sola dimensión relacionada con la percepción de su propio desempeño, lo cual coincide con el estudio de Zambrano-Ortega et al. (2024). Por lo que se considera importante retomar las medidas de dichas variables para encontrar resultados más consistentes con lo que marca la teoría u otros estudios empíricos.

Realizar estudios sobre la relación entre adaptación escolar y rendimiento académico en estudiantes universitarios es de vital importancia para las instituciones de educación superior, ya que permite comprender de manera profunda los factores psicoeducativos, sociales y personales que inciden en el éxito o dificultad de los estudiantes en su trayectoria universitaria. Este tipo de investigaciones aporta evidencia empírica que orienta el diseño de políticas institucionales, programas de acompañamiento académico y estrategias pedagógicas más efectivas y personalizadas, favoreciendo así la permanencia, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

Los hallazgos revisados coinciden en señalar que una adecuada adaptación al entorno universitario, que incluye aspectos como el manejo del estrés, las vivencias académicas, el apoyo social percibido, y las habilidades de autorregulación, influye directamente en el desempeño académico y en la permanencia en los estudios superiores. Por tanto, promover condiciones que favorezcan esta adaptación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al bienestar psicológico y al desarrollo integral del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón*, 67 (4), 9-25. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67401/20344>
- Álvarez-Pérez, P.-R., & López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 46–66. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.815>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: Un Modelo explicativo en función de variables contextuales y personales*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. [ht https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=111928](https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=111928)
- Carter, M.; McGee, R.; Taylor, B. y Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30 (1), 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.04.002>

- González, D. (2021). Ajuste escolar y bienestar psicológico en estudiantes de la universidad pública de Guatemala. *Facultad de humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 92-117. <https://doi.org/10.46954/librosfahusac.6>
- Heras, J. y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Qurrriculum*, 25, 105-024. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943779>
- Huaire, I. E. (2016). Percepción sobre las vivencias académicas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(2), 11-12. <https://www.aacademica.org/edson.jorge.huaire.inacio/60>
- Ladd, G. y Burgess, K. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Chidhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment?. *Child Development*, 72 (5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Moral de la Rubia, J., Sánchez, J. y Villareal, M. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *REMA*, 15(1), 1-11. <https://www.uv.es/~lisis/sosa/ajust-escolar.pdf>
- Moya, L. I., Barreno, L. J., & Álvarez, M. M. (2023). Estrés académico y adaptación a la universidad en estudiantes de primer semestre de una universidad pública en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1212>
- Zambrano-Ortega, T., Sabando-García, A., Celi-Pinza, D., Miranda-Rojas, J. (2024). Relación del ajuste escolar y rendimiento académico en estudiantes universitarios en Ecuador. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Iberoamericano CICALS. <https://cicals.org/wp-content/uploads/2024/02/Ajuste-Escolar-y-Rendimiento-Academico-Estudiantes-Universitarios-Ecuador1.pdf>

**PROGRAMA SERENA: UNA PROPUESTA ANTE LA ANSIEDAD EN
LA ADOLESCENCIA**

**JULIA MARTÍNEZ GONZÁLVEZ¹, JOSE ANTONIO RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ¹,
JOSEFINA RODRÍGUEZ GÓNGORA¹ Y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ
RODRÍGUEZ¹**

Universidad de Almería, España.

INTRODUCCIÓN

La ansiedad es una respuesta emocional que involucra una sensación de preocupación, nerviosismo o inquietud sobre situaciones o eventos futuros. Es una emoción natural y adaptativa que puede ser útil en ciertas circunstancias, como cuando nos prepara para enfrentar desafíos o peligros. Sin embargo, cuando la ansiedad se vuelve excesiva, persistente o desproporcionada, puede convertirse en un problema significativo que afecta la calidad de vida, apareciendo lo que se denomina los trastornos de ansiedad (Díaz y de la Iglesia, 2019; Sandín et al., 2020).

Al ser la ansiedad un concepto muy empleado en psicología, su utilización generalmente ha estado asociada al uso de diversos términos relacionados, como el estrés, la angustia, o el miedo. Sin embargo, es importante señalar que se trata de conceptos diferentes o que al menos, no deberían de confundirse en algunos contextos psicopatológicos. Por ello, es preciso realizar distinción (Sandín et al., 2020):

- El estrés es un concepto más amplio que implica un conjunto complejo de mecanismos y procesos psicobiológicos que se asocian a respuestas biológicas y psicológicas características, siendo la ansiedad únicamente una de estas respuestas.
- El término de ansiedad y angustia derivan de la raíz indogermánica *angh*, que significa estrechez y constricción, y también malestar o apuro. A partir de la influencia latina y la corriente psiquiatría francesa, que diferenció entre *anxiété* y *angoisse*, se estableció en nuestro país la separación entre ansiedad (predominio de componentes psíquicos) y angustia (predominio de componentes físicos). Por tanto, la angustia suele entenderse como una forma de ansiedad, aunque en la psicopatología actual no se suele emplear dicho término.
- Respecto al miedo, es una emoción equivalente a la ansiedad, pero difiere de esta por estar orientada hacia el presente, ser menos difusa, con un componente menos cognitivo y más primigenia. Además, ocurre como respuesta a un estímulo concreto, que puede ser próximo o inminente.

Según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5ª edición (DSM-5)*, los trastornos de ansiedad se caracterizan por una exacerbación de las reacciones normales de miedo y ansiedad, dos emociones adaptativas y, por tanto, necesarias para la supervivencia. Estas reacciones

emocionales participan en la puesta en marcha de conductas defensivas (lucha, huida o bloqueo) ante situaciones de peligro inminente y lo hacen activando una serie de respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales. Sin embargo, cuando las reacciones normales de miedo y ansiedad se tornan excesivas se convierten en patológicas, ocasionando gran malestar e interfiriendo gravemente en el funcionamiento diario y en la calidad de vida de la persona afectada. El DSM-5 recoge diversos trastornos de ansiedad: trastorno de ansiedad por separación, mutismo selectivo, fobia específica trastorno de ansiedad social (fobia social), trastorno de pánico, agorafobia, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos, trastorno de ansiedad debido a otra afección médica, trastorno de ansiedad especificado y no especificado (APA, 2013; Sandín et al., 2020)

Los estudios epidemiológicos disponibles señalan que los trastornos de ansiedad se encuentran entre los problemas de salud mental más prevalentes en la población general, afectando no solo a adultos, sino también de forma significativa a niños, adolescentes y jóvenes. La adolescencia, en particular, se reconoce como una etapa de especial vulnerabilidad para el desarrollo de trastornos emocionales. Recientes metaanálisis sitúan la prevalencia global de estos trastornos en la población infantojuvenil (de 6 a 18 años) en torno al 6,5% para los trastornos de ansiedad y al 2,6% para los trastornos depresivos con una alta comorbilidad entre ambos (Del Valle et al., 2018; Espinosa-Fernández et al., 2018; Martín-Ruiz et al., 2024).

Muchos adolescentes experimentan síntomas ansiosos o depresivos sin ser plenamente conscientes de su naturaleza clínica, intentando manejarlos por sí mismos y confiando en que desaparecerán con el tiempo. Sin embargo, la evidencia indica que estos problemas no suelen ser transitorios: los trastornos de ansiedad en la adolescencia tienden a impactar negativamente en el rendimiento académico, las relaciones familiares y la participación en actividades sociales y de ocio (Espinosa-Fernández et al., 2018; Ezpeleta et al., 2001; Martín-Ruiz et al., 2024). Además, su presencia se asocia con una mayor probabilidad de desarrollar trastornos emocionales persistentes en la adultez temprana, así como con otros desenlaces negativos a nivel personal y social (Espinosa-Fernández et al., 2018; Woodward y Fergusson, 2001).

De hecho, en una gran proporción de adultos con trastornos de ansiedad o depresión, los primeros síntomas se manifestaron en etapas tempranas de la vida, siendo los trastornos de ansiedad el diagnóstico más común en los antecedentes clínicos (Espinosa-Fernández et al., 2018).

A pesar del impacto significativo que estos trastornos tienen sobre el bienestar, el desarrollo y la calidad de vida de los jóvenes, siguen siendo los problemas de salud mental menos identificados y tratados en esta etapa evolutiva (Martin-Ruiz et al., 2024)

Por ello, se hace necesario reforzar la urgencia de implementar estrategias eficaces de prevención, detección precoz, intervención temprana y acceso equitativo a tratamientos validados (Creswell et al., 2014).

En este sentido, el presente trabajo presenta una propuesta de programa orientado a la prevención y el afrontamiento temprano de los trastornos de ansiedad en adolescentes; “Programa SERENA: Competencias para Afrontar la Ansiedad en la Adolescencia”.

PROGRAMA SERENA: COMPETENCIAS PARA AFRONTAR LA ANSIEDAD EN LA ADOLESCENCIA

Objetivo General

Fomentar en adolescentes habilidades psicológicas y sociales que les permitan identificar, comprender y regular sus niveles de ansiedad, promoviendo su bienestar emocional.

Objetivos Específicos

- Educar sobre qué es la ansiedad y cómo se manifiesta.
- Entrenar estrategias de autorregulación emocional y afrontamiento.
- Reducir el estigma asociado a la salud mental.
- Fortalecer la autoestima y las habilidades sociales.
- Promover hábitos de vida saludables.

Población Destinataria.

El programa SERENA está dirigido a adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años, una etapa del desarrollo caracterizada por importantes transformaciones emocionales, cognitivas, sociales y fisiológicas. Esta franja etaria ha sido identificada por la literatura científica como especialmente vulnerable al desarrollo de trastornos de ansiedad, dado que los adolescentes se enfrentan a múltiples retos relacionados con la construcción de la identidad, la presión

académica, las relaciones interpersonales y la exposición creciente a entornos digitales (Martin-Ruiz et al., 2024).

El programa puede aplicarse tanto en contextos educativos (institutos, centros escolares, programas de tutoría) como en entornos comunitarios y sanitarios (centros juveniles, centros de salud, servicios municipales de juventud o bienestar social). Se considera especialmente adecuado para su implementación en grupos que hayan mostrado niveles elevados de estrés o ansiedad, aunque también puede tener un enfoque universal, destinado a la población adolescente general con el objetivo de prevenir la aparición de síntomas ansiosos.

Asimismo, se recomienda adaptar el programa a las características sociodemográficas del grupo (nivel socioeconómico, contexto cultural, lengua materna, etc.), prestando especial atención a colectivos en situación de mayor vulnerabilidad psicosocial, como adolescentes en riesgo de exclusión social, con historial de acoso escolar, dificultades familiares o antecedentes de problemas emocionales.

Se propone un tamaño de grupo de entre 10 y 15 participantes, a fin de garantizar un espacio seguro, participativo y ajustado a las dinámicas propias del trabajo psicoeducativo grupal.

Metodología

El programa SERENA se basa en una metodología activa, participativa y vivencial, centrada en el desarrollo de competencias emocionales y estrategias de afrontamiento adaptativo frente a la ansiedad. La intervención se estructura desde un enfoque preventivo y psicoeducativo, integrando principios de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), la Educación Emocional, el Mindfulness y las técnicas de relajación y autocuidado (García-Escalera et al., 2016; Garay et al., 2019)

Enfoque teórico y terapéutico

La Terapia Cognitivo-Conductual, ampliamente validada en población infantojuvenil, constituye el eje central del programa. Esta perspectiva permite trabajar la identificación y reestructuración de pensamientos automáticos disfuncionales, el reconocimiento de señales físicas de ansiedad y la exposición gradual a situaciones temidas. Junto a ello, se incorporan técnicas de mindfulness y relajación para mejorar la conciencia corporal y fomentar la regulación emocional.

Modalidad de intervención

El programa se desarrolla en formato grupal, con una media de 10 a 15 adolescentes por grupo, lo que favorece la interacción, el aprendizaje entre iguales y el fortalecimiento de habilidades sociales. Consta de 8 sesiones semanales de 60 minutos de duración, a lo largo de las cuales se trabajan de forma progresiva los contenidos clave relacionados con la ansiedad y su afrontamiento. Asimismo, se contempla la posibilidad de incorporar sesiones de seguimiento a los tres y seis meses para reforzar los aprendizajes adquiridos y realizar un acompañamiento evolutivo. La modalidad de intervención es presencial, aunque puede adaptarse a contextos educativos o comunitarios diversos. En caso de necesidad, también se considera viable su implementación en formato semipresencial o virtual, garantizando así su accesibilidad y continuidad.

Técnicas y estrategias metodológicas

- Psicoeducación: Se introducen conceptos clave sobre ansiedad, emociones y estilos de afrontamiento mediante explicaciones sencillas, apoyadas con material visual (presentaciones, vídeos, infografías).
- Dinámicas de grupo y juegos emocionales: Favorecen la cohesión grupal, la expresión emocional y la identificación de pensamientos automáticos.
- Role-playing y dramatizaciones: Se emplean para entrenar habilidades sociales y practicar respuestas adaptativas ante situaciones que generan ansiedad.
- Registro emocional y autorregistros: Se utiliza el diario emocional para reflexionar sobre situaciones personales que generan ansiedad, identificando detonantes, pensamientos asociados y respuestas emocionales.
- Técnicas de relajación: Entrenamiento en respiración diafragmática, relajación muscular progresiva y atención plena.
- Trabajo reflexivo individual: Se promueve la autoobservación y el desarrollo de un plan de autocuidado personal y sostenible.

Principios metodológicos

El programa SERENA se fundamenta en una serie de principios metodológicos clave que garantizan su eficacia y pertinencia en el trabajo con adolescentes. En primer lugar, se promueve un aprendizaje significativo, estableciendo una conexión directa entre los contenidos del programa y las experiencias reales de los participantes, lo que facilita la comprensión y la aplicación práctica de lo aprendido. La participación activa es otro eje central, entendiendo el grupo como un espacio de intercambio, expresión y validación emocional entre iguales. Asimismo, se prioriza la creación de un entorno de seguridad emocional, basado en la confianza, el respeto mutuo y la confidencialidad, donde se fomenten la escucha activa y la ausencia de juicio. Finalmente, el programa incorpora un principio de flexibilidad y adaptación continua, ajustando las actividades y estrategias a las características, ritmo y necesidades específicas de cada grupo, garantizando así la personalización de la intervención y su relevancia para todos los participantes.

Materiales necesarios

El programa SERENA requiere una planificación cuidadosa de los recursos necesarios para su implementación efectiva. En cuanto a los recursos humanos, es esencial contar con un profesional de la salud mental, preferiblemente un psicólogo o psicóloga con experiencia en intervención psicoeducativa y en el trabajo con adolescentes. Este facilitador será responsable de dirigir las sesiones, adaptar los contenidos a las necesidades del grupo y realizar el seguimiento y evaluación del programa. En contextos escolares o institucionales, puede ser beneficioso contar con un coordinador o coordinadora que supervise la logística y mantenga la comunicación con las familias y el equipo docente.

Respecto a los recursos materiales, se requiere un espacio físico adecuado, como un aula amplia y bien ventilada, que permita realizar tanto actividades grupales como ejercicios individuales. El mobiliario debe ser flexible para adaptarse a diferentes dinámicas, y se recomienda disponer de colchonetas o esterillas para las prácticas de relajación y mindfulness. Además, es necesario contar con equipos audiovisuales como proyector, ordenador y altavoces para apoyar las presentaciones y actividades multimedia. En términos de materiales didácticos, se utilizará un manual del facilitador que contenga la planificación detallada de cada sesión, y un cuaderno del participante que sirva como herramienta de trabajo personal y de reflexión. También se emplearán fichas de trabajo, tarjetas emocionales y otros recursos gráficos que faciliten la comprensión y el aprendizaje de los contenidos. Estos materiales deben estar diseñados de manera atractiva y accesible para

adolescentes, promoviendo su participación activa y el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas.

Finalmente, se recomienda disponer de materiales adicionales como rotuladores, post-it, cartulinas y otros elementos que permitan realizar actividades creativas y fomentar la expresión emocional. La disponibilidad y adecuación de estos recursos contribuirán significativamente al éxito del programa y al bienestar de los participantes.

Contenido y estructura de sesiones

El programa SERENA se estructura en ocho sesiones secuenciales, diseñadas para abordar de forma progresiva los contenidos clave relacionados con el reconocimiento, comprensión y gestión de la ansiedad. Cada sesión combina elementos psicoeducativos con actividades prácticas y participativas, centradas en el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y sociales. Los contenidos incluyen el conocimiento básico sobre la ansiedad y sus manifestaciones, la identificación de pensamientos automáticos, la reestructuración cognitiva, la práctica de técnicas de relajación y respiración, el fortalecimiento de la autoestima, la mejora de las habilidades sociales y la elaboración de un plan personal de autocuidado. La estructura modular del programa permite adaptar los contenidos según el ritmo del grupo, manteniendo una coherencia interna que facilita la consolidación de aprendizajes y la aplicación práctica en situaciones cotidianas.

Tabla 1.

Contenido y estructura de las sesiones

Sesión	Tema	Objetivo
1	Conociendo la ansiedad	Identificar emociones, distinguir ansiedad de otras emociones.
2	¿Cómo me afecta la ansiedad?	Reconocer síntomas físicos, cognitivos y conductuales.
3	Pensamientos ansiosos: detectarlos y desafiarlos	Introducir reestructuración cognitiva.
4	Relajación y respiración consciente	Practicar técnicas de relajación (respiración diafragmática, mindfulness).
5	Autoconocimiento y autoestima	Fortalecer el autoconcepto y el valor personal.
6	Habilidades sociales y comunicación asertiva	Aprender a expresar emociones y pedir ayuda.
7	Estilos de afrontamiento y solución de problemas	Identificar estrategias útiles frente a situaciones estresantes.
8	Cierre y plan personal de bienestar	Evaluar aprendizajes y elaborar un plan personal de autocuidado.

EVALUACIÓN

La evaluación del programa SERENA se concibe como un proceso continuo y multifacético, orientado a valorar tanto la eficacia de la intervención como la satisfacción de los participantes y la calidad de la implementación. Se estructura en tres momentos clave: evaluación pre-intervención, post-intervención e intermedia o de seguimiento, integrando métodos cuantitativos y cualitativos.

Evaluación de resultados (eficacia del programa)

Se utilizarán instrumentos estandarizados y validados para población adolescente que permitan medir los cambios en variables clave relacionadas con la ansiedad y el afrontamiento emocional:

- GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7): Cuestionario breve y validado para la detección y seguimiento de síntomas de ansiedad generalizada. Se administrará antes y después de la intervención.
- Escala de autoeficacia general: Para evaluar la percepción de los participantes sobre su capacidad para gestionar emociones difíciles, como la ansiedad.
- Registro de síntomas y situaciones ansiógenas: Mediante autorregistros semanales, los participantes podrán identificar sus avances en el manejo de situaciones que generan malestar.
- Análisis comparativo pretest-postest: Se realizará una comparación estadística simple (medias y desviaciones estándar) para observar variaciones en los niveles de ansiedad, pensamientos negativos y estrategias de afrontamiento.

Evaluación de proceso

Tiene como objetivo valorar la calidad y fidelidad con la que se implementa el programa, así como la participación activa de los asistentes:

- Control de asistencia y participación: Registro del número de sesiones a las que asiste cada participante y grado de implicación.
- Diario de sesión del facilitador/a: Documento para anotar observaciones cualitativas sobre el desarrollo de cada sesión, dificultades, ajustes necesarios y reacciones grupales.
- Encuestas de satisfacción: Cuestionario breve (anónimo) al finalizar el programa para recoger opiniones sobre los contenidos, metodología, utilidad percibida y propuestas de mejora.

Evaluación de seguimiento

Con el objetivo de valorar el mantenimiento de los logros alcanzados a medio plazo, se propone una evaluación de seguimiento a los tres y seis meses tras la finalización del programa. Esta fase incluirá la reaplicación del cuestionario GAD-7 y de escalas de autoeficacia general, con el fin de identificar posibles cambios en los niveles de ansiedad y en la percepción de competencia personal. Además, se utilizarán entrevistas o cuestionarios abiertos, en formato presencial u

online, que permitan recoger información cualitativa sobre la aplicación de las estrategias aprendidas en situaciones reales, así como sobre la aparición de nuevos episodios de ansiedad. Cuando sea posible, se incorporarán también indicadores indirectos del entorno educativo o familiar, como las valoraciones de orientadores, tutores o miembros del entorno cercano, que puedan aportar observaciones sobre posibles mejoras en el comportamiento emocional o social del adolescente tras su participación en el programa.

Los resultados obtenidos a lo largo del proceso evaluativo se sistematizarán en un informe final que permitirá valorar el impacto general del programa SERENA en los participantes. Este informe servirá para identificar tanto los puntos fuertes como las posibles áreas de mejora, facilitando la toma de decisiones en relación con futuras ediciones. Además, permitirá adaptar contenidos, metodologías o enfoques según las necesidades detectadas, asegurando una intervención más ajustada y eficaz. Finalmente, el informe podrá ser compartido con la comunidad educativa, los servicios sanitarios y otras entidades colaboradoras, con el objetivo de difundir los logros alcanzados, justificar la continuidad del programa e impulsar su implementación en otros contextos.

CONCLUSIÓN

La ansiedad representa uno de los principales retos de salud mental en la adolescencia, no solo por su alta prevalencia, sino también por su impacto significativo en el desarrollo personal, social y académico de quienes la padecen. La evidencia científica demuestra que muchos trastornos emocionales en la vida adulta tienen su origen en etapas tempranas de la vida, por lo que intervenir de forma preventiva en la adolescencia resulta no solo necesario, sino prioritario (González et al., 2016; Hernández et al., 2018; Martín-Ruiz et al., 2024).

El programa SERENA responde a esta necesidad con una propuesta estructurada, basada en modelos teóricos validados y adaptada a las características y necesidades de la población adolescente. A través de un enfoque psicoeducativo y vivencial, se busca proporcionar herramientas prácticas para el manejo de la ansiedad, fortaleciendo competencias emocionales, cognitivas y sociales clave para el bienestar presente y futuro de los jóvenes.

Además, la metodología participativa del programa, el uso de técnicas de la Terapia Cognitivo-Conductual y el enfoque grupal favorecen no solo el aprendizaje individual, sino también el apoyo

mutuo, la expresión emocional segura y la normalización del malestar, aspectos esenciales en esta etapa del desarrollo.

Sin embargo, el éxito de intervenciones como SERENA requiere no solo una adecuada implementación, sino también el compromiso de las instituciones educativas, comunitarias y sanitarias para garantizar su continuidad, evaluación rigurosa y sostenibilidad en el tiempo. Solo mediante un abordaje coordinado e interdisciplinar se podrá avanzar hacia una verdadera promoción de la salud mental en la adolescencia, rompiendo estigmas y ofreciendo respuestas eficaces desde la prevención.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Creswell, C., Waite, P., & Cooper, P. J. (2014). Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents". *Archives of Disease in Childhood*, 99, 674–678. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-303768>
- Del Valle, M., Bategón, E. Y Irurtia, M.J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Summa Psicología*, 25(2), 153-161. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>
- Díaz, I. y De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad. Revisión y Delimitación Conceptual. *Summa Psicoología UST*, 16(1), 45-50. [Ansiedad: Revisión y Delimitación Conceptual - Dialnet](#)
- Espinosa, L., García, L.J. y Muela, J.A. (2018). Una mirada hacia los jóvenes con trastornos de ansiedad. *Revista de estudios de Juventud*, 121, 11-24. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/1. una mirada hacia los_jovenes con trastornos de ansiedad.pdf
- Ezpeleta, L., Keeler, G., Erkanli, A., Costello, E. J. y Angold, A. (2001). Epidemiology of psychiatric disability in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 42(7), 901–914. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00786>

- Garay, C.J., Donati, S., Ortega, I., Freiría, S., Rosales, G. y Koutsovitis, F. (2019). Modelos cognitivo-conductuales del Trastorno de Ansiedad Generalizada. *Revista de Psicología*, 15(29). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9564>
- García-Escalera, J., Chorot, P., Valiente, R. M., Reales, J. M., y Sandín, B. (2017). Efficacy of transdiagnostic cognitive-behavioral therapy for anxiety and depression in adults, children and adolescents: A meta-analysis. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 21(3), 147–175. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.3.2016.17811>
- González, C., Inglés, C. J., Vicent, M., Lagos-San Martín, N., Sanmartín, R., y García-Fernández, J. M. (2016). Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos. *Acta de investigacion psicologica*, 6(3), 2509–2515. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2016.08.002>
- Hernández, M.A., Belmonte, L. y Martínez, M.M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDoCrea*, 7, 269-278. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54133/7-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín -Ruiz, I., García-Pérez, C. y Herrera-Gallego, A. (2024). Ansiedad y recursos personales en la adolescencia: diferencias según sexo. *European journal of education and psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.32457/ejep.v17i1.2406>
- Sandín, B., Chorot, P. y Valiente, R. M. (2020). Psicopatología de la ansiedad y trastornos de ansiedad: hacia un enfoque transdiagnóstico en A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds), *Manual de Psicopatología*. (III ed., Vol II, pp. 3-35). McGraw Hill.
- Woodward, L. J. y Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(9), 1086–1093. <https://doi.org/10.1097/00004583-200109000-00018>

APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN FÍSICA: TRANSFORMANDO LA FORMACIÓN DOCENTE

PATRICIA AYLLÓN SALAS

Universidad de Granada (España)

Agradecimientos

Este trabajo ha contado con el apoyo del Ministerio de Universidades (MUNI) en el marco de las Becas para la formación del profesorado universitario (FPU23).

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se reconoce cada vez más la importancia de las metodologías experienciales que dan un rol activo a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje-servicio ha surgido como una metodología de carácter experiencial que facilita el desarrollo de una amplia gama de competencias sociales, personales y profesionales. El aprendizaje-servicio ha sido implementado con éxito en diversos ámbitos, demostrando su impacto pedagógico, social y ético. En concreto, el aprendizaje-servicio en la educación superior destaca por su poder para promover el desarrollo competencial de los estudiantes, a la misma vez que se atienden las necesidades de la comunidad. De esta manera, el aprendizaje-servicio ha destacado como metodología para formar a los futuros docentes de Educación Física. Esto se debe a la importancia que tiene el compromiso social para este colectivo. Los docentes de Educación Física deben ir más allá de los contenidos curriculares establecidos. En este sentido, la asignatura de Educación Física es un espacio ideal para el desarrollo de valores, competencias sociales, emocionales, cívicas y de resolución de problemas. Por tanto, es necesario que los profesionales de la enseñanza en Educación Física se desarrollen a nivel profesional, personal y socioemocional para que puedan sacar provecho a las posibilidades que tiene esta asignatura. En definitiva, este capítulo de libro analizará el impacto del aprendizaje-servicio en los futuros docentes de Educación Física dada la importancia de este colectivo para el desarrollo cívico, social y emocional de los jóvenes.

Definición de aprendizaje-servicio

El término aprendizaje-servicio procede de enfoques anteriores se acuñó por primera vez como práctica educativa en 1967 (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021). En la actualidad, el término ha ido evolucionando, siendo definido por numerosos autores. Sin embargo, la definición más reconocida a nivel internacional es la de Bringle y Hatcher (1995):

Una experiencia educativa con créditos basada en un curso en la que los estudiantes (a) participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades identificadas de la comunidad y (b) reflexionan sobre la actividad de servicio de tal forma que (b) reflexionan sobre la actividad de servicio de tal manera que adquieren una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de la responsabilidad cívica (p. 112).

Por lo tanto, el aprendizaje-servicio presenta una interdependencia entre el servicio y el aprendizaje, de manera que implica el aprendizaje activo de los contenidos del curso al mismo tiempo que se satisface una necesidad de la comunidad (Bringle y Hatcher 1996).

Para que el aprendizaje-servicio sea implementado con éxito es necesario que se cumplan las siguientes condiciones (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021):

- Conectar el servicio con el aprendizaje curricular: El aprendizaje-servicio debe vincular la experiencia de servicio con los contenidos curriculares.
- Aprendizaje significativo: Al conectar el aprendizaje con las experiencias reales en la comunidad, los estudiantes deben aprender y adquirir habilidades básicas.
- Servicio de calidad: El aprendizaje-servicio debe cubrir una necesidad real de la comunidad. Por tanto, se deben reconocer los intereses de los miembros de la comunidad implicados.
- Reciprocidad: Las relaciones entre los estudiantes y los miembros de la comunidad a los que se presta servicio deben ser recíprocas, de manera que ambos se beneficien por igual.
- Reflexión: Se debe promover la reflexión para que los estudiantes tomen conciencia de sobre su proceso de aprendizaje y su experiencia en la comunidad.
- Actividades de resolución de problemas y toma de decisiones: La experiencia debe promover en los estudiantes la participación activa en la transformación de un contexto.

Importancia del aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio tiene el potencial de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudando a los estudiantes a adquirir valores y habilidades difíciles de desarrollar mediante la metodología tradicional de enseñanza dentro del aula (Chiva-Bartoll et al., 2020c). En este sentido, el aprendizaje-servicio ofrece a los estudiantes la oportunidad para desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y el compromiso cívico (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021).

El aprendizaje-servicio da la oportunidad a los estudiantes de poner en práctica las habilidades, ofreciendo una experiencia distintiva (Chung y McBride, 2015). Por lo tanto, el aprendizaje-servicio puede desarrollar las competencias sociales y emocionales del alumnado cuando se enfrentan a problemas sociales reales (Fernández-Bustos et al., 2024).

De esta manera, el aprendizaje-servicio se ha relacionado con el desarrollo de los valores sociales, los comportamientos prosociales, el bienestar social, el liderazgo, la justicia social, la responsabilidad social, la ayuda y la colaboración, la empatía, el autoconcepto, las habilidades comunicativas y el autocontrol (Chiva-Bartoll et al., 2020b; Chiva-Bartoll et al., 2020c; Chung & McBride, 2015; Fernández-Bustos et al., 2024; García-López et al., 2023; Gil-Gómez et al., 2016).

Por otro lado, el aprendizaje-servicio tiene el potencial para fomentar las competencias cívicas y ciudadanas. Así, las experiencias de aprendizaje-servicio generan un aumento positivo del compromiso con la comunidad al colaborar y compartir momentos con los miembros de la comunidad (Flores, 2018).

Establecer una conexión entre el aprendizaje curricular y el mundo real puede ser especialmente eficaz para aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes (Bridgeland et al., 2008; Marttinen et al., 2019). En particular, los resultados de la investigación indican que el aprendizaje-servicio tiene un impacto en el interés de los estudiantes en otras asignaturas, mayor nivel de asistencia a clase (Farber & Bishop, 2018; Melchior, 1998; Scales et al., 2006).

Asimismo, el aprendizaje-servicio tiene el potencial de transformar la percepción que los estudiantes tienen de las instituciones educativas. Los estudiantes que participan en estas experiencias tienen una imagen más positiva de la escuela, percibiéndola como un entorno idóneo para garantizar el aprendizaje activo y el compromiso con la comunidad (Zuccherro & Gibson, 2019).

También, dada la reciprocidad del aprendizaje-servicio, esta metodología beneficia a los miembros de la comunidad. De esta manera, los beneficios no son unilaterales, es decir, no son solamente para los estudiantes, sino que son recíprocos (Furco, 1996). Sin embargo, la investigación en esta población continúa necesitando una mayor investigación. En estos casos, muchas veces el beneficio para la comunidad es evidente, como puede ser el caso de proyectos en los que los estudiantes plantan árboles o realizan una campaña en contra de la violencia de género, por ejemplo. A pesar de ello, en otros proyectos en los que se trabaja con personas (e.g., personas en situaciones vulnerables, con diversidad, etc.) esta tarea es más complicada y no vale solamente con medir la satisfacción de este colectivo, sino que se debería medir también el impacto real.

El aprendizaje-servicio en la formación de maestros de Educación Física

El compromiso social se considera un elemento esencial para las profesiones relacionadas con la Educación Física (Brown, 2005). Esto se debe a la importancia de ir más allá de la mera instrucción de contenidos (Ayllón-Salas, 2024). En el caso de los docentes de Educación Física, sus acciones pueden tener un efecto directo sobre el entorno social. De esta manera, la Educación Física es una asignatura que permite muchas opciones para cubrir las necesidades de la comunidad, a la vez que desarrolla en el alumnado las competencias básicas (Arthur & Bohlin, 2005).

En este sentido, es evidente el papel que el aprendizaje-servicio tiene como metodología de enseñanza para el desarrollo competencial y concienciación cívica y social de los futuros docentes de Educación Física. Son múltiples las necesidades que tiene la comunidad y que este colectivo universitario puede ayudar a disminuir, mientras se forman como profesionales en este ámbito. Así, los docentes de Educación Física podrían ayudar a personas con diversidad, o a estudiantes en situaciones vulnerables en el aprendizaje-servicio planteado desde su formación universitaria (Ayllón-Salas, 2024).

Por lo tanto, dada la relación entre la Educación Física y los beneficios sociales, es no solo importante, sino también necesario que los docentes de Educación Física desarrollen su responsabilidad personal y social, la promuevan la inclusión y desarrollen habilidades necesarias para la resolución de conflictos. El aprendizaje-servicio puede ser un complemento en la formación práctica de los docentes, enriqueciendo las experiencias de campo tradicionales para los profesores de educación física en formación, y facilitando el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias esenciales (Webster et al., 2017). Asimismo, el servicio que prestan los estudiantes universitarios podría servir de apoyo a los docentes que trabajan en los colegios. Este aspecto es realmente importante dada la saturación y la necesidad de ayuda de los docentes que ejercen en la actualidad (Webster et al., 2015).

La literatura especializada en el ámbito ha reportado el impacto de la implementación del aprendizaje-servicio en diversidad de competencias y habilidades de los docentes de Educación Física en Formación. Entre ellos se incluyen (Capella-Peris et al., 2019; Chiva- Bartoll et al., 2019; González et al., 2022):

- Mejor comprensión de conceptos teóricos y su aplicación práctica;
- Mejor pensamiento crítico;
- Mejor capacidad para la resolución de problemas;

- Mayor nivel en la competencia cultural;
- Desarrollo del comportamiento prosocial;
- Mayor nivel de competencia social.

En este sentido, en la última década se han realizado múltiples intervenciones con aprendizaje-servicio en el contexto de la enseñanza de educación superior de los maestros de Educación Física (Abellán, 2021; Capella-Peris et al., 2021; Capella-Peris et al., 2019; Chiva-Bartoll et al., 2018a; Chiva-Bartoll et al., 2020a; Chiva-Bartoll et al., 2020b; Chiva-Bartoll et al., 2018b; Galván et al., 2018; García-Rico et al., 2020; González et al., 2022).

Estas intervenciones se han realizado en una gran variedad de contexto y con diversas poblaciones que recibían el servicio de los docentes de Educación Física en formación. El colectivo más común son los estudiantes de centros educativos. Estos estudiantes suelen recibir actividades impartidas por los docentes de Educación Física en formación. Normalmente, de acuerdo con las características propias del aprendizaje-servicio es necesario que los miembros de la comunidad, en este caso, los estudiantes, tengan una necesidad. Por lo tanto, los miembros de la comunidad suelen ser estudiantes que pertenecen a algún colectivo vulnerable y que presentan dificultades económicas como es el caso del estudio publicado por Capella-Peris et al. (2019).

Asimismo, es frecuente encontrar estudios en el que los maestros de Educación Física en formación cubran las necesidades de personas con diversidad, incluyendo el trastorno del espectro autista, síndrome de Down, parálisis cerebral, TDAH, diversidad funcional, discapacidad visual y auditiva, entre otras (Capella-Peris et al., 2021).

A pesar de la importancia que tienen los miembros de la comunidad para las intervenciones con aprendizaje-servicio, hay estudios que no especifican el servicio que se ha dado (e.g., Chiva-Bartoll et al., 2018b). Además, son escasos los estudios que miden el impacto en la comunidad, incumpliendo el principio de reciprocidad que debe cumplir el aprendizaje-servicio. Esto no quiere decir que no se haya producido un impacto en los miembros con los que se ha trabajado, sino que da un indicio de la importancia que se le dan a los estudiantes universitarios, en contraposición con la importancia y atención que reciben los miembros de la comunidad.

Los resultados de las intervenciones se han centrado en medir el impacto sobre las competencias sociales, emocionales, y académicas de los maestros de Educación Física en formación:

En primer lugar, respecto a las competencias sociales, destaca la investigación llevada a cabo por Chiva-Bartoll et al. (2018b). Estos autores evaluaron el impacto del aprendizaje-servicio

en la autorrealización académica, la autorrealización social, la autoestima, y la autoeficacia resolutive en 108 estudiantes universitarios y futuros docentes de Educación Física. De esta manera, mostraron resultados positivos en autorrealización social. En esta misma línea, la intervención de Chiva-Bartoll et al. (2018a) demostró mejoras en las competencias sociales y actitudes del alumnado.

Por tanto, el aprendizaje-servicio ha demostrado fomentar el comportamiento prosocial (Chiva-Bartoll et al., 2020b; González et al., 2022), la responsabilidad (Capella-Peris et al., 2021; García-Rico et al., 2020), el conocimiento social (Capella-Peris et al., 2021; García-Rico et al., 2020), las habilidades para comunicarse (Chiva-Bartoll et al., 2020a), el liderazgo prosocial (Chiva-Bartoll et al., 2020b), la sensibilidad social (Chiva-Bartoll et al., 2020b), y la seguridad en la interacción (Chiva-Bartoll et al., 2020b).

En segundo lugar, en relación con las competencias emocionales destaca el impacto de las intervenciones sobre la empatía de los estudiantes de manera que al trabajar con colectivos vulnerables y situaciones alejadas de su contexto los estudiantes empatizan, mostrando actitudes positivas hacia estas personas (Abellán, 2021). En este caso, destaca la investigación realizada por Abellán (2021) que implementó la intervención de aprendizaje-servicio en un contexto en el que participan personas con discapacidad. Los resultados demostraron mejoras significativas en las percepciones de los beneficios generales de la inclusión en las aulas ordinarias. Los alumnos mostraron un cambio positivo en sus actitudes, superando las impresiones negativas y adquiriendo una comprensión más profunda de la importancia de adaptar la educación a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En tercer lugar, la investigación también ha evaluado el impacto sobre las competencias académicas de los estudiantes. De esta manera, mediante los programas de aprendizaje-servicio los estudiantes muestran una mayor comprensión de los contenidos curriculares, y una mejora en las habilidades profesionales propias de su área, en este caso, habilidades en la enseñanza de la Educación Física (Chiva-Bartoll et al., 2020a). Asimismo, se produjo un aumento de las habilidades de resolución de problemas (Chiva-Bartoll et al., 2020a), la motivación orientada a un objetivo (Capella-Peris et al., 2021; Capella-Peris et al., 2019), la iniciativa (Capella-Peris et al., 2021), la capacidad de decisión (Capella-Peris et al., 2021), la creatividad (Capella-Peris et al., 2019) y la autorrealización académica (Chiva-Bartoll et al., 2018b).

En definitiva, los resultados y conclusiones de las investigaciones indican que las intervenciones de aprendizaje-servicio pueden reportar diversos beneficios en una gran variedad

de competencias y habilidades. Sin embargo, la investigación realizada en la actualidad presenta numerosas limitaciones que impiden extraer conclusiones sólidas. En este sentido, en muchos casos los artículos no presentan información específica sobre la implementación de la intervención. Esto impide comprobar la calidad de las intervenciones y replicar las intervenciones en otros contextos para comprobar su impacto real y generalizar resultados (Ayllón-Salas, 2024).

En esta línea, se recomienda a los investigadores sobre aprendizaje-servicio que expliquen en sus artículos cómo ha abordado cada uno de los aspectos claves de esta metodología (i.e., la reflexión, la duración, el servicio prestado y la conexión del servicio con el currículo). De esta manera, futuras investigaciones podrían beneficiarse de la presentación de dicha información para evaluar la calidad de las intervenciones e incidir en los aspectos más importantes a la hora de la implementación (Ayllón-Salas, 2024).

Asimismo, en la investigación con aprendizaje-servicio es común encontrar evaluaciones de los programas con instrumentos no estandarizados. Este aspecto también afecta a la calidad de los resultados dada la importancia de utilizar instrumentos válidos y fiables en la investigación educativa (González et al., 2022).

Sin embargo, el aspecto más preocupante en la investigación con aprendizaje-servicio en el ámbito de los futuros docentes de Educación Física es el diseño metodológico que se emplea. En este sentido, es necesario realizar más investigaciones con diseños experimentales y cuasiexperimentales que utilicen grupo de control para comparar los resultados y extraer conclusiones sólidas (Ayllón-Salas, 2024). Además, es frecuente el uso de métodos de selección por conveniencia por lo que en estudios futuros se recomienda utilizar muestras aleatorizadas que mejoren la validez de los resultados (Zirkel et al., 2015).

CONCLUSIONES

En resumen, la evidencia científica publicada hasta el momento sobre el aprendizaje-servicio en la formación de docentes de Educación Física es positiva, reflejando el impacto sobre diversidad de variables entre las que destacan las competencias cívicas y ciudadanas y las competencias sociales del estudiantado.

A pesar de los resultados positivos en cuanto a los efectos de las intervenciones de aprendizaje-servicio, todavía hay margen de mejora. Así, este capítulo de libro refleja los retos a los que se enfrenta el aprendizaje-servicio, mostrando la necesidad de realizar más intervenciones

con mayor calidad metodológica. En definitiva, se espera que la investigación futura en el ámbito del aprendizaje-servicio sea más rigurosa, permitiendo extraer conclusiones sólidas.

BIBLIOGRAFÍA

Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 83–98.

<https://doi.org/10.18172/CON.4535>

Arthur, J., y Bohlin, K. (Eds.) (2005). *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*. Routledge Farmer.

Ayllón-Salas, P. (2024). The impact of Service-Learning on Pre-Service Physical Education Teachers. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 182-200. DOI: 10.1344/RIDAS2024.18.12

Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., y Wulsin, S. C. (2008). Engaged for success: Service-Learning as a tool for high school dropout prevention. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503357.pdf>

Bringler, R. G., y Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2(1), 112–122.

Bringler, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67, 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>

Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/135733205298785>

Capella-Peris, C., Martí-Puig, M., Salvador-García, C., & Maravé-Vivas, M. (2021). Social, Personal, and Innovative Competencies Effect of Service-Learning in Physical Education

- Teacher Education: A Mixed-Methods Analysis. *Frontiers in Education*, 6, 410.
<https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.757483/BIBTEX>
- Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Pallarès, M., y Santàgueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones*, 49(4), 49–67.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>
- Chiva-Bartoll O., Ruiz-Montero P. J., Martín Moya R., Pérez López I., Giles Girela J., García-Suárez J. y Rivera-García E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164.
<https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Chiva-Bartoll, Ó., Pallarés-Piquer, M., y Gil-Gómez, J. (2018b). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181–197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., Hortiguera-Alcalá, D., & Ruiz-Montero, P. J. (2020a). Contributions of Service-Learning on PETE students' effective personality: a mixed methods research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8756. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17238756>
- Chiva-Bartoll, O., Montero, P. J. R., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020b). Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 331.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00331/BIBTEX>
- Chiva-Bartoll, Ó., Capella-Peris, C., y Salvador-García, C. (2020c). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395–407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>

- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., y Ruiz-Montero, P. J. (2021). Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish Physical Education Teacher Education students. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 699–712. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937079>
- Chiva-Bartoll, O., y Fernández-Rio, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545–558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chung, S., y McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*, 53, 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.04.008>
- Farber, K., y Bishop, P. (2018). Service learning in the middle grades: Learning by doing and caring. *RMLE Online*, 41(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1415600>
- Fernández-Bustos, J.-G., García López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., y Abellán, J. (2024). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y educación deportiva sobre la competencia social y los aprendizajes. *Educación XX1*, 27(2), 299–337. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38229>
- Flores, J. (2018). *A service-learning project and civic engagement for at-risk elementary students*. [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6202>
- Furco, A. (1996). Service-learning and school-to-work: Making the connections. *Journal of Cooperative Education*, 32(1), 7. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/152/>
- Galván, C., Meaney, K., y Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 363–372. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., y Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Training physical education teachers for social justice: Effects of service-learning on

- Chilean and Spanish students. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 29–47. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.2.002>
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., Segovia, Y., & MacPhail, A. (2023). Enhancing sport education experiences through service-learning. *European Physical Education Review*, 29(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/1356336X221132770>
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, M. O., Chiva-Bartoll, Ó., & García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- González, F., Benito-Colio, B., Martínez-Aranda, L., y García-Taibo, O. (2022). Perspectivas iniciales hacia la metodología de aprendizaje-servicio en las competencias profesionales del graduado en educación primaria con mención en educación física. Un estudio piloto. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(31), 91–102. <https://doi.org/10.25115/ECP.V15I31.7203>
- Marttinen, R., Daum, D. N., Banville, D., y Fredrick, R. N. (2019). Pre-service teachers learning through service-learning in a low SES school. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1670153>
- Melchior, A. (1998). National Evaluation of Learn and Serve America School and Community-Based Programs. Final Report prepared for, 1-94. <https://eric.ed.gov/?id=ED437575>
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielsmeier, J. C., & Benson, P. L. (2006). Reducing Academic Achievement Gaps: The Role of Community Service and Service-Learning. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 38–60. <https://doi.org/10.1177/105382590602900105>

- Webster, C. A., Nesbitt, D., Lee, H., y Egan, C. (2017). Preservice physical education teachers' service-learning experiences related to comprehensive school physical activity programming. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 430–444. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0191>
- Webster, C. A., Beets, M., Weaver, R. G., Vazou, S., y Russ, L. (2015). Rethinking recommendations for implementing comprehensive school physical activity programs: a partnership model. *Quest*, 67(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1017588>
- Zirkel, S., Garcia, J. A., y Murphy, M. C. (2015). Experience-sampling research methods and their potential for education research. *Educational researcher*, 44(1), 7-16.
- Zuccherro, R. A., y Gibson, J. E. (2019). A comparison of intergenerational service-learning and traditional pedagogy among undergraduate psychology students. *Psychology Learning & Teaching*, 18(2), 179–196. <https://doi.org/10.1177/1475725718823970>

**“EMOCIONES EN MAESTROS DE PRIMARIA ANTE LA NUEVA
ESCUELA MEXICANA”**

**JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA¹, NORMA GABRIELA BELTRÁN VERDUGO²,
JENNIFER OLIVIA BERNAL CÓRDOVA², KRYSTEL MELISSA GÓMEZ
ÁLVAREZ² Y KAREN ABIGAIL MENDOZA GARCÍA²**

¹ Universidad de Sonora, México

² Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo actual, los docentes enfrentan desafíos significativos que pueden afectar su bienestar emocional, incluyendo el estrés y la depresión. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha identificado el estrés laboral como una preocupación global, con México experimentando cifras alarmantes de enfermedades relacionadas, como infartos, atribuidos al estrés laboral (OMS, 2009). Investigaciones del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) confirman que México se encuentra entre los países con mayores índices de estrés laboral, con pérdidas económicas anuales significativas (OMS, 2009).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), es una iniciativa educativa implementada en México con el objetivo de transformar el sistema educativo, enfocándose en un enfoque más integral y humanista que prioriza el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la inclusión y la equidad. Sin embargo, este programa ha implicado un esfuerzo adicional para los docentes, ya que requiere la adaptación a nuevos planes de estudio, metodologías de enseñanza y evaluaciones, así como la incorporación de competencias socioemocionales en su práctica diaria. (SEP, 2022) Esta demanda no siempre viene acompañada de los recursos, capacitación o apoyo necesarios, lo que genera una carga laboral no controlada y, en muchos casos, desequilibrada. Los docentes enfrentan la presión de cumplir con estas nuevas exigencias mientras gestionan las demandas cotidianas del aula, lo que puede llevar a un aumento del estrés y la sensación de desbordamiento, especialmente en un contexto donde el apoyo institucional y las recompensas por su esfuerzo no siempre son proporcionales a las expectativas planteadas.

En el contexto educativo contemporáneo, en la implementación del programa sintético 2022 los docentes enfrentan una serie de desafíos que pueden afectar su bienestar emocional y su desempeño laboral. Uno de los principales problemas es el estrés laboral, el cual se ha convertido en una preocupación creciente debido a sus impactos negativos en la salud mental y física de los profesionales de la educación. Este fenómeno puede influir en la calidad de la enseñanza, así como en el clima emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental comprender las emociones que experimentan los docentes ante la carga de trabajo y cómo estas afectan su capacidad para desarrollar habilidades socioemocionales y su antigüedad en la profesión. El cambio en el currículo implica una nueva carga de trabajo, lo que modifica las percepciones de esfuerzo y demanda. Estas variaciones pueden influir en los niveles de estrés, afectando el bienestar de quienes los enfrentan. Implica una nueva carga de trabajo que altera las

percepciones del esfuerzo requerido y las demandas académicas o laborales, lo cual puede impactar directamente los niveles de estrés. El objetivo de la investigación es analizar la relación entre la carga de trabajo docente y las emociones experimentadas por los docentes frente al plan educativo Nueva Escuela Mexicana 2022 (NEM 2022), así como explorar el impacto de estas emociones en las habilidades socioemocionales y la antigüedad en la profesión, con el fin de comprender cómo estos factores influyen en el bienestar emocional y el desempeño laboral de los docentes.

MÉTODO

Se trata de una investigación cuantitativa no experimental y transversal con un alcance descriptivo y comparativo (Sampieri, 2014). conclusiones válidas.

Población y Muestra

La población está compuesta por 150 docentes de primaria de educación básica en el estado de sonora, de los cuales 121 (81%) son mujeres y 39 hombres (19%), 121 (80%) docentes frente a grupo, 9 (6%) directores, 8 (5%) docentes USAER, 7 (4.7%) maestros de educación física y 3 maestros de inglés el rango de edad va de los 18 años a más de 50 años, pertenecientes al sector público y privado.

Cuentan con contrato definido un total de 122 (80%) y 28 (20 %) no cuentan con él, gran parte de la muestra 44 sujetos (29%) su antigüedad laboral es de 6 a 10 años, 11 a 20 años 42 (28 %), de 21 y más años de antigüedad 35 (23.3%). El número de estudiantes con capacidades diferentes o necesidades educativas especiales atendidos por grupo se distribuyen de la forma siguiente: 20 docentes no tienen ningún alumno con estas características (13.3 %) 58 docentes tienen entre 1 o 2 alumnos con NEE (38.7%) 13 docentes atienden a más de 10 alumnos (8.7%) y 59 docentes no contestaron la interrogante (39.3%). Los datos reflejan una alta variabilidad en la cantidad de estudiantes con necesidades especiales en los grupos, con una concentración de grupos en el rango de 1 a 2 estudiantes, pero también varios grupos con cantidades mayores a 3 a 4.

Instrumentos

Datos de identificación. Se solicitaron los siguientes datos: sexo, edad, estado civil, turno en el que labora, contrato definitivo, nivel de formación, años de experiencia en la docencia, años como

docente en esta escuela, años impartiendo el grado actual, grado que imparte, alumnos con necesidades educativas especiales, sector al que pertenece la escuela.

El instrumento estrés laboral desbalance esfuerzo - recompensa (DER) tiene como finalidad recolectar información cuantitativa sobre el esfuerzo realizado al ejercer el trabajo y las recompensas obtenidas por dicho empleo, así como también permite conocer características de los sujetos y cómo se enfrentan a las demandas laborales (Siegrist et al., 2009). Este instrumento está conformado por 3 dimensiones distribuidas en 23 reactivos en escala tipo Likert. Este instrumento cuenta con una consistencia interna con valores superiores a .80 en los análisis de Alfa de Cronbach, para las dimensiones de Recompensa y Esfuerzo, mientras que para la dimensión de Implicación, son un poco más bajos, siendo esta de .57 (Díaz y Feldman, 2008). No obstante, en estudios realizados en países europeos, la fiabilidad de esta dimensión oscila entre .64 hasta valores superiores a .80 (Siegrist et al., 2004).

El cuestionario de condiciones de trabajo, vida y satisfacción (CTVS) es un instrumento integral diseñado para evaluar diferentes aspectos del entorno laboral y su relación con la satisfacción y calidad de vida de los trabajadores. Se compone de 4 dimensiones distribuidas en 36 reactivos de escala Likert, con puntuaciones que van desde "muy en desacuerdo" hasta "Muy en acuerdo" en una escala del 1 al 5. En dicho instrumento se encuentran valores de confiabilidad aceptables para todas las categorías que lo componen, siendo la dimensión 3 (apoyo social superiores) la que indica el valor más alto, con un resultado de .87. (Karasek et al, 1990).

Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI versión para Docentes)

Versión ajustada para población docente del Maslach Burnout Inventory, basado en el modelo de Burnout de Maslach & Jackson (1981;1986) (Seisdedos, 1997). Este instrumento cuenta con 3 dimensiones conformadas por 22 reactivos. Las opciones de respuesta cuentan con una escala tipo Likert de 7 puntos. Se muestran valores satisfactorios de confiabilidad en alfa de Cronbach .88 en agotamiento y cansancio emocional, .64 despersonalización y .76 realización personal para las dimensiones de agotamiento y realización personal.

Escala de satisfacción con la vida (SWLS) consta de cinco reactivos que evalúan la satisfacción con la vida a través del juicio global que hacen las personas sobre esta (Padrós-Blázquez, Gutiérrez-Hernández y Medina- Calvillo, 2015). Los reactivos se respondieron en escala tipo

Likert de cinco niveles, que iban desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Las afirmaciones generales se enfocaron en qué tan satisfechos se encuentran con su vida. La puntuación total va de 5 (baja satisfacción) a 25 (alta satisfacción). La satisfacción global con la vida alude al componente cognitivo de bienestar, que explicó 43 % de la varianza con un alfa de Cronbach de .80. (Diener et al. 1985).

Inventario de respuestas emocionales negativas (IREN) el cual mide la presencia de emociones negativas relacionada con la NEM, conformado por una lista de 35 emociones y sentimientos de respuesta tipo escala Likert de cinco niveles (1 = nada presente, 2 = poco presente, 3 = más o menos presente, 4 = muy presente, 5 = demasiado presente). El instrumento está constituido por cuatro factores, con un alfa de Cronbach global de .96: 1) Emociones negativas por “distanciamiento físico” y/o social; 2) Emociones por “pérdida” de estabilidad o bienestar; 3) Emociones por percepción de “amenaza”; y 4) Emociones por percepción de “peligro intenso”. De las cuales se tomaron en cuenta únicamente las emociones del factor 3 por mayor relación con la temática investigada. (Flores, et al. 2021).

Procedimiento

Se solicitó por medio de un oficio la colaboración de diferentes zonas escolares correspondientes a nivel primaria sistema estatal, emitido por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (CEEyS) en el que se informa los fines de la investigación y se solicita a la jefatura de sector y sus supervisiones la difusión y aplicación de la encuesta a los docentes bajo su cargo.

Se obtuvo consentimiento informado de los participantes, conforme a los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), los cuales hacen referencia al proceso de consentimiento informado de los docentes participantes.

Se compartió un formulario de Microsoft por medio de código QR y grupos de redes sociales como WhatsApp. En dicha encuesta se presentaban en la portada los objetivos de la investigación, y se solicitaba responder de manera voluntaria.

RESULTADOS

Los docentes que cuentan con pareja actualmente conforman la mayor parte de la muestra (62%). A su vez, la muestra está conformada mayormente por docentes que cuentan con una licenciatura por Escuela Normal (58.7%). El análisis también indica a un mayor número de docentes que refieren una trayectoria de 6 a 10 años (29.3%). Analizando los años de experiencia docente dentro de la escuela actual, se encuentra que un mayor número de maestros cuentan con un periodo menor a 5 años dentro de su escuela (51.3 %). Y finalizando el análisis descriptivo de las variables de atributo, los docentes con menos de 5 años (60%) impartiendo el grado actual componen un porcentaje mayor a la mitad del resto a los demás. El número de estudiantes con capacidades diferentes o necesidades educativas especiales atendidos por grupo es de 20 docentes no tienen ningún alumno con estas características (13.3 %) 58 docentes tienen entre 1 o 2 alumnos con NEE (38.7%) 13 docentes atienden a más de 10 alumnos (8.7%) y 59 docentes no contestaron la interrogante (39.3%). Los datos reflejan una alta variabilidad en la cantidad de estudiantes con necesidades especiales en los grupos, con una concentración de grupos en el rango de 1 a 2 estudiantes, pero también varios grupos con cantidades mayores a 3 a 4.

A continuación, se muestran las medias obtenidas por el total de sujetos en cada una de las dimensiones de los instrumentos, así como las desviaciones estándar y los diferentes cuartiles para cada una de las dimensiones. (tabla 4).

Tabla 2*Tabla de medias, desviaciones, asimetrías y curtosis por dimensiones*

	Válido	Perdidos	Media	Estd. Desviación	Asimetría	Error estándar de asimetría	Curtosis	Error estándar de curtosis
Demanda CTVS	149	1	3.05	.65	-.053	.19	.30	.39
CTVS Control	148	2	3.56	.67	-1.17	.19	1.77	.39
CTVS Apoyo	150	0	3.44	.82	-.98	.19	1.38	.39
CTVS Jefe	150	0	3.84	1.01	-1.20	.19	1.12	.39
CTVS Acompañeros	149	1	3.70	.82	-.81	.19	1.02	.39
BOCE	146	4	3.46	1.49	.26	.20	-.84	.39
BOD	147	3	1.82	1.12	1.85	.20	4.01	.39
BOR	143	7	5.83	1.36	-1.51	.20	1.36	.40
Desfuerzo 1	147	3	3.39	.76	-.37	.20	-.10	.39
Drecompensa 2	144	6	3.36	.72	-.28	.20	-.14	.40
Dimplicación 3	142	8	3.18	.85	-.11	.20	-.49	.40
NEM	146	4	3.04	1.05	.14	.20	-.63	.40

Nota: Cuestionario de condiciones de trabajo, vida y satisfacción (CTVS), condiciones de trabajo, vida y satisfacción control (CTVS CONTROL), condiciones de trabajo, vida y satisfacción apoyo (CTVSAPOYO) condiciones de trabajo, vida y satisfacción control jefe (CTVS JEFE) condiciones de trabajo, vida y satisfacción control apoyo compañeros (CTVS ACOMPAÑEROS), Burnout Cansancio Emocional (BOCE), Burnout despersonalización (BOD), Burnout realización personal (BOR) desbalance esfuerzo (DESFUERZO 1) desbalance recompensa (DRECOMPENSA2), Emociones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Fuente: *Elaboración propia*

Análisis de Contraste de Hipótesis. Prueba T de Student

Al comparar el estado civil con pareja y sin pareja con la variable Condiciones de trabajo, vida y satisfacción. (CTVS) en la dimensión apoyo de los compañeros se encontró una diferencia estadísticamente significativa, los docentes que cuentan con pareja obtuvieron una media más alta ($M=3.77$) ($t= -2.91$; $gl=146$; $sig.= 004$) y sin pareja una media más baja ($M=3.68$) ($t= -2.86$; $gl=109.72$; $sig.= 005$), indicando que el estado civil influye en cómo se percibe el apoyo entre compañeros en el entorno laboral.

Se llevó a cabo un análisis de varianza con la variable edad para cada una de las dimensiones resultando con una diferencia significativa en la dimensión “demanda” (CTVS) ($f = 3.88$; $gl=3/145$; $sig.= .01$) entre los grupos se encontró diferencia entre el grupo mayores de 50 ($M=2.63$) y los de 26 a 30 ($M=3.27$). En la dimensión “cansancio emocional” (BOCE) se obtuvo una diferencia significativa ($f=3.63$; $gl= 3/142$.63; $sig.=01$) entre los grupos se obtuvo diferencias significativas entre los mayores de 50 ($M=3.57$) y los docentes de 18 a 25 años ($M=3.95$). Adicionalmente en la dimensión “implicación” (DER) se obtuvo una diferencia significativa ($f= 2.71$; $gl 3/138$; $sig.=.04$) donde la media más alta se presentó en los mayores de 50 ($M=3.42$) y la media más baja en los docentes de 18 a 25 años ($M=2.68$).

Al analizar la variable “cuentan con contrato definido o no cuentan con él” con cada una de las dimensiones se obtuvo una diferencia significativa en la dimensión “BOCE” ($f=3.22$; $gl=144$; $sig=.00$) donde la media es mayor para los maestros que cuenta con contrato ($M=3.66$) y menor para los que no cuentan con el ($M= 2.62$), indicando que aquellos que cuentan con “plaza” perciben mayor cansancio emocional que los que no. En cuanto a la dimensión “de esfuerzo” se encontró diferencias significativas ($f=.236$; $gl=145$ sig.00) donde la media más alta ($M=3.47$) es para los docentes con contrato definido y la media más baja para los que no cuentan con el ($M=3.03$) , percibiendo un mayor esfuerzo en los docentes que cuentan con contrato definido.

En cuanto a la variable sector al que pertenece público o privado con las dimensiones se encontró diferencia significativa en la dimensión “Jefe” ($f=12.04$; $gl=148$; $sig.=.03$) los docentes que laboran en sector público obtuvieron la media más alta ($M= 3.73$) y los sector privado la media más baja ($M=3.47$) aludiendo a la dimensión “De recompensa2” se obtuvo diferencia significativa ($f=9.08$; $gl=142$; $sig.=.03$) sector público con la media más alta ($M=3.43$) , sector privado con la media más baja ($M= 3.04$) . En ambos casos los docentes de sector público

perciben mayor apoyo de sus jefes y mayor recompensa al desempeñar su labor en comparación con el sector privado.

Años de Experiencia docente recodificada se encontró diferencia significativa con la dimensión “control” ($f=3.42$; $gl= 3$; $sig. = 0.01$) la media más alta se obtuvo en el grupo 1 ($M= 3.76$) y la más baja en el grupo 3 ($M=3.30$). En cuanto a la dimensión “De recompensa” se obtuvo diferencia significativa ($f=4.26$; $gl=3$; $sig.=. 00$) en el grupo 1 se encontró la media más alta ($M=3.77$) y la media más baja en el grupo 2 ($M=3.21$).

Se realizaron cuatro cuartiles para analizar la variable emociones negativas relacionadas con la NEM recodificada con cada una de las dimensiones y se obtuvieron diferencias significativas entre y dentro de los grupos, la primera dimensión fue “demanda” ($f=4.43$; $gl=3$; $sig.=.005$) donde la media más alta se obtuvo en el cuartil cuatro ($M=3.25$) y la media más baja en el cuartil uno ($M=2.72$) En la dimensión “BOCE” se obtuvo diferencia significativa ($f=4.43$; $gl=3$; $sig.=.005$) donde la media más alta se obtuvo en el cuarto cuartil ($M= 4.34$) y la más baja en cuartil uno ($M=2.42$). En cuanto a “de esfuerzo” se encontró diferencia significativa ($f=9.83$; $gl=3$; $sig.=.00$) la media más alta se obtuvo en el cuarto cuartil ($M=3.79$) y la más baja en el primer cuartil ($M= 3.10$), para finalizar en la dimensión “de implicación” se obtuvo diferencia significativa ($f=9.70$; $gl=3$; $sig.=.00$) la media más alta se obtuvo en el último cuartil ($= 3.708$) y la más baja para el primer cuartil ($M=2.76$). Los resultados obtenidos arrojan que en el último cuartil existe mayor cansancio emocional, percepción de esfuerzo e implicación ante la NEM a diferencia del primer cuartil quien percibe una mayor demanda que el cuarto cuartil.

DISCUSIÓN

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2022, ha generado un cambio significativo en el sistema de educación mexicana. Con un enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes y la inclusión de competencia socioemocional. Sin embargo, este cambio ha implicado una serie de desafíos para los docentes, quienes han tenido que adaptarse a nuevas metodologías, planes de estudio y evaluaciones, uno de los aspectos clave de esta implementación ha sido la capacitación docente que se lleva a cabo a lo largo del año escolar, especialmente en los consejos técnicos escolares (CTE). Esas capacitaciones tienen como objeto preparar a los docentes para enfrentar las demandas de la nueva escuela mexicana, pero también han generado una carga

adicional de trabajo y en algunos casos, emociones negativas como el estrés y la ansiedad. (Vera et al. 2023.)

Por otro lado, la edad también juega un papel importante. Los docentes mayores de 50 años parecen tener una experiencia diferente a la de los docentes más jóvenes, en términos de demanda laboral, cansancio emocional e implicación. (Montoya, et al. 2024).

El estudio de Castillo, De León y Ramírez (2023) señala que los docentes del sector público, aunque reciben mayor apoyo de sus jefes, enfrentaron altos niveles de estrés durante la pandemia debido a la necesidad de adaptarse a nuevas exigencias pedagógicas. Este hallazgo es relevante en la implementación del NEM, ya que el plan requiere una transformación profunda de la práctica docente, con mayor énfasis en la autonomía del maestro y en su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje contextualizadas.

En cuanto al tipo de contrato, el hallazgo de que los docentes con contrato fijo reportan mayor cansancio emocional y desfuerzo es consistente con las teorías sobre el burnout y las demandas laborales. Según la OMS (2009), los factores organizacionales como la inseguridad laboral o la falta de control sobre las condiciones de trabajo pueden contribuir al agotamiento. Los docentes con contrato definido pueden sentir una mayor responsabilidad y, por ende, una mayor carga emocional debido a su compromiso a largo plazo. Por otro lado, los docentes con contrato temporal podrían experimentar una menor implicación, pero también tienen menos estrés relacionado con la sobrecarga de responsabilidades.

La antigüedad docente también es relevante en el análisis de las percepciones laborales. Aquellos con más de 10 años de experiencia tienden a percibir más implicación en su trabajo, pero también más cansancio emocional. De acuerdo con Vega (2001), la experiencia laboral puede influir en cómo los docentes manejan las demandas del trabajo. Los docentes más experimentados pueden haber desarrollado estrategias para afrontar el estrés y las demandas, pero también podrían sentir una mayor carga emocional debido a la larga duración de su carrera. Esto podría estar relacionado con el aumento del Burn out, como también lo señala Torres Hernández (2018), quien argumenta que el desgaste emocional en los docentes puede intensificarse con los años si no se cuenta con las competencias socioemocionales adecuadas.

La OMS (2020) ha resaltado la importancia de gestionar los factores psicosociales en el trabajo para prevenir el burnout. La falta de control sobre las condiciones de trabajo, el bajo apoyo social y las altas demandas son factores de riesgo claros. El análisis muestra que los docentes con contratos definidos, aquellos con más antigüedad, o los que trabajan en instituciones públicas, experimentan mayores niveles de cansancio emocional y esfuerzo. Sin embargo, este esfuerzo podría ser mitigado si los docentes cuentan con un adecuado apoyo social y un control percibido sobre su trabajo (Vega, 2001)

El análisis de los cuartiles revela diferencias significativas en las emociones negativas dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir de los resultados obtenidos, se observa que los sujetos ubicados en el último cuartil experimentan un mayor cansancio emocional, una mayor percepción de esfuerzo y una mayor implicación ante la NEM. En contraste, aquellos en el primer cuartil perciben una mayor demanda, lo que sugiere una relación entre la carga percibida y la respuesta emocional.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que una carga de trabajo excesiva y la percepción de alta exigencia pueden contribuir a una mayor fatiga emocional y sensación de esfuerzo sostenido (Maslach & Leiter, 2016). Para reducir el impacto de estas emociones negativas, es crucial implementar estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía, la competencia y la conexión social en los individuos. Esto permitiría disminuir el malestar emocional y mejorar el bienestar general dentro del contexto educativo.

REFERENCIAS:

- Castillo, M. Á. R., De León, J. C. C., & Ramírez, D. M. (2023). Desgaste emocional, desempeño docente y enseñanza constructivista en la organización pública educativa básica en la COVID-19. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13(2), 4-18. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20221201-147>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. Doi: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Flores, R., Reidil, L., Adame, A. y Reyes, V. (2021). Construcción y Validación del Inventario de Respuestas Emocionales Negativas y Perturbadoras en Contextos de Pandemias (IREN-35) en población mexicana. *Nova Scientia Revista de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío*. 13 (Edición Especial), 1-30. <https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2818>
- Gómez, V. (2009). Factores psicosociales del trabajo (demanda-control y desbalance esfuerzo-recompensa). *Salud mental y tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá, Colombia. Universitas Psychologica*, 9(2), 393-407.
- Hernández Sampieri R, (2014) metodología de la investigación, quinta edición, p 37-151.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, Productivity, and the reconstruction of Working Life*. Basic Books.
- Macías, M., Fernández, J. Hernández, R., Cueto, A., Rancaño, I (2003). Evaluación del estrés laboral en trabajadores de un hospital público de español. Estudio de las propiedades psicométricas de la versión española del modelo Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa. *Med Clin*. 120 (17). 652-657.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books
- Montoya, J.L., Vera, J.A., Tanori, J. (2023) Perfiles de bienestar socioemocional en la práctica pedagógica de docentes de secundaria en educación remota ante la pandemia por COVID-19. En: *Memorias del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Nacional de Investigación Educativa. 03 Diciembre 2023. ISSN: 2594-2433
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2009). *Promoción de la salud mental: conceptos, repercusiones y enfoques estratégicos*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Estudio sobre la salud mental en el trabajo: riesgos psicosociales y su impacto en la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Padrós-Blázquez, F., Gutiérrez-Hernández, C. Y. y Medina-Calvillo, M. A. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 223-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79938616004>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. DOI: [\[doi.org/10.1016/C2012-0-09569-3\]](https://doi.org/10.1016/C2012-0-09569-3)(<https://doi.org/10.1016/C2012-0-09569-3>)

- Secretaría de Educación Pública. (2022). La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F. y Wahrendorf, M. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: effort-reward imbalance. *Int Arch Occup Environ Health*, 82 (8), 1005-1013.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). Código ético del psicólogo. Trillas.
- Torres Hernández, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 1-15. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Vega, S. (2001). NTP 603: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSSST). Recuperado de <https://www.insst.es/documents/94886/192928/NTP+603+Riesgo+psicosocial+el+modelo+demanda-control-apoyosocial+%28I%29..pdf>
- Vera, J. A. (2001) Bienestar subjetivo en una muestra de jóvenes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3(1), 11-21.
- Vera-Noriega, J. A., Cayetano-Hernández, S. B., Rivera-Peinado, B., Ortega-Escobar, P. F. (2022). Respuestas emocionales negativas y perturbadoras en docentes mexicanos de Educación Básica en un contexto pandémico. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 129-141. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp129-141>
- Zavala, J. (2008) Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación Vol. XVII*, N° 32, 67-86. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802/1743>

**EXPLORACIÓN DE LOS MECANISMOS PSICOFISIOLÓGICOS DE
LA RESILIENCIA: RESPUESTA CARDIACA DE DEFENSA EN
DIFERENTES NIVELES DE RESILIENCIA.**

**AZAHARA LEONOR, MIRANDA GÁLVEZ¹; ANTONIA PILAR PACHECO-
UNGUETTI²; MARÍA BLASA, SÁNCHEZ-BARRERA²**

Universidad Loyola (España)

Universidad de Granada (España)

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, la psicología se ha enfocado principalmente en los aspectos patológicos de la condición humana, prestando menos atención a los factores positivos que favorecen la protección, el bienestar y el equilibrio psicológico de las personas. Esta perspectiva ha predominado a lo largo de la historia, priorizando el tratamiento de trastornos y enfermedades mentales. Sin embargo, en los últimos años, nuevas investigaciones han surgido que abordan el concepto de resiliencia, proponiendo una visión del individuo como un ser activo y fuerte, capaz de superar y recuperarse de diversas adversidades contextuales (Joyce et al., 2018; Vera et al., 2006). Este giro hacia una comprensión más positiva y dinámica de la psicología ha permitido reconocer la capacidad humana de adaptarse y prosperar, incluso frente a situaciones difíciles.

En la literatura se encuentran diversas definiciones de resiliencia, que varían desde enfoques generales hasta definiciones más amplias como la de Becoña (2006), quien incorpora no solo la superación de eventos adversos, sino también el desarrollo exitoso y el crecimiento personal a pesar de estos desafíos. Algunos autores, como Luthar et al. (2000), definen la resiliencia como la capacidad de adaptarse positivamente a circunstancias estresantes, mientras que otros, como Bonanno (2004), la conceptualizan como la habilidad de mantenerse funcionalmente estable y bien, incluso en situaciones de estrés prolongado.

La American Psychological Association define la resiliencia como un proceso de "recuperación" tras experiencias difíciles y la capacidad de "adaptarse bien frente a la adversidad, el trauma, las tragedias, las amenazas o fuentes significativas de estrés" (Comas-Díaz et al., 2016). Esta definición resalta la característica de "recuperación", que muchos investigadores consideran uno de los rasgos más distintivos de la resiliencia (Carver, 1998; Smith et al., 2008). De esta forma, la resiliencia puede verse como un continuum, que va desde niveles bajos (poca capacidad de recuperación) hasta altos (gran capacidad de recuperación) y niveles extremadamente altos, lo que en la literatura se denomina "prosperar", reflejando la habilidad de alcanzar un nivel superior de funcionamiento tras enfrentar un evento adverso o estresante (Carver, 1998; Meichenbaum et al., 2006).

La resiliencia se basa en dos aspectos esenciales: primero, la persona debe haber experimentado alguna forma de adversidad, y segundo, debe mostrar un funcionamiento positivo y saludable a pesar de esas dificultades (Masten, 2014). Este segundo aspecto es crucial, ya que implica que la resiliencia no es solo una cuestión de sobrevivir a las adversidades, sino también de crecer y desarrollarse en ellas. La edad es otro factor relevante en la resiliencia, ya que la

capacidad de adaptación positiva varía según la etapa de la vida del individuo (Bonanno & Diminich, 2013; Werner, 1995). Además, la duración y frecuencia de los eventos traumáticos influyen directamente en el grado de resiliencia, ya que la exposición prolongada a situaciones adversas puede reducir la capacidad de afrontamiento a largo plazo (Becona, 2006; Bonanno & Diminich, 2013).

La capacidad de resiliencia humana ha evolucionado con el tiempo, permitiendo una mayor adaptación y afrontamiento ante eventos traumáticos, reflejando la plasticidad de la psicología humana (Ruíz Párraga et al., 2012). Sin embargo, el estudio psicofisiológico de la resiliencia sigue siendo un campo emergente. Aunque se han identificado ciertos marcadores psicofisiológicos relacionados con los procesos resilientes (Souza et al., 2007), no existe un paradigma consolidado que permita estudiar este fenómeno con el mismo rigor que las emociones negativas en contextos de laboratorio.

El estudio de los factores psicofisiológicos asociados a la resiliencia es clave para comprender los procesos de adaptación, especialmente en lo que respecta a la respuesta cardíaca de defensa, una reacción bien documentada del sistema cardiovascular ante estímulos inesperados (Vila et al., 2007). A pesar de los avances en la investigación de la respuesta fisiológica a estímulos negativos, aún no se ha consolidado un modelo experimental específico para evaluar la resiliencia en entornos controlados. Un ejemplo relevante es la Respuesta Cardíaca de Defensa, mediada por el sistema nervioso autónomo, que ofrece información sobre la influencia del sistema simpático en la actividad cardiovascular (Vila et al., 2007). En el laboratorio, este paradigma ha mostrado cambios en el patrón típico de la respuesta cuando se presentan estímulos negativos, sugiriendo que la emocionalidad negativa puede modificar la forma en que el cuerpo responde a la adversidad (Sánchez et al., 2002; Sánchez et al., 2009).

Un estudio realizado por Lü et al. (2016) exploró las diferencias individuales en la recuperación fisiológica en grupos con alta y baja resiliencia, usando la Escala Connor-Davidson de Resiliencia (CD-RISC). Los resultados indicaron que los participantes con mayores puntuaciones en resiliencia presentaron un patrón de respuesta fisiológica más adaptativo frente al estrés.

Este estudio tiene como objetivo analizar la Respuesta Cardíaca de Defensa en contextos emocionales, considerando su relación con la resiliencia. Los objetivos específicos son: evaluar la estabilidad de las puntuaciones de resiliencia, comparar la magnitud de la respuesta cardíaca según los niveles de resiliencia, examinar cómo la modulación emocional afecta la respuesta, y analizar

las diferencias entre grupos con alta, baja o media resiliencia. En conjunto, busca comprender mejor los mecanismos psicofisiológicos relacionados con la resiliencia y la adaptación al estrés emocional.

MÉTODO

Participantes

En este estudio, se aplicaron cuestionarios de resiliencia a un total de 43 mujeres estudiantes de primer año de grado en Psicología, Logopedia, Terapia Ocupacional y Enfermería en la Universidad de Granada. Las participantes tenían edades entre 18 y 29 años (Media = 19,76; Desviación estándar = 2,726). De la muestra inicial de 340 estudiantes, se seleccionaron aquellas con las puntuaciones más altas, bajas y medias en los cuestionarios de resiliencia CD-RISC 25 (Connor & Davidson, 2003) y la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (1993). Después de realizar el experimento, dos participantes fueron descartadas por no cumplir los requisitos y tres más fueron eliminadas en el análisis de los datos. Al final, 38 mujeres completaron el estudio, distribuidas de manera equitativa entre los diferentes niveles de resiliencia. Todas las participantes estaban en buen estado de salud, sin condiciones médicas que pudieran afectar los resultados, como problemas auditivos, cardiovasculares o hormonales.

Diseño

Tarea experimental

El experimento consistía en dos tareas psicofisiológicas, ambas con 7 minutos de periodo de adaptación. Posteriormente a los 7 minutos, en la primera tarea, se presentaba un ruido blanco de 105 dB de intensidad, tiempo de subida instantáneo y con una duración de 500 milisegundos y dos minutos y medio sin estimulación. En la segunda tarea, después del periodo de adaptación se presentó la imagen número 2095 (valencia=1.13, arousal= 6,82) del International Affective Picture System (IAPS) con una duración de 6 segundos. A los 4 segundos posteriores al inicio de la fotografía se presentó el mismo sonido que en la primera tarea experimental seguido de nuevo por 2 minutos y medio sin estimulación.

Durante la tarea, se registraba la tasa cardíaca. Los participantes debían intentar relajarse, mantener los ojos abiertos y mirar una cruz de fijación situada en una pantalla a 1 metro de distancia.

Medidas e instrumentos

- a) *Aparatos: Se utilizó el sistema Biopac MP150, conectado a un PC con software AcqKnowledge 4.2, para registrar variables fisiológicas y estímulos a 1000 Hz. El generador de sonido Coulbourn V85-05, amplificado por IMQ Stage Line, produjo ruido blanco presentado binauralmente a través de auriculares Telephonic TDH 49. La intensidad se calibró con un sonómetro Brüel & Kjaer y un oído artificial. El software E-Prime 2.1 se usó para programar el paradigma experimental. Además, se empleó un monitor LCD a 1 metro de los participantes para mostrar el paradigma.*
- b) **Medida psicofisiológica de Respuesta Cardíaca de Defensa:** La tasa cardíaca segundo a segundo durante los 80 valores posteriores a la presentación del estímulo auditivo, se obtuvieron a partir del programa KARDIA, digitalizando datos del periodo cardíaco. Estas puntuaciones se expresan en términos de puntuaciones diferenciales respecto al valor promedio de los 15 segundos anteriores al estímulo (línea de base). Para mayor facilidad en el análisis de datos, los 80 valores de la tasa cardíaca se redujeron a 10 (Vila & Fernández, 1989), correspondiendo a las 10 medianas de los siguientes intervalos: Dos intervalos de 3 segundos (segundos 1-3 y 4-6); dos intervalos de 5 segundos (segundos 7-11 y 12-16); tres intervalos de 7 segundos (segundos 17-23, 24-30 y 31-37) y tres intervalos de 13 segundos (segundos 38-50, 51-63 y 64-76).
- c) *Medidas de autoinforme: Cuestionario diseñado para recopilar información sobre problemas de salud (audición, visión, cardiovascular, físico, psicológico), medicación, ejercicio físico, consumo de alcohol u otras sustancias, y su frecuencia. También evalúa la situación familiar, incluyendo miembros del núcleo familiar, residencia, crianza, problemas de salud familiares, y la relación y comunicación con los progenitores.*

Procedimiento

Se seleccionó la muestra informando a los participantes sobre el experimento en clase, destacando su voluntariedad y la investigación sobre registros psicofisiológicos en el laboratorio. Los participantes completaron dos escalas de resiliencia (CD-RISC-25 y ER) y, según sus puntuaciones, se eligieron aquellos con puntuaciones altas y bajas en resiliencia. Se contactó a los seleccionados, informándoles sobre una compensación económica.

La sesión en el laboratorio constó de varias fases:

1. Pre-experimental: Se explicó el procedimiento, se realizó una entrevista, se completaron varios cuestionarios y se firmó el consentimiento informado.
2. Preparación: Se colocaron electrodos para medir EMG, ECG y conductancia, ajustando el entorno para la tarea experimental.
3. Experimental: Los participantes realizaron la tarea mientras se supervisaba el equipo.
4. Post-experimental: Se retiraron los auriculares y completaron un cuestionario sobre la reactividad subjetiva y una escala emocional relacionada con las imágenes vistas.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el software IBM SPSS Statistics versión 22. En los análisis de los resultados, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. En las variables manipuladas dentro de los sujetos, se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser para ajustar posibles incumplimientos del supuesto de esfericidad en los diseños con medidas repetidas. Los resultados se presentaron con los grados de libertad ajustados y los valores p corregidos.

Las variables psicofisiológicas se reportaron en puntuaciones directas, mientras que los gráficos mostraron las puntuaciones diferenciales. Para analizar las puntuaciones de los test de resiliencia, se usó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas debido a la falta de normalidad en los datos.

En el análisis de la Respuesta Cardíaca de Defensa, se consideraron 80 valores de frecuencia cardíaca por segundo, y también una versión reducida a 10 valores. Se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas en dos formatos: un ANOVA 3x80 y un ANOVA 3x10 (Grupo x Medidas) para explorar las diferencias entre las condiciones.

RESULTADOS

En una primera etapa, se evaluaron las posibles diferencias entre las puntuaciones obtenidas en la administración inicial de los cuestionarios de resiliencia —empleados para la selección de la muestra— y aquellas recogidas durante la sesión experimental, realizada cinco meses después.

Los resultados indican que no se observaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de los instrumentos utilizados (CD-RISC y ER). En concreto, los valores obtenidos fueron $Z = -0.392$ ($p > 0.05$) para el CD-RISC y $Z = -0.060$ ($p > 0.05$) para el cuestionario ER, lo que sugiere estabilidad en las medidas de resiliencia a lo largo del tiempo.

Por lo tanto, no se evidencian variaciones significativas entre las mediciones pre y post en los grupos clasificados como de alta, media o baja resiliencia. La Tabla 1 presenta las medias correspondientes a cada grupo en ambas evaluaciones.

Tabla 1.

Medias de las puntuaciones en los cuestionarios de evaluación de la resiliencia en la primera y en la segunda administración por grupos.

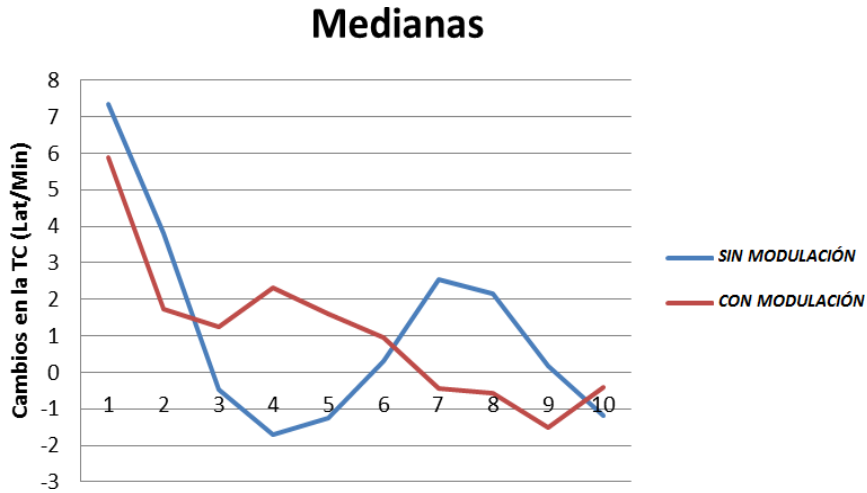
	Alta resiliencia Media (SD)	Baja resiliencia Media (SD)	Media resiliencia Media (SD)
CD-RISC 1	81,69 (2,983)	50,53 (9,063)	67,10 (1,449)
CD-RISC 2	75,50 (11,355)	52,24 (14,211)	67,70 (8,001)
ER TOTAL 1	151,38 (4,703)	103,53 (14,050)	134,40 (5,296)
ER TOTAL 2	146,73 (10,067)	104,06 (21,093)	136,70 (8,693)

En relación con los análisis de la Respuesta Cardíaca de Defensa, los resultados no revelaron efectos principales significativos. Específicamente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de tarea ($F[79, 2528] = 1.266$, $p > 0.05$), ni en función del grupo de resiliencia ($F[21.746, 2528] = 0.792$, $p > 0.05$). Estos hallazgos sugieren que ni la naturaleza de la tarea ni el nivel de resiliencia influyeron de manera significativa en la variación de la frecuencia cardíaca durante la respuesta defensiva.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en el análisis de las medianas de la Respuesta Cardíaca de Defensa, no se hallaron diferencias significativas entre los distintos grupos de resiliencia ($F[18, 288] = 0.600$, $p > .05$), lo que indica que el nivel de resiliencia no tuvo un efecto diferencial en esta medida. Sin embargo, sí se observó un efecto principal significativo en el factor medianas relacionado con el tipo de tarea ($F[9, 288] = 2.630$, $p < .01$), lo que sugiere que las características de la tarea influyeron en la variación de la respuesta cardíaca a lo largo del tiempo.

Figura 1.

Medianas de la Respuesta Cardíaca de Defensa en la variable tarea.



Las Figuras 2, 3 y 4 muestran los patrones de respuesta cardíaca para cada tarea según el grupo de resiliencia. En los grupos de alta resiliencia (Figura 2) y media resiliencia (Figura 4), se observó un patrón típico de Respuesta Cardíaca de Defensa (RCD) en la condición sin modulación, el cual desapareció bajo la condición con modulación, tal como se anticipaba. Sin embargo, el grupo de baja resiliencia (Figura 3) presentó un patrón característico de RCD en ambas condiciones, aunque con una aparición más temprana en la tarea con modulación, lo que sugiere la ausencia de modulación emocional en este grupo.

Para analizar el efecto de la tarea en cada grupo, se realizaron análisis ANOVA 2x10 por separado para cada uno de ellos. En el grupo de alta resiliencia, no se encontró un efecto significativo en la interacción Tarea x Mediana ($F[9, 108] = 0.801, p > 0.05$), lo que indica que no existen diferencias entre las dos tareas. De manera similar, en el grupo de baja resiliencia tampoco se observó un efecto significativo en la interacción Tarea x Mediana ($F[9, 108] = 1.825, p > 0.05$), lo que sugiere que no hay diferencias entre las condiciones de tarea.

Figura 2.

Medianas por tarea en el grupo de alta resiliencia.

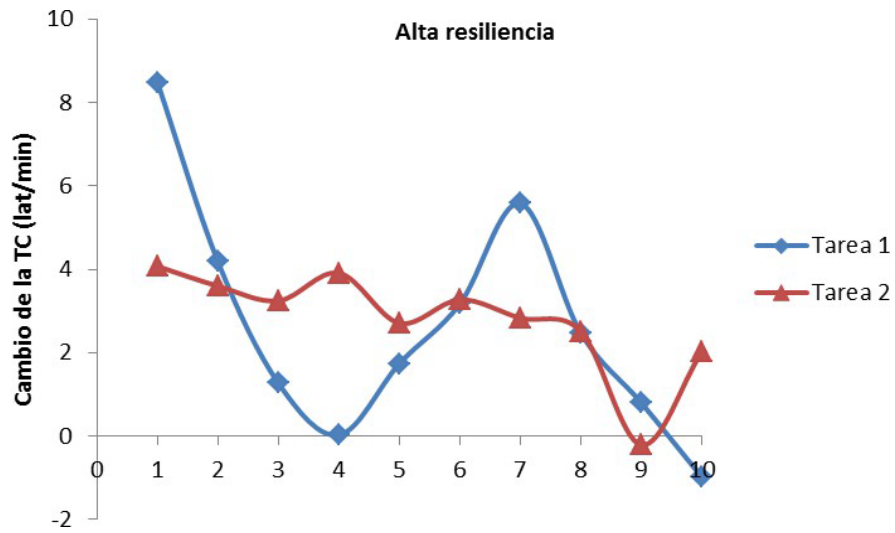


Figura 3.

Medianas por tarea en el grupo de baja resiliencia.

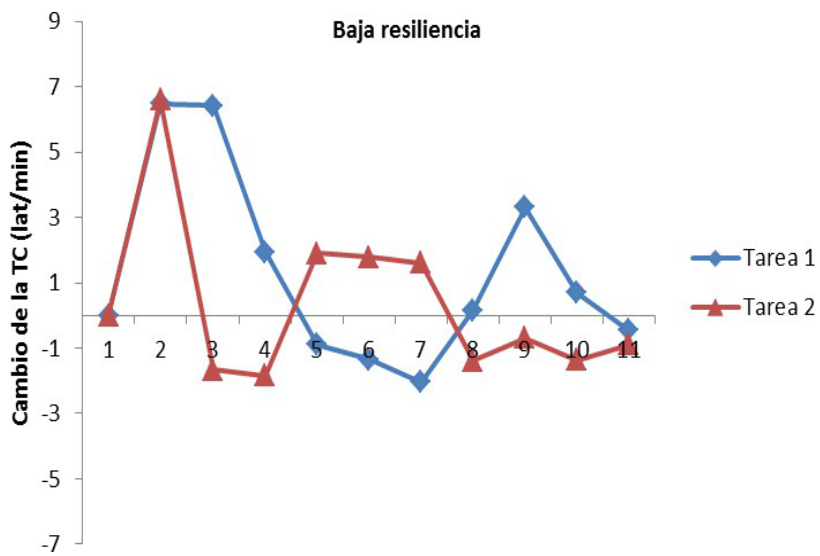
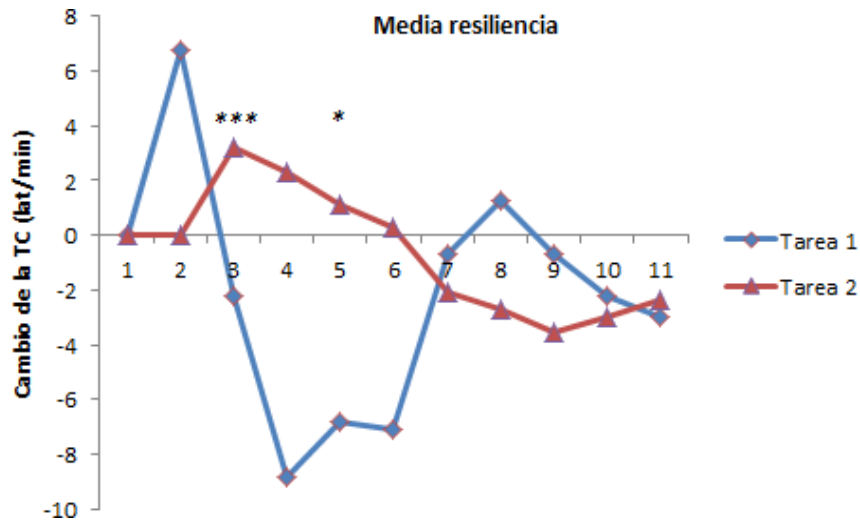


Figura 4.

Medianas por tarea en el grupo de media resiliencia.



En contraste, en el grupo de media resiliencia sí se observó un efecto significativo en la interacción Tarea x Mediana ($F[9, 108] = 3.353, p < 0.05$). El análisis por pares, corregido por Bonferroni, reveló diferencias significativas entre tareas en la mediana 3 ($p < 0.01$), mientras que en la mediana 5 no se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$). En ambos casos, la desaceleración fue mayor en la tarea 1 en comparación con la tarea 2.

DISCUSIÓN

En este estudio, investigamos las relaciones entre los niveles de resiliencia, evaluados a través de los cuestionarios CD-RISC 25 y ER, y las variables psicofisiológicas, específicamente la respuesta cardíaca de defensa (RCD) ante estímulos emocionales. En general, los resultados sugieren que la resiliencia influye en la forma en que los individuos modulan su respuesta fisiológica a los estímulos emocionales, aunque de manera diferenciada según el nivel de resiliencia.

Un hallazgo clave de este estudio es que los niveles de resiliencia, medidos tanto en la primera evaluación como cinco meses después, permanecieron estables en todos los grupos. No

se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones pre y post en los cuestionarios de resiliencia, lo que indica que la resiliencia, como rasgo, se mantiene constante en el tiempo en esta muestra. Este resultado es consistente con la literatura que sugiere que la resiliencia puede ser una característica relativamente estable a corto plazo (Connor & Davidson, 2003). Sin embargo, es importante señalar que el estudio se basó en medidas de autorreporte, lo que podría haber influido en la percepción subjetiva de los participantes sobre su resiliencia.

En cuanto a la respuesta cardíaca de defensa (RCD), nuestros resultados confirmaron las características clásicas de esta respuesta ante estímulos emocionales desagradables, con una secuencia alterna de componentes acelerativos y decelerativos, tal como se ha reportado en estudios previos (Sánchez et al., 2002; Sánchez, 2009). Sin embargo, lo más relevante de este estudio es que los grupos con alta y media resiliencia presentaron una modificación del patrón típico de RCD en la condición de modulación emocional. En particular, la desaceleración inicial de la RCD desapareció y las dos aceleraciones se fusionaron en una aceleración más prolongada, lo que sugiere que los individuos con mayor resiliencia tienen una mayor capacidad para modular sus respuestas fisiológicas frente a estímulos emocionales.

Por el contrario, los participantes con baja resiliencia no mostraron cambios significativos en su patrón de RCD, independientemente de la modulación emocional. Este hallazgo sugiere que los individuos con baja resiliencia pueden experimentar una mayor percepción de amenaza frente a estímulos negativos, lo que provoca una activación fisiológica más prolongada sin una modulación emocional evidente. La falta de modulación emocional en este grupo podría estar relacionada con una menor capacidad para regular las respuestas fisiológicas ante el estrés, lo que podría tener implicaciones para el manejo del estrés y la salud.

Los resultados sugieren que la resiliencia influye en la capacidad de gestionar respuestas fisiológicas mediante la modulación emocional. Las personas con alta y media resiliencia muestran mayor flexibilidad emocional, mientras que las de baja resiliencia podrían ser más vulnerables al estrés. Esto resalta la importancia de fomentar la resiliencia en programas de salud.

CONCLUSIÓN

Este estudio muestra que la resiliencia influye en la modulación emocional de la respuesta cardíaca ante estímulos estresantes. Los individuos con alta y media resiliencia tienen una mayor capacidad para regular su respuesta fisiológica, mientras que aquellos con baja resiliencia

presentan respuestas fisiológicas más prolongadas y menos moduladas. Estos hallazgos destacan la resiliencia como un factor protector frente al estrés, subrayando la importancia de promoverla en intervenciones psicológicas y de salud pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1, 125-146.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *The American psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues*, 54(2), 245–266. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.641998064>
- Comas-Díaz, L., Luthar, S. S., Maddi, S. R., et al. (2016). The road to resilience. <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ Open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>
- Lü, W., Wang, Z., & You, X. (2016). Physiological responses to repeated stress in individuals with high and low trait resilience. *Biological Psychology*, 120, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.08.005>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>

- Meichenbaum, D., Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2006). *Handbook of post-traumatic growth: Research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruiz-Párraga, G. T., López-Martínez, A. E., & Gómez-Pérez, L. (2012). Factor structure and psychometric properties of the resilience scale in a Spanish chronic musculoskeletal pain sample. *The Journal of Pain, 13*(11), 1090–1098. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2012.08.005>
- Sánchez, M. B., Guerra, P., Muñoz, M. A., Mata, J. L., Bradley, M. M., Lang, P. J., & Vila, J. (2009). Communalities and differences in fear potentiation between cardiac defense and eyeblink startle. *Psychophysiology, 46*(6), 1137–1140.
- Sánchez, M., Ruiz-Padial, E., Pérez, N., Fernández-Santaella, M. C., Cobos, P., & Vila, J. (2002). Modulación emocional de los reflejos defensivos mediante visualización de imágenes afectivas. *Psicothema, 14*(4), 702-707.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., et al. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*, 194–220. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Souza, G. G., Mendonça-de-Souza, A. C., Barros, E. M., Coutinho, E. F., Oliveira, L., Mendlowicz, M. V., Figueira, I., & Volchan, E. (2007). Resilience and vagal tone predict cardiac recovery from acute social stress. *Stress (Amsterdam, Netherlands), 10*(4), 368–374. <https://doi.org/10.1080/10253890701419886>
- Vera, B., Carabelo, B., & Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo, 27*, 40-49.
- Vila, J., Fernández, M. C. (1989). The cardiac defense response in humans: Effects of predictability and adaptation period. *Journal of Psychophysiology, 3*(3), 245–258.
- Vila, J., Guerra, P., Muñoz, M. Á., Vico, C., Viedma-del Jesús, M. I., Delgado, L. C., Perakakis, P., Kley, E., Mata, J. L., & Rodríguez, S. (2007). Cardiac defense: From attention to action. *International Journal of Psychophysiology, 66*(3), 169–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2007.07.004>

Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–85. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>

Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.

LA RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL Y LA SALUD MENTAL

PATRICIA AYLLÓN SALAS

Universidad de Granada, España

Agradecimientos

Esta investigación ha contado con el apoyo de las Ayudas para la formación del profesorado universitario, del Ministerio de Universidades (MUNI) (Grant AP- FPU23/01187).

INTRODUCCIÓN

La salud mental forma parte de nuestra salud y bienestar general, siendo reconocida como un derecho humano básico. La salud mental incluye la capacidad de conectar, funcionar, hacer frente y prosperar y está relacionada con diversas experiencias que conducen al individuo a un estado óptimo de bienestar o a estados de sufrimiento y dolor emocional. En este sentido, las personas con problemas de salud mental tienen más probabilidades de experimentar niveles más bajos de bienestar mental (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Según la Organización Mundial de la Salud (2022), las enfermedades de salud mental son la principal causa de enfermedad en todo el mundo. Sin embargo, el porcentaje de personas con problemas de salud mental que busca tratamiento es escaso debido al estigma, la falta de concienciación, el acceso limitado a los recursos, y las dificultades económicas (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Durante las últimas décadas ha habido un incremento de las intervenciones educativas para promover la salud mental y el bienestar. Entre ellas se encuentran los programas de intervención con el aprendizaje social y emocional puesto que las habilidades sociales y emocionales han demostrado estar estrechamente relacionadas con la salud mental y el bienestar general (Ayllón-Salas y Fernández-Martín, 2024). Concretamente, en la población adolescente las competencias sociales y emocionales desempeñan un papel crucial a la hora de ayudar a los individuos a adaptarse a los cambios de su entorno. De esta manera, dichas habilidades podrían tener un impacto significativo en la satisfacción con la vida (Branquinho et al., 2023), en el rendimiento académico (Corcoran et al., 2018), y en la calidad de las relaciones sociales (Curran et al., 2016), factores que podrían influir en el desarrollo de los problemas de salud mental.

Por tanto, la educación tiene un papel muy importante en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en lo más jóvenes que les permitan afrontar los desafíos propios de su etapa de desarrollo y prevenir problemas de salud mental en el futuro (Barry et al., 2013).

En definitiva, esta comunicación para el Congreso Internacional CONECTIVA Innovación Social y Salud explora los problemas de salud mental en la actualidad, así como la importancia del desarrollo de las competencias sociales y emocionales en la prevención de los mismos.

Causas de los problemas de salud mental

La salud mental es el término empleado para definir la compleja interacción entre los estresores y las vulnerabilidades individuales, sociales y estructurales. La salud mental tiene un valor intrínseco e instrumental, forma parte de nuestro bienestar general y puede cambiar a lo largo de nuestra vida (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Durante la vida, las personas pueden pasar por diversos momentos en los que la salud mental se ve afectada por el contexto y las circunstancias que se presentan en nuestra vida. En este sentido, diversos factores individuales, familiares, comunitarios y estructurales pueden combinarse e interactuar entre ellos para proteger o empeorar nuestra salud mental. Por tanto, los trastornos mentales son el resultado de la interacción entre la vulnerabilidad y el estrés causado por los acontecimientos vitales y por factores estresantes crónicos (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Factores biológicos

En primer lugar, se debe tener en cuenta la predisposición genética. En este sentido, las personas con antecedentes familiares de enfermedades mentales tienen un mayor riesgo de desarrollar trastornos similares. En este sentido, trastornos como la esquizofrenia y el trastorno bipolar se han relacionado con factores genéticos (Wahbeh y Avramopoulos, 2015).

Por otro lado, factores neurobiológicos como los desequilibrios de los neurotransmisores (p.e., serotonina, dopamina), pueden contribuir al desarrollo de trastornos como la depresión y la ansiedad (Brown y Gershon, 1993). Asimismo, los cambios hormonales, especialmente durante etapas críticas de la vida como la pubertad, el embarazo o la menopausia, también pueden desencadenar problemas de salud mental (Kundakovic y Rocks et al., 2022).

Factores psicológicos

Los factores psicológicos que se encuentran relacionados con los problemas de salud mental incluyen los traumas, los abusos y los cambios importantes en la vida. En este sentido, las personas que han sufrido traumas en la infancia tienen más posibilidades de desarrollar diversos problemas de salud mental en etapas posteriores de su vida (McKay et al., 2021). Asimismo, las estrategias de afrontamiento pueden contribuir a la mitigación de los trastornos mentales, especialmente en las personas que viven en situaciones desfavorables (Smith y Mazure, 2021).

Factores sociales

El aislamiento social y la falta de relaciones sociales contribuyen significativamente a los trastornos de salud mental. Por ejemplo, durante la COVID-19, las personas que tenían una mayor calidad en sus relaciones o más contacto cara a cara o por teléfono/vídeo presentaron menos síntomas depresivos, lo que indica una estrecha relación entre las relaciones sociales y la salud mental (Sommerland et al., 2021).

Además, los factores socioeconómicos, como la situación económica, están fuertemente correlacionados con el aumento de los trastornos de salud mental (Dewi et al., 2022). Así, las personas que están expuestas a situaciones desfavorables como son la pobreza, la violencia y la desigualdad son un colectivo muy vulnerable al desarrollo de estos trastornos (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Consecuencias de los problemas de salud mental

Nuestra salud mental es tan importante como nuestra salud física. Las personas con salud mental son conscientes y valoran sus capacidades para afrontar los problemas que se le presenten en la vida. De esta manera, tener salud mental según la Organización Mundial de la Salud (2022) es ser capaz de:

- Relacionarse: Incluye tener relaciones positivas, contribuir a las necesidades de la comunidad, tener el sentido de pertenencia a grupo, y sentir empatía.
- Desenvolverse: Incluye la utilización de las habilidades cognitivas, obtener una educación, ganarse la vida, tomar decisiones responsables y saludables, y aprender nuevas habilidades.
- Afrontar las dificultades: Incluye afrontar y manejar los niveles de estrés, adaptarse a los cambios, crear ideas nuevas, tomar decisiones complejas, entender y manejar las emociones.
- Prosperar: Incluye conocer las habilidades propias, sentirse bien, encontrar un propósito en la vida y pensar en el bienestar propio y el de los demás.

Por tanto, el desarrollo de los trastornos de salud mental presenta múltiples consecuencias para el día a día de las personas que los padecen. En este sentido, están directamente relacionados con una disminución de la calidad de vida, lo que indica que los problemas de salud mental pueden disminuir gravemente la satisfacción general con la vida y el bienestar emocional (Aliverdi et al.,

2021). Del mismo modo, los trastornos de salud mental se asocian con el consumo de sustancias perjudiciales para la salud, lo que puede empeorar los problemas de salud mental del individuo (Wolff et al., 2016).

Finalmente, las personas que padecen problemas de salud mental suelen sufrir dificultades para mantener su empleo, alcanzar sus objetivos en la educación, o desarrollar problemas de salud física como la obesidad o las enfermedades cardiovasculares (Avila et al., 2015; Han et al., 2017; Hjorth et al., 2016).

La competencia social y emocional

La competencia social y emocional incluye capacidades como la coordinación de la cognición, el afecto y el comportamiento en diversas culturas y contextos para lograr resultados positivos en la realización de tareas específicas (Durlak et al., 2022). Estas competencias incluyen:

- Autocontrol: Capacidad para gestionar las emociones, manejar el estrés, automotivarse, fijar objetivos y organizarse eficazmente.
- Habilidades para relacionarse: Capacidad para establecer relaciones sanas con personas diversas, practicando una comunicación eficaz, colaborando en equipo, resolviendo conflictos y buscando ayuda cuando sea necesario.
- Toma de decisiones responsable: Capacidad de tomar decisiones éticas, tener en cuenta el bienestar propio y el de los demás, asumir la responsabilidad de las propias acciones y evaluar de forma realista las posibles consecuencias de las mismas.
- Autoconciencia: Capacidad para reconocer y etiquetar las propias emociones, mantener una autopercepción positiva y confiada, siendo consciente de las propias fortalezas y debilidades
- Conciencia social: Capacidad para empatizar con los demás, comprender las normas éticas y sociales, adoptar diferentes perspectivas, apreciar la diversidad, mostrando respeto por los demás (Fernández-Martín et al., 2022).

Dada la importancia de estas competencias para todos los aspectos de la vida, las intervenciones basadas en el Aprendizaje Social y Emocional cada vez son más comunes en el ámbito educativo. En este sentido, el aprendizaje social y emocional se define como el "proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y

actitudes para desarrollar identidades saludables, gestionar las emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias" (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2025).

Las intervenciones basadas en el aprendizaje social y emocional pueden implementarse de diferentes maneras (Durlak et al., 2022):

- Instrucción explícita en clase: Clases dedicadas exclusivamente al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, permitiendo que los estudiantes se centren directamente en el aprendizaje y en la puesta en práctica de estas competencias.
- Incorporación dentro del currículo académico: El aprendizaje social y emocional se incluye dentro de asignaturas concretas. Por ejemplo, se podría fomentar la toma de decisiones responsables a partir de un texto de literatura.
- Incorporación en el enfoque de la escuela: Esta estrategia implica integrar el aprendizaje social y emocional en todos los aspectos de la vida escolar, mediante la interacción entre estudiantes y profesores.

La investigación publicada hasta el momento ha demostrado que las intervenciones basadas en el aprendizaje social y emocional tienen un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, mediante el desarrollo de competencias sociales y emocionales, se produce un impacto positivo también en el rendimiento académico, los problemas de conducta y el bienestar de los estudiantes (Durlak et al., 2022).

A continuación, se desarrollan de forma más detallada el impacto de las competencias sociales y emocionales como factor protector de los problemas de salud mental.

Relación entre las competencias sociales y emocionales y la salud mental

En un contexto en el que las enfermedades de salud mental son cada vez más comunes, la gestión y la regulación de las emociones se consideran cruciales para mantener una funcionalidad psicosocial. Las competencias sociales y emocionales tienen diversos efectos en la calidad de vida de las personas.

Satisfacción con la vida

Las competencias sociales y emocionales han demostrado ser predictores de la satisfacción con la vida (Branquinho et al., 2023; García-Martínez et al., 2023; Turan, 2021). De esta manera, Branquinho et al. (2023) demostraron como el nivel de desarrollo de estas competencias explicaba un 69% de la varianza en la satisfacción con la vida (Branquinho et al., 2023). Por lo tanto, las personas con mayor nivel en las competencias sociales y emocionales hacen valoraciones más precisas de los acontecimientos que ocurren en su vida. Esto hace que le den la importancia justa y necesaria, extrayendo conclusiones más positivas y constructivas (Ayllón-Salas y Fernández-Martín, 2024).

Problemas de conducta

Por otro lado, las habilidades sociales y emocionales se han relacionado también con los problemas de conducta en la infancia (Dodge y Godwin, 2013). De esta manera, los jóvenes con un menor desarrollo de las competencias sociales y emocionales suelen tener menores estrategias de resolución de problemas sociales, optando por la aplicación de conductas agresivas en situaciones conflictivas (Dodge y Pettit, 2003). Asimismo, las competencias sociales y emocionales permiten tener un mayor control de los impulsos y las reacciones en contextos sociales (Bierman y Sanders, 2020).

Depresión

Asimismo, las competencias sociales y emocionales están relacionadas con la depresión, de manera que las personas que padecen síntomas depresivos evalúan sus competencias sociales más negativamente (Segrin, 2000). De esta manera, el déficit de habilidades sociales, afecta negativamente a la capacidad de una persona para mantener relaciones interpersonales positivas, lo que conduce a la aparición de síntomas depresivos (Curran et al., 2016). Las personas con depresión a menudo tienen dificultades con la cognición social, que incluye el reconocimiento y la interpretación de las señales sociales, lo que puede dar lugar a un mayor sentimiento de depresión y soledad (Baune y Weightman et al., 2015).

Burnout

Por otro lado, el síndrome de desgaste profesional (burnout), también está negativamente relacionado con el desarrollo de las competencias sociales y emocionales. De esta manera, la capacidad de empatizar y expresar emociones de forma adecuada puede ayudar en la gestión del estrés y prevención del burnout (Fryze y Samardakiewicz, 2022). Esto se ve respaldado por los hallazgos de Candeias et al. (2020), autores que mostraron en su investigación que la falta de apoyo social y las relaciones interpersonales deficientes son predictores significativos del burnout. Por lo tanto, las competencias sociales y emocionales son esenciales para amortiguar los efectos adversos del síndrome de desgaste profesional.

CONCLUSIÓN

En conclusión, este capítulo de libro muestra las valiosas implicaciones que tienen las competencias sociales y emocionales para la salud mental. En este sentido, se puede afirmar que las personas con un mayor nivel de competencias sociales y emocionales muestran una mayor capacidad para comprender las acciones y emociones de los demás, lo que les permite formarse valoraciones más precisas de su entorno. En consecuencia, estas personas regulan y manejan mejor sus propias emociones, lo que les lleva a experimentar con más frecuencia emociones positivas (Ayllón-Salas y Fernández-Martín, 2024).

Por lo tanto, no cabe duda de la necesidad de diseñar y ejecutar programas de intervención centrados en el aprendizaje social y emocional con el objetivo de mejorar la salud mental de la población. Dado el impacto de la pandemia en la salud mental, actualmente es aún más necesario, sobre todo en los adolescentes ya que son más susceptibles a desarrollar problemas de salud mental por la etapa en la que se encuentran.

En este sentido, los esfuerzos dirigidos a la mejora de la educación deben ir más allá de la potenciación del rendimiento académico. El papel clave de las competencias sociales y emocionales para la salud mental debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar políticas y programas educativos. Asimismo, la mejora de estas competencias repercutirá y tendrá impacto de manera indirecta en el rendimiento académico de los estudiantes. Así, el aprendizaje social y emocional deben incorporarse como medio para facilitar y mejorar la experiencia de aprendizaje y el bienestar general de los jóvenes, una necesidad que se ha hecho más evidente en el panorama educativo actual.

Sin embargo, destaca la necesidad de realizar más investigaciones que pongan a prueba las intervenciones con aprendizaje social y emocional en la educación infantil, primaria, secundaria y superior, fundamentalmente en el contexto español. Asimismo, en España es especialmente importante mejorar la evaluación de los programas de intervención para extraer conclusiones generalizables. En este sentido, es recomendable emplear diseños experimentales y cuasi-experimentales con grupo control que garanticen la calidad de la investigación. Con una mayor evidencia sobre la efectividad de las intervenciones en la promoción estas competencias en los más jóvenes, se podrían prevenir múltiples problemas ocasionados durante la infancia, adolescencia y edad adulta.

BIBLIOGRAFÍA

- Avila, C., Holloway, A. C., Hahn, M. K., Morrison, K. M., Restivo, M., Anglin, R., & Taylor, V. H. (2015). An Overview of Links Between Obesity and Mental Health. *Current Obesity Reports*, 4(3), 303–310. <https://doi.org/10.1007/s13679-015-0164-9>
- Ayllón-Salas, P., y Fernández-Martín, F. D. (2024). The role of social and emotional skills on adolescents' life satisfaction and academic performance. *Psychology, Society & Education*, 16(1), 49-56. <https://doi.org/10.21071/psye.v16i1.16625>
- Wahbeh, M. H., y Avramopoulos, D. (2021). Gene-Environment Interactions in Schizophrenia: A Literature Review. *Genes*, 12(12), 1850. <https://doi.org/10.3390/genes12121850>
- Barry, M. , Clarke, A.M. , Jenkins, R. y Patel, V. (2013). A systematic review of effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health* , 13, (835-854).
- Baune, B. T., y Weightman, M. (2015). The role of social cognition in major depressive disorder. *Cognitive Impairment in Major Depressive Disorder*, (92–109). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139860567.009>
- Bierman, K. L., y Sanders, M. T. (2020). Teaching Explicit Social-Emotional Skills With Contextual Supports for Students With Intensive Intervention Needs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 14–23. <https://doi.org/10.1177/1063426620957623>

- Branquinho, C., Moraes, B., Noronha, C., Ferreira, T., Neto Rodrigues, N., y Gaspar de Matos, M. (2023). Perceived quality of life and life satisfaction: Does the role of gender, age, skills, and psychological factors remain relevant after the COVID-19 pandemic? *Children*, 10(9). <http://dx.doi.org/10.3390/children10091460>
- Candeias, A., Galindo, E., Calisto, I., Borrvalho, L., y Reschke, K. (2020). Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63–75. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2025). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Curran, T. M., Monahan, J. L., Samp, J. A., Coles, V. B., DiClemente, R. J., y Sales, J. (2016). Sexual Risk Among African American Women: Psychological Factors and the Mediating Role of Social Skills. *Communication Quarterly*, 64(5), 536–552. <https://doi.org/10.1080/01463373.2015.1132241>
- Dodge, K. A., & Godwin, J. (2013). Social-Information-Processing Patterns Mediate the Impact of Preventive Intervention on Adolescent Antisocial Behavior. *Psychological Science*, 24(4), 456–465. <https://doi.org/10.1177/0956797612457394>
- Dodge, K. A., y Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349–371. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.2.349>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., y Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Fernández-Martín, F. D., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2022). Adolescents' emotions in Spanish education: Development and validation of the Social and Emotional Learning Scale. *Sustainability*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/SU14073755>

- Fryze, M., y Samardakiewicz, M. (2022). Job burnout and empathy among different healthcare professionals. *Polish Journal of Public Health*, 132(1), 34–39. <https://doi.org/10.2478/pjph-2022-0007>
- García-Martínez, I., Gavín-Chocano, O., Molero, D., y León, S. P. (2023). Analysing university students' life satisfaction through their socioemotional factors. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 107-124. <https://doi.org/10.6018/rie.496341>
- Han, K.-M., Chang, J., Won, E., Lee, M.-S., y Ham, B.-J. (2017). Precarious employment associated with depressive symptoms and suicidal ideation in adult wage workers. *Journal of Affective Disorders*, 218, 201–209. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.049>
- Hjorth, C. F., Bilgrav, L., Frandsen, L. S., Overgaard, C., Torp-Pedersen, C., Nielsen, B., y Bøggild, H. (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: a 4.8-year follow-up study. *BMC Public Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8>
- Kundakovic, M., y Rocks, D. (2022). Sex hormone fluctuation and increased female risk for depression and anxiety disorders: From clinical evidence to molecular mechanisms. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2022.101010>
- McKay, M. T., Cannon, M., Chambers, D., Conroy, R. M., Coughlan, H., Dodd, P., Healy, C., O'Donnell, L., y Clarke, M. C. (2021). Childhood trauma and adult mental disorder: A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 143(3), 189–205. <https://doi.org/10.1111/acps.13268>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Informe sobre la salud mental en el mundo: transformar la salud mental para todos*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20(3), 379–403. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(98\)00104-4](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(98)00104-4)
- Smith, M. V., y Mazure, C. M. (2021). Mental Health and Wealth: Depression, Gender, Poverty, and Parenting. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17(1), 181–205. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071219-022710>

Sommerlad, A., Marston, L., Huntley, J., Livingston, G., Lewis, G., Steptoe, A., y Fancourt, D. (2021). Social relationships and depression during the COVID-19 lockdown: longitudinal analysis of the COVID-19 Social Study. *Psychological Medicine*, 52(15), 3381–3390. <https://doi.org/10.1017/s0033291721000039>

Turan, M. E. (2021). The relationship between social emotional learning competencies and life satisfaction in adolescents: Mediating role of academic resilience. *International Online. Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1126-1142. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.012>

**LA MUTILACIÓN GENITAL FEMENINA Y LA COMUNIDAD
SHIPIBA:
ESTADO DEL ARTE**

LUISA PRISCILIANA PORTILLA DURAND

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú)

«las jóvenes daban lástima, porque les habían sacado el clítoris.

¡Qué cosa tan triste lo que nos pasaba por causa de nuestra costumbre!»

Koshi shinanya ainbo/El testimonio de una mujer shipiba (2004, p. 59)

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Luján, Betancourt y Fajo (2020), el origen de la mutilación genital femenina (MGF) es impreciso, «se trata de una práctica muy antigua, anterior a toda religión monoteísta» (p. 220). Al respecto, Tejón (2021) señala que, posiblemente, la MGF se originó en Egipto, hace unos 4000 años, ya que «se encontraron momias con este tipo de intervención» en ese lugar (p. 19).

Acercas de los territorios donde se realiza la MGF, se indica que se trata de «una práctica muy extendida en el mundo y particularmente en África» (Lozano, Huertas y García, 2015, p. 32), también es realizada en países de Oriente Medio y Asia (Cámara, 2018). Por otra parte, en Sudamérica, se ha identificado esta práctica en una comunidad indígena de Colombia (Rodríguez y Martínez, 2019); además, existe descripción etnográfica de la MGF en «comunidades internas o fronterizas de Perú, Venezuela y Brasil [...], aunque no se cuenta con datos específicos y actuales sobre su continuidad» (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2020, p. 22).

La MGF —según Lozano, Huertas y García (2015)— «engloba todos los procedimientos que incluyen extracción de los genitales femeninos externos o cualquier otra mutilación de los órganos genitales femeninos, ya sea por motivos culturales, religiosos o no terapéuticos» (p. 31). Por otra parte, en las referencias bibliográficas se coincide en indicar que existen cuatro tipos de MGF (Martínez, 2018; Ortego, 2019; Rodríguez y Martínez, 2019; Luján, Betancourt y Fajo, 2020). Respecto de la MGF tipo I —denominada *clitoridectomía*—, esta consiste en la «resección parcial o total del clítoris» (Martínez, 2018, p. 3; Rodríguez y Martínez, 2019, p. 21; Luján, Betancourt y Fajo, 2020, p. 209). Al respecto —de acuerdo con la OMS (2018)— «debe evitarse el término “circuncisión femenina”, puesto que podría llegar a compararse con la circuncisión masculina y hacer pensar que obedece a una recomendación de salud o que es un tratamiento médico» (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2020, p. 20).

Ortego (2019) señala que la MGF «se realiza sin anestesia y con un instrumento muy afilado y cortante» (p. 17); por su parte, Cruz (2018) indica que «para desgarrar los genitales femeninos externos» (p. 79) se utilizan cuchillos, tijeras, hojas de afeitar, trozos de vidrio, piedras afiladas, entre otros (Cruz, *ibídem*; Ortego, *ibídem*). En relación con lo anterior, Triana (2022) también sostiene que la MGF se realiza sin ningún tipo de anestesia y que ninguno de los instrumentos se esteriliza.

En las referencias bibliográficas, los autores también coinciden en señalar que la MGF no tiene ningún beneficio para la salud y que, además de ser dolorosa y traumática, genera múltiples

consecuencias, sobre todo físicas y psicológicas, a corto, medio o largo plazo: hemorragias, infecciones, tétanos, septicemia, dificultad para orinar, dolores durante la relación sexual, estrés postraumático, estados de ansiedad y depresión, entre otras complicaciones (Lozano, Huertas y García, 2015; Cámara, 2018; Cruz, 2018; Martínez, 2018; Ortego, 2019; Rodríguez y Martínez, 2019; Luján, Betancourt y Fajo, 2020; Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2020; Quintero y García, 2021; González-Córdoba, 2022).

Internacionalmente —apunta González-Córdoba (2022)—, la MGF es considerada «una práctica nociva» (p. 46), pues —de acuerdo con Lozano, Huertas y García (2015)— «atenta contra la integridad biopsicosocial tanto de mujeres como de las niñas» (p. 32); por tanto, es «inaceptable desde la perspectiva de los Derechos Humanos» —como sostienen Luján, Betancourt y Fajo, 2020, p. 220)—.

En relación con lo expuesto, los objetivos en este trabajo son socializar —a partir de documentación bibliográfica hallada— cuáles habrían sido las razones para llevar a cabo la MGF (*clitoridectomía* ‘resección total del clítoris’) en la comunidad shipiba (Amazonía peruana), a diferencia de otros territorios, y validar lo sostenido por Luis Cencillo, en 2002, acerca de las paradojas sociales. Por otra parte, respecto de las razones para la extinción de la MFG en el Perú, sostener lo afirmado por Fredrik Barth, en 1976, respecto de los grupos étnicos y su interacción con culturas diferentes.

MÉTODO

El estudio es de nivel descriptivo, de tipo cualitativo y el diseño es no experimental transversal (2002-2022). El corpus está constituido —en orden cronológico— por fuentes bibliográficas en las que se trata acerca de la mutilación genital femenina (MGF); sobre todo, el porqué, en distintas partes del mundo. Para el caso específico del Perú, se consideran, por una parte, los discursos orales en shipibo recopilados y traducidos al español en el capítulo «Mi abuela recordó la fiesta del *Ani Sheati*», del libro *Koshi shinanya ainbo/El testimonio de una mujer shipiba* (Valenzuela y Valera, 2004, pp. 40-63); por otra parte, se considera lo que sostiene Eduardo Ruiz Urpeque en su tesis *Xebijana tsekati: contexto y significado de la clitoridectomía entre los shipibo-konibo del Ucayali* (2016): «una interpretación del significado» de la «clitoridectomía (*xebijana tsekati* o *xebijana biti*)» como parte de la fiesta del *Ani Xeati* (‘Gran Libación’) entre los shipibo-konibo del río Ucayali, «al interior del macroconjunto de los pueblos Pano» (p. 18).

Además, para el caso del Perú se citan otras fuentes bibliográficas a fin de identificar las posibles razones de la extinción de la MGF en la comunidad shipiba. Al respecto, solo dos fuentes son anteriores al rango (2002-2022) antes indicado: Fredrik Barth (1976), debido a que —como parte de la discusión— es clave su postura respecto de la interacción entre personas con culturas diferentes; por otro lado, Françoise Morin (1998), en particular por la información que aporta acerca de la prohibición de la práctica de la MGF en el Perú.

RESULTADOS

Seguidamente, se presentan las pesquisas referidas al porqué de la MGF en distintas partes del mundo, y en los párrafos finales de este apartado se ubica la información relacionada con el Perú.

Por qué se lleva a cabo la MGF

Lozano, Huertas y García (2015) sostienen que, en las zonas donde se practica tradicionalmente la MGF, «ésta es un requisito para poder casarse, alcanzar una determinada posición o simplemente ser aceptada dentro de la comunidad, ya que se considera que, con la intervención, la mujer alcanza pulcritud y pureza» (p. 31). Y. Gallardo, R. Gallardo y Núñez (2016) señalan que la MGF se lleva a cabo en «algunas comunidades que creen reducir la libido de una mujer» (p. 475). Cámara (2018) indica que «en ciertas etnias [en las que] los genitales femeninos son considerados como feos y sucios, la mutilación se posiciona como una forma de preservar y mejorar la higiene y la estética femeninas» (p. 11) o se cree «que el clítoris podría llegar a crecer hasta alcanzar el tamaño de un pene trayendo [sic] fatales consecuencias, como dificultar la penetración o causar la muerte del bebé al nacer. [...] Además, creen que la MGF mejora la fertilidad», por lo que «en muchas etnias, la MGF es el valor primordial de la mujer; su carta de presentación para su futura labor: ser esposa y madre» (*loc. cit.*). Cruz (2018) sostiene que por ser una costumbre tan fuertemente enraizada en la cultura, margina a aquellas que no la practican, así como les hace perder estatus y respeto entre el resto de la comunidad» (p. 79), por otra parte, señala algunas «justificaciones» que refuerzan la ejecución de la MGF: «piensan que la mujer se mantendrá virgen hasta el matrimonio» y que «sólo después de este ritual se pertenece a la comunidad de personas adultas y en caso de no realizarse son consideradas impuras»; se considera también que con la MGF «las hacen más sumisas»; además, piensan que «se evita que el clítoris crezca a un tamaño inconcebible, pues creen que este es semejante al pene masculino y solo

extirpándolo se consigue su feminidad» (p. 82). Martínez (2018) indica que la práctica de la MGF responde a menudo a «la concepción de lo que se considera una conducta sexual aceptable y tiene por objetivo asegurar la virginidad antes del matrimonio y la fidelidad después de él. En muchas comunidades existe la convicción de que reduce la libido de la mujer y la ayuda así a resistir la tentación de relaciones extraconyugales» y agrega que es más probable que se lleve a cabo «en los contextos en los que se considera que la MGF aumenta las posibilidades de encontrar marido» (p. 5). Ortega (2019) sostiene que la MGF se realiza para marcar «el paso de la infancia a la pubertad, como el comienzo hacia la edad adulta» (p. 31). Luján, Betancourt y Fajo (2020) apuntan que la MGF se lleva a cabo para «controlar la sexualidad de la mujer. Se piensa que la MGF mitiga el deseo sexual y garantiza la fidelidad de la fémina» (p. 211), que en muchas culturas es «es sinónimo de purificación» y si la mujer «no ha pasado por este ritual es considerada sucia, y se le prohíbe la manipulación de alimentos y agua», también que en algunas comunidades «se piensa que los genitales femeninos son feos, en tanto demasiado voluminosos y por eso es mejor quitarlos», además, la MGF «se suele asociar con la entrada en la edad adulta», por lo que se constituye en «un ritual necesario para que la niña sea considerada una mujer» (p. 212). Tejón (2021) señala que se considera que la MGF «se realiza creyendo que ayuda a preservar la virginidad, prevenir la promiscuidad [mitigar el deseo sexual y garantizar la fidelidad de la mujer] y aumentar las oportunidades matrimoniales», también se piensa que «es más higiénico [si la mujer no ha pasado por este ritual, es considerada sucia y se le prohíbe la manipulación de alimentos y agua], ayuda a mantener una buena salud [los genitales femeninos son sucios y antiestéticos], potencia la fertilidad y facilita el parto», además, es «un rito de paso de la infancia a la edad adulta» o se cree que «es un mandato religioso.» (pp. 18, 27-28); por otra parte, el autor indica que, en algunos pueblos africanos, «el clítoris corresponde al lado masculino de la mujer», por lo que «es necesario eliminar[lo] para que la mujer esté plenamente en concordancia con su sexo» (p. 28). Triana (2022) afirma que la MGF se realiza porque «se tiene la creencia de que el clítoris crecerá hasta convertirse en el órgano sexual masculino y porque ayuda a conservar la virginidad», la práctica también «está asociada a la belleza y pureza de la mujer: se piensa que por medio de ésta [MGF] se remueven órganos que son entendidos como sucios o impuros» (p. 9); por otro lado, el autor señala que algunas ancianas consideran que «la fidelidad, sumisión y pureza [de la mujer] están íntimamente relacionadas con la mutilación del clítoris, que garantizaría la preservación del hogar y evitaría que la niña “no vaya a salir brincona”» (pp. 18-19).

Como se ha podido observar en los párrafos precedentes, los porqués de la MGF no se contraponen, más bien se reiteran o se complementan.

La MGF en el Perú

Respecto de los cuatro tipos de MGF, en el caso del Perú se trata de la clitoridectomía (MGF tipo I, resección total del clítoris) que se practicaba en la Amazonía peruana, en específico en la comunidad shipiba durante la fiesta del *Ani Sheati*. Se busca comparar las motivaciones de tal práctica respecto de lo identificado en los otros estudios relacionados con la MGF.

A continuación, se presentan las citas que corresponden al relato de Ranin Ama (Agustina Varela), del capítulo «Mi abuela recordó la fiesta del Ani Sheati», en *El testimonio de una mujer shipiba* (Valenzuela y Valera, 2004): «Al amanecer del día fijado [para el *xebijana tsekati* ‘clitoridectomía’], las encargadas emborracharon a mis dos hermanas. Bien borrachas estaban las dos chicas hasta quedar inconscientes; las otras mujeres las pellizcaban, las golpeaban para comprobar si estaban borrachas. [...] Luego las amarraron para que no pudieran forcejear» (p. 58). A diferencia de lo identificado en las fuentes bibliográficas citadas en los párrafos precedentes, en el relato de Ranin Ama se observa que en la fiesta del *Ani Sheati*, antes de llevar a cabo la *clitoridectomía*, se adormecía a las jóvenes emborrachándolas hasta que quedaran inconscientes, aunque —por si despertaban— las amarraban. «El hombre que quería a una mujer sin clítoris esperaba tres o cuatro meses hasta que le cicatrizara la herida» (pp. 61-62). Por otra parte, del relato de Ranin Ama se puede inferir lo invasivo del procedimiento, al punto de que se debía esperar entre tres a cuatro meses para que cicatrizara la herida generada por la extirpación del clítoris. «Yo le preguntaba a mi madre: “Mamá, ¿por qué antiguamente hacían el *Ani Sheati*?” [...] Entonces mi madre me decía: “Hija, esta es la costumbre de nuestros abuelos”. [...] En esos tiempos, tanto los hombres como las mujeres se burlaban de las mujeres con clítoris» (pp. 60-61). En relación con lo hallado en las fuentes bibliográficas, del relato de Ranin Ama se desprende que la MGF respondía a la «costumbre» y al hecho de que en la comunidad shipiba se burlaban de las mujeres que tenían clítoris. «Entonces, para que no se burlaran de sus hijas, la mamá tenía que organizarles la fiesta del *Ani Sheati* de extracción del clítoris. Nosotras las mujeres no debíamos tener clítoris, para evitar que se burlaran de nosotras» (ibídem, p. 61). Como se observa, en el relato de Ranin Ama se reitera que las mujeres no debían tener clítoris para que no se burlaran de ellas. «Antiguamente los abuelos entregaban a la joven conforme a nuestra costumbre. Le decían al hombre lo siguiente: “Yo te entrego a mi hija, ya está sin clítoris”. [...] El hombre se sentía muy

bien porque se había casado con una joven sin clítoris» (ibídem, pp. 62-63). En esta cita, Ranin Ama también reitera el tema de la «costumbre», la antigua costumbre de los abuelos, y retoma en su relato las exigencias de los hombres: su sensación de bienestar porque estaba casado con una mujer sin clítoris; líneas antes, su espera por una mujer sin clítoris.

Seguidamente, se citan algunas de las ideas expuestas en la tesis Xebijana tsekati: *contexto y significado de la clitoridectomía entre los shipibo-konibo del Ucayali* (2016), de Eduardo Ruiz, quien postula las razones a las que habría respondido la clitoridectomía en la Amazonía peruana. De acuerdo con el autor, los shipibo «habían fijado su atención en la zona de los genitales de los *mebiabo* [los-con-dedos, los monos] así como en el de las mujeres y vieron el parecido entre los genitales de las hembras de los *mebiabo* y los de las mujeres» (p. 148). Respecto de la denominación *mebiabo*, Ruiz cita el testimonio de Isá Mea, una mujer shipiba: «a inicios de la humanidad dicen que [los *mebiabo*] eran humanos [...], pero los convirtieron en animales[...], por eso tienen dedos igual que nosotros» (p. 133). Ruiz señala que tanto para el hombre como para la mujer shipibo «era necesario diferenciarse de los *mebiabo*», por lo que en el caso de la mujer «la diferenciación mayor podría estar dada por la extracción del clítoris que suscitaba la burla de las demás mujeres y que, en algunas versiones del mito de creación de los seres humanos, se entiende como [...] contaminado y contaminante» (p. 148). Al respecto, en Morin (1998) se cita una versión del mito: como Bári, el Sol, se aburría «creó con carne fresca al hombre y luego a la mujer, pero como no le alcanzó [la carne fresca], tomó un poco de carne podrida para hacer el sexo de la mujer» (p. 370).

En relación con lo anterior, Ruiz explicita sus coincidencias con Jacques Tournon (2002) acerca de que la clitoridectomía serviría para distinguir a las mujeres de las hembras de algunos primates «que pueden tener un clítoris largo [las hembras del cotomono, del maquisapa y del mono choro]» (p. 182), diferenciación que también se evidencia en el «aplanamiento o moldeamiento de la frente [...], de manera tal que la cabeza posea la forma de la luna y se diferencie de las cabezas de los monos» (p. 183); sin embargo, Ruiz considera que la hipótesis de Tournon es «incompleta y sesgada» porque «no relaciona» la transformación del cuerpo de las mujeres con lo que pudiera «suponer lo mismo para el caso del cuerpo de los varones»: en ellos, «en el sector previamente moldeado [de la cabeza], se realiza un nuevo rito, el rito del rasgado del cuero cabelludo, [...] rito que supone tanto sangrado como corte del cabello» (*loc. cit.*). Al respecto, Ruiz señala que —a diferencia de Tournon (2002)— Françoise Morin y Bernard Saladin (2007) «sí establecen un paralelo entre los procesos de transformación del cuerpo, tanto para mujeres

como para varones [...], al menos para el caso de los ritos de rasgado del cuero cabelludo entre varones» y la clitoridectomía entre las mujeres (p. 184); sin embargo, estos autores «tampoco llegan a establecer una relación entre estos ritos de transformación y el del moldeamiento del cráneo» (*loc. cit.*).

Con base en lo expuesto hasta aquí en un apretado resumen, Ruiz sostiene que la transformación del cuerpo de la mujer y del hombre shipibo para diferenciarse de los *mebiabo* era una «preocupación del conjunto [...] de los pueblos Pano» (p. 176), por lo que, entre los shipibo, era necesario transformar tanto el cuerpo de las mujeres como de los varones para establecer «una diferencia evidente, esto es, clara y visible frente a los *mebiabo*» (p. 184): «Lo que se opera, también lo que se moldea o se rasga, es aquello que permite diferenciar a los Shipibo-Konibo de los *mebiabo*, de los-con-dedos, de los monos» (*loc. cit.*).

Por otra parte, Ruiz apunta —en contraposición a De Boer, Farabee, Illius, Morin, Roe— que la clitoridectomía no estaba relacionada «ni con la virginidad ni con la menarquia» porque las mujeres, ya fuesen «vírgenes o casadas» se sujetaban a esa «obligación», «resultaba imperativo para las mujeres ser operadas sin importar las circunstancias» (p. 172). Como manifestó Ranin Ama en su testimonio, entre los shipibos se burlaban de las mujeres que tenían clítoris. Además, Ruiz sostiene que «la clitoridectomía es una intervención del orden de la transformación o producción del cuerpo, no del orden de lo funcional»; por tanto, no apunta a la represión de la sexualidad femenina (p. 186), porque el supuesto «intento de represión puede entenderse como fallido dada la persistente presencia del tema de la infidelidad, real o supuesta, entre varones y mujeres, en el contexto de la fiesta [del *Ani Sheati*]]» (p. 187). Al respecto, es pertinente citar aquí el testimonio de Ranin Ama: «Llegaban también [a la fiesta del *Ani Sheati*] los rivales de los esposos, los amantes de sus mujeres a quienes luego los maridos agraviados cortaban con el cuchillo *huishati*» (Valenzuela y Valera, 2004, p. 50).

DISCUSIÓN

Posibles razones de la extinción de la MGF en el Perú

Morin (1998) indica que primero los misioneros y después las autoridades civiles y políticas prohibieron «particularmente la excisión del clítoris de las niñas cuando éstas llegaban a la pubertad» (p. 389) y que «al prohibir esta práctica en nombre de valores foráneos, la totalidad de la cultura shipibo-conibo fue puesta en cuestión [...] por otro sistema de pensamiento

profundamente marcado por la doctrina judea-cristiana» (*loc. cit.*). Al respecto, el autor señala que —desde fines de la década del cincuenta— «ningún investigador interesado ha logrado sobrepasar el nivel de una descripción parcial, basada en datos de segunda mano y recuentos de informantes» (pp. 391-392). Lo anterior se relaciona con un dato que el mismo Morin consigna: «En 1947 se promulgó en el Perú un dispositivo legal que prohibía la práctica de la excisión del clítoris, a raíz de la muerte de una muchacha en esas circunstancias» (p. 421).

La Oficina General de Epidemiología del Ministerio de Salud del Perú (2002) indica que, en el pueblo shipibo-konibo, la «primera menstruación ya no es seguida de la operación del clítoris realizada en el contexto del ritual de *Ani Sheati*» (p. 58). Por otra parte, en relación con el cambio de las costumbres, se señala que, en las comunidades más populosas, el «aprecio por lo exógeno (bailes, músicas, atuendos, comportamientos, actitudes, quehacer, etc.)» se evidencia en «un tipo de jóvenes poco diferenciado [...] de las barriadas de Pucallpa o Lima» (p. 59).

En Terra Nuova (2011) se sostiene que «desde 1970, la sedentarización, escolarización e invasión de tierras por colonos andinos han causado cambios profundos» entre los shipibos (p. 46) y que los principales factores de cambio son «la educación formal, los matrimonios con colonos, la migración a la ciudad y participación en actividades remuneradas», factores «intrínsecamente interrelacionados» (p. 49); por otro lado, en un testimonio se cita que «los jóvenes ya no quieren ser shipibo, ya no quiere[n] poner[se] su[s] vestimentas, porque piensa[n] que la cultura mestiza es mejor que la cultura shipiba» (p. 76); además, se indica que la mayoría de las parejas está conformada por «hombres mestizos con mujeres shipibo-konibo», tendencia que responde al «contexto de movilidad social que afecta a las mujeres en el esfuerzo de incorporación en la sociedad mestiza» (p. 87).

UNICEF (2012) señala que Pucallpa «experimenta una acelerada urbanización» a partir de la década del sesenta, «lo cual produce un fuerte impacto sobre la sociedad shipiba» (p. 98), por lo que la «incredulidad hacia los valores culturales propios y el irrespeto hacia los símbolos espirituales y culturales del pueblo se expande cada vez más, sobre todo entre las y los jóvenes de los pueblos amazónicos» (p. 154).

Rolando (2012) señala que en la comunidad shipibo-konibo se evidencia «el deseo de los jóvenes y sus padres de salir de la comunidad y estudiar para “ser algo” [...]. Es decir, el “ser algo” o “alguien” se asocia a [...] adquirir competencias ligadas al mundo urbano e hispanoparlante» (p. 70); por ello, «empiezan a desarrollar un discurso negativo acerca de algunos aspectos tradicionales de su cultura y buscan adoptar como propio aquello que se les plantea

como “civilizado” y, en consecuencia, deseable» (p. 74). De acuerdo con lo señalado, durante las últimas décadas se observan cambios «en la cultura de los shipibo; por ejemplo, el cambio de la antigua fiesta del *Ani Sheati*, o “gran libación”, por el mundialito shipibo, también llamado Copa EBI Intercultural Bilingüe, como principal festividad del pueblo shipibo» (*loc. cit.*).

Ruiz (2016) indica que «las posibles razones, explicaciones y sustento social que podían dirigir la atención a la clitoridectomía y a la fiesta [del *Ani Sheati*] al interior de la cual se realizaba» se olvidaron hacia fines de la década del setenta (p. 187); es decir, que «si el sustento mayor [para los shipibo-konibo del Ucayali] estaba referido a la transformación del cuerpo, este proceso de cambios a la larga ya no se entendía y así como la clitoridectomía fue abandonada, también lo fueron los ritos de rasgado del cuero cabelludo, el flechado de animales y la modificación del cráneo de los recién nacidos» (*loc. cit.*)

También en relación con el cambio de las costumbres, Espinosa (2017) señala que «un número creciente de familias shipibo-konibo» ha migrado a las ciudades, en particular a Pucallpa, con el fin de tener «un mejor acceso a la educación, sobre todo a la educación superior» y en busca de busca trabajo.

La continuación de las tradiciones shipibas

Espinosa (2020) señala que desde 1992 se celebra «en Pucallpa el campeonato deportivo más conocido como “Mundialito shipibo” [...], el evento social más importante para el pueblo shipibo-konibo» (p. 145) que, desde distintas partes del Perú, se prepara durante todo el año para para participar en este encuentro «que tiene lugar en los meses de enero o febrero [...], cuando el transporte se hace más rápido en el río Ucayali» y cuando los estudiantes están de vacaciones (*loc. cit.*).

Según el autor, «el éxito del “Mundialito shipibo” solo puede entenderse a cabalidad como continuación de las propias tradiciones shipibas», es decir, como la recreación del *Ani Xeati*, «que dejó de celebrarse hace ya varias décadas» (pp. 156-157), pues el «Mundialito recoge algunos aspectos claves del *Ani Xeati*, principalmente el espacio de convivencia y de encuentro festivo» (p. 159). Espinosa también señala que la comparación «entre el Mundialito y el *Ani Xeati* es muy común entre la gente shipiba» (p. 161) y que no solo se constituye en «un espacio de encuentro y convivencia, sino también de reafirmación identitaria [...] donde las familias y comunidades shipibas se reencuentran y donde se habla en shipibo, incluso por parte de los narradores de los

partidos» (*loc. cit.*). En otras palabras, el autor sostiene que el «Mundialito shipibo» es «el espacio en donde se actualiza y renueva el sentido de ser parte de un mismo pueblo» (p. 162).

CONCLUSIÓN

Respecto del porqué se realizaba la clitoridectomía como parte de la celebración de la fiesta del *Ani Sheati* en la comunidad shipiba de la Amazonía peruana, corresponde considerar lo planteado por (Cencillo, 2002) acerca de que, para integrarse a una comunidad, los individuos se deben someter a determinadas prácticas, lo que implica, por un lado, el riesgo «de que nuestra identidad la hagan otros» y, por otro, supone «la *alienación en lo impersonal*: en el modelo, en el arquetipo, o en la representación degradada que el grupo impone o declara vigente» (p. 82). En el Perú, las mujeres shipibas, fuesen vírgenes o no, solteras o casadas, se sentían en la obligación de someterse a la clitoridectomía para que los demás no se burlaran, como ellas mismas manifiestan en sus testimonios; esto sin dejar de lado los sólidos argumentos que esgrime Ruiz (2016) en su tesis.

Por otra parte, acerca de las posibles razones de la extinción de la MGF en el Perú, es pertinente citar a Barth (1976), quien sostiene que los grupos étnicos se deben adaptar a las circunstancias externas: «puestos frente a las diferentes oportunidades ofrecidas por un diferente medio, se verían obligados a adoptar diferentes patrones de existencia y a institucionalizar diferentes formas de conducta» (pp. 13-14); tal como ha sucedido en la comunidad shipiba desde mediados del siglo pasado, cuando se dispuso la ley que prohibió la clitoridectomía, a lo que se sumó el impacto de la migración de los shipibos a la urbe, sobre todo por razones de estudio y trabajo, lo cual generó no solo el cuestionamiento de sus costumbres sino también el abandono de algunas de sus manifestaciones. Al respecto, el cambio en las costumbres de la comunidad shipiba validan también lo señalado por Barth respecto de que «cuando interactúan personas pertenecientes a culturas diferentes, es de esperar que sus diferencias se reduzcan, ya que la interacción requiere y genera una congruencia de códigos y valores» (p. 18): «¡Qué cosa tan triste lo que nos pasaba por causa de nuestra costumbre!» —exclama Ranin Ama (Valenzuela y Valera, 2004, p. 59)—, pues «la fidelidad a normas de valor básicas no podría sostenerse en situaciones donde, comparativamente, la propia conducta es totalmente inadecuada» (Barth, *ibídem*, p. 31). Agrega Barth: «Lo que importa es cómo actúan los otros en cuya compañía se interactúa y con los cuales se es comparado y qué identidades alternativas y conjuntos de normas están disponibles para el

individuo» (*loc. cit.*). Sin embargo, este hecho no equivale necesariamente —continuando con Barth (ibídem)— a la pérdida de adscripción al grupo étnico, pues «pertenecer a una categoría étnica implica ser cierta clase de persona, con determinada identidad básica» (p. 16), por lo que también podría sostenerse que el abandono de los rituales que formaban parte del *Ani Sheati* no es una característica que corresponde a la identidad básica de los shipibos, es decir, su incumplimiento no excluye a los shipibos de su grupo étnico. Nótese al respecto y de acuerdo con las referencias bibliográficas, que el «Mundialito shipibo» es comparado con la fiesta del *Ani Sheati*, porque permite a la comunidad shipiba seguir celebrando su identidad; en otras palabras —como afirma Barth (ibídem)— «se pueden transformar las características culturales. [...] Solamente los factores socialmente importantes pueden ser considerados diagnósticos para los miembros» (p. 16).

REFERENCIAS

- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Cámara, A. (2018). *Mutilación genital femenina_Revisión quinquenal de casos en el Hospital de Basurto* [Trabajo de fin de grado, Universidad del País Vasco]. Archivo Digital de Docencia e Investigación de la Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/30854>
- Cencillo, L. (2002). *Homosexualidad y paradojas sociales*. Madrid, Sintagma Ediciones.
- Cruz, M. (2018). La ablación o mutilación genital femenina (MGF) como forma de exclusión hacia la mujer. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 6(17), 78-92.
- Espinosa, O. (2017). *Los pueblos shipibo-konibo, isconahua y kakataibo*. Colección: Nuestros Pueblos Indígenas, N.º 3. Lima, Ministerio de Cultura. <https://acortar.link/2K8rhu>
- Espinosa, O. (2020). El «Mundialito shipibo»: identidad, etnicidad y modernidad en la Amazonía peruana, en *Debates en Sociología*, (50), 143-165.
- Gallardo, Y., Gallardo, R. y Núñez, L. (2016). Mutilación genital femenina: elementos necesarios para su enfrentamiento. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(3), 472-483.
- González-Córdoba, E. (2022). Coyuntura actual de la mutilación genital femenina en Colombia y la lucha por erradicarla para 2030. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 21, 33-50. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n21.93984>
- Lozano, B., Huertas, M. M. y García, M. M. (2015). Mutilación genital femenina. Sexualidad y consecuencias. *Revista Desexología*, 4(2), 30-35.

- Luján, Y., Betancourt, P. y Fajo, A. (2020). Acercamiento sociocultural a la mutilación genital femenina. *Humanidades Médicas*, 20(1), 206-225.
- Martínez, M. C. (2018). *Hablemos sobre la mutilación genital femenina, sus consecuencias y los derechos humanos*. Fundación Recover.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2020). *Orientaciones y lineamientos para el abordaje y la atención integral en salud de las víctimas de mutilación genital femenina en Colombia*.
- Morin, F. (1998). Los shipibo-conibo. En F. Santos y F. Barclay, *Guía etnográfica de la Alta Amazonía* (pp. 275-438). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Oficina General de Epidemiología del Ministerio de Salud del Perú. (2002). *Análisis de la situación de salud del pueblo shipibo-konibo*. Lima: Ministerio de Salud.
- Ortego, Z. (2019). *La mutilación genital femenina* [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio de la Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/32300>
- Quintero, L. y García, L. E. (2021). Mutilación genital femenina en perspectiva forense como violencia de género. *Revista Eleuthera*, 23(1), 83-97. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.5>
- Rodríguez, J. y Martínez, M. A. (2019). La cara oculta de la inclusión social/Cortes genitales femeninos, rituales y salud. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 15-46. <http://dx.doi.org/10.21696/rcsl9182019889>
- Rolando, G. (2012). Una mirada al Estado desde la educación en una comunidad shipibo-conibo. *Anthropologica*, 30(30), 45-76.
- Ruiz Urpeque, E. A. (2016). *Xebijana tsekati: contexto y significado de la clitoridectomía entre los shipibo-konibo del Ucayali*. [Tesis de Maestría en Estudios Amazónicos]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tejón, L. (2021). *La mutilación genital femenina* [Trabajo de fin de grado, Escuela Universitaria Gimbernat]. Repositorio institucional de la Escuela Universitaria Gimbernat. <http://hdl.handle.net/20.500.13002/770>
- Terra Nuova. (2011). *Las mujeres del río Ucayali, en camino hacia la participación/Un estudio sobre la participación de las mujeres shipibo y ribereñas de Ucayali y Loreto*. Lima: Terra Nuova.
- Triana, A. (2022). *La ablación del clítoris: un estudio del fenómeno y la movilización legal en Colombia* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Javeriano. <http://hdl.handle.net/10554/61487>

UNICEF. (2012). *Shipibo/Territorio, historia y cosmovisión*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Valenzuela, P. y Valera, A. (2004). *Kosbi shinanya ainbo/El testimonio de una mujer shipiba*. Lima: Ediciones El Santo Oficio.

**NIVELES DE MINDFULNESS EN UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PAULA PUENTE TORRE, VANESA DELGADO BENITO, SONIA RODRÍGUEZ
CANO Y MIGUEL ÁNGEL GARCÍA DELGADO**

Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

La ansiedad entre los estudiantes universitarios es una realidad hoy en día, y para tratar de paliar estos efectos o al menos minimizarlos, el Mindfulness se ha erigido como una de las principales herramientas. Estudios como el de Pardo y González (2019), ponen de manifiesto el creciente interés científico clínico por comprender e implementar los principios de Mindfulness en diversos ámbitos, siendo el contexto educativo especialmente relevante, dado que se trata de un campo óptimo para la implementación de estos principios y la observación de los efectos causados. En las últimas décadas se ha observado un aumento de los niveles de ansiedad entre la población universitaria, lo que parece haber influido en su rendimiento y resultados académicos. Es importante distinguir entre dos tipos de ansiedad. Por un lado, la ansiedad como emoción es una respuesta natural y adaptativa del organismo ante situaciones percibidas como amenazantes o desafiantes, su función es movilizar recursos para hacer frente a estos desafíos, facilitando la toma rápida de decisiones y la preparación para la acción (Kuaik y de la Iglesia, 2019). Este tipo de ansiedad no debe ser patologizada, ya que se trata de una reacción saludable que, en su justa medida, ayuda a los estudiantes a mantenerse alerta y concentrados ante las demandas académicas (Kuaik y de la Iglesia, 2019).

Por otro lado, la ansiedad como trastorno se refiere a una manifestación más intensa y prolongada de la ansiedad, donde los síntomas afectan negativamente al bienestar del individuo y a su funcionamiento diario, los síntomas de la ansiedad patológica incluyen preocupación excesiva, dificultad para concentrarse, insomnio y síntomas físicos como dolor de cabeza, opresión en el pecho y palpitations (Vinaccia y Ortega, 2021). Este tipo de ansiedad, cuando se vuelve crónica, puede perjudicar tanto el éxito académico como el proceso de integración de los estudiantes en el entorno universitario, afectando gravemente a su calidad de vida palpitations (Vinaccia y Ortega, 2021).

Asimismo, este aumento podría estar relacionado con un deterioro de su salud mental y de su calidad de vida (Alarcón, et al., 2023). Además, es importante señalar que, en el entorno de los estudiantes universitarios, el ambiente puede ser exigente, debido a las demandas académicas, las altas expectativas sociales y la incertidumbre sobre el futuro al que se enfrentan los jóvenes en la actualidad. Estos factores contribuyen a generar un contexto que puede favorecer la ansiedad y el estrés crónico, como señalan Trunce et al. (2020). En palabras de Cuevas et al. (2017), este se define como un entorno en el que las rigurosas exigencias académicas, la presión social y la intensa competitividad provocan ciertos desequilibrios emocionales entre los estudiantes, por lo que la

implementación de técnicas de Mindfulness puede ayudar a mejorar estos aspectos y reducir sus niveles de ansiedad. Recientemente, la investigación sobre las habilidades de Mindfulness ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a su influencia en las metodologías de enseñanza. El estado actual de los conocimientos sugiere que unos niveles más altos de habilidades de Mindfulness en los estudiantes no sólo mejoran su bienestar psicológico, sino que también pueden optimizar los procesos de aprendizaje y la forma en que afrontan el estrés académico (Amigo-Vázquez et al.,2017). Esto implica que la incorporación de prácticas de Mindfulness en la enseñanza podría facilitar la creación de un entorno de aprendizaje más centrado y equilibrado (Amigo-Vázquez et al.,2017).

MÉTODO

Instrumento

El estudio fue descriptivo y utilizó un muestreo intencional no probabilístico (Hernández Sampieri et al., 2014). Los objetivos principales de esta investigación son; evaluar la capacidad de los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos para actuar con Mindfulness a través de cinco habilidades: Observación, Descripción, Actuación con Mindfulness, Ausencia de Juicio y Ausencia de Reactividad y analizar los niveles de Mindfulness de los alumnos de la Facultad de Educación. Para la recogida de datos se utilizó el «Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness (FFMQ)» de Baer et al., (2006), traducido y adaptado al español y validado por Cebolla et al., (2012). Este cuestionario evalúa cinco facetas de Mindfulness a través de 39 ítems: Observación, Descripción, Actuar con Conciencia, Ausencia de Juicio y Ausencia de Reactividad.

Participantes

La población estudiantil de la Universidad de Burgos perteneciente a la Facultad de Educación asciende a 1414 alumnos. Para conseguir una muestra con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, se necesitan al menos 303 participantes. En este estudio han participado un total de 310 estudiantes, con una edad media de 21,24 años y una desviación típica (DT) de 4,674. En cuanto a la distribución por sexos, el 83,5% de los participantes eran mujeres y el 16,5%, hombres.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra las puntuaciones medias obtenidas en las cinco categorías que componen el instrumento utilizado. En términos generales, estas puntuaciones son altas, especialmente en las

categorías de descripción (3,6484) y ausencia de juicio (3,7581); sin embargo, las medias son más moderadas en las áreas de observación (3,5355) y actuación con conciencia (3,5452); por último, la categoría con la puntuación media más baja es ausencia de reactividad (3,2290).

Tabla 1

Media y desviación típica por categorías del cuestionario

Categorías	Media	Desviación estándar
Observación	3,5355	0,79868
Descripción	3,6484	0,76888
Actuar con Consciencia	3,5452	0,89020
Ausencia	3,7581	0,93969
Ausencia de Reactividad	3,2290	0,72572

A continuación, se explicitan los resultados según las categorías observadas:

Categoría Observar en relación con la Facultad en la que estudian

En términos generales, respecto a la categoría de observar, hombres y mujeres se agrupan en torno a los niveles 3 y 4, representando el 36,8% y 43,9% respectivamente, que conforman el 80,4% de los participantes de la muestra, siendo el nivel 4 la categoría más representada tanto para hombres como para mujeres. Por otro lado, el nivel 2 y el nivel 5 presentan el mismo número de participantes, siendo lo más destacable que no hay hombres representados en el nivel 2, mientras que sí los hay en el nivel 5 (2,9%), tal y como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Categoría observada en relación con el género

			Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total
Género	Hombres	N	0	0	13	29	9	51
		% del total	0,0%	0,0%	4,2%	9,4%	2,9%	16,5%
	Mujeres	N	0	30	101	107	21	259
		% del total	0,0%	9,7%	32,6%	34,5%	6,8%	83,5%
Total		Count	0	30	114	136	30	310
		% del total	0,0%	9,7%	36,8%	43,9%	9,7%	100,0%

Categoría Describir en relación con la Facultad en la que estudian

En cuanto a la categoría Describir, la muestra presenta un nivel intermedio-alto (niveles 3 y 4). Al analizar la distribución de la muestra en función del sexo, se observa que los hombres presentan un nivel intermedio-alto, con un predominio de los niveles 3 y 4, que representan el 5,8% y el

7,1% respectivamente. La tendencia en las mujeres es similar, con un predominio del nivel 3 con 102 participantes (32,9%) y del nivel 4 con 112 participantes (36,1%). Si tenemos en cuenta ambos sexos, observamos que los niveles 3 y 4 representan el 81,9%. A continuación, observamos que el nivel 5 representa el 13,2% de la muestra, seguido del nivel 2 con el 4,8%. Es relevante señalar que el nivel 1 carece de representación al igual que en la categoría de Observar, tal y como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Describir en relación con el género

		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total
Género	Hombres	N 0	2	18	22	9	51
		% 0,0%	0,6%	5,8%	7,1%	2,9%	16,5%
	Mujeres	N 0	13	102	112	32	259
		% 0,0%	4,2%	32,9%	36,1%	10,3%	83,5%
Total		N 0	15	120	134	41	310
		% 0,0%	4,8%	38,7%	43,2%	13,2%	100,0%

Categoría Actuar con conciencia de género de la Facultad de Educación

En términos generales, respecto a la categoría Actuar con conciencia, la muestra alcanza un nivel intermedio-alto (niveles 3 y 4), tal y como se evidencia en la Tabla 4. Al evaluar la distribución por género, se observa que en los hombres predominan los niveles intermedio-alto, concretamente un 43,1% en el nivel 3 con 22 participantes y un 35,3% en el nivel 4 con 18 participantes. En las mujeres, la tendencia es similar, con un predominio del nivel 3 con 86 participantes (33,2%) y del nivel 4 con 104 participantes (40,2%). En conjunto, considerando ambos sexos, los niveles 3 y 4 representan el 74,2% del total. El 25,8% restante corresponde al nivel 5 (13,9%), seguido del nivel 2 (11,3%) y, por último, del nivel 1 (0,6%).

Table 4. Categoría Actuación en relación con el género

		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	TOTAL	
Género	Hombre	N	2	7	22	18	2	51
		%	3,9%	13,7%	43,1%	35,3%	3,9%	100,0%
	Mujer	N	0	28	86	104	41	259
		%	0,0%	10,8%	33,2%	40,2%	15,8%	100,0%
Total		N	2	35	108	122	43	310
		%	0,6%	11,3%	34,8%	39,4%	13,9%	100,0%

Categoría No Juzgar en relación al género de la Facultad de Educación.

Respecto a la categoría de no juzgar, la muestra presenta un nivel medio alto, que se traduce en la presencia de los niveles 3 y 4, pero es necesario destacar el nivel 5, ya que su presencia en esta categoría es mayor que en las anteriores categorías analizadas. Al examinar la distribución de la muestra por sexos, se observa que los alumnos presentan niveles medios-altos, con predominio de los niveles 3 y 4, seguidos del nivel 5 que representan el 31,9 % y el 34,5 % respectivamente, seguidos del 25,2 %, que representa el 91,6 % del total. El 8,4 % restante está formado por los niveles 1 y 2, que representan el 0,6 % y el 7,7 % respectivamente, como se observa en la Tabla 5.

Table 5. Categoría No juzgar en relación con el género

		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total	
Género	Hombre	N	0	3	13	21	14	51
		%	0,0%	1,0%	4,2%	6,8%	4,5%	16,5%
	Mujer	N	2	21	86	86	64	259
		%	0,6%	6,8%	27,7%	27,7%	20,6%	83,5%
Total		N	2	24	99	107	78	310
		%	0,6%	7,7%	31,9%	34,5%	25,2%	100,0%

Categoría No Reactividad en relación con la Facultad donde estudian

Para concluir con la última categoría de no reactividad, en términos generales, la muestra presenta un nivel medio-alto (niveles 3 y 4). Asimismo, atendiendo a la composición de la muestra por género, se observa que la mitad de la muestra, teniendo en cuenta tanto hombres como mujeres, se agrupa en torno al nivel 3 con un 50,0% de los participantes, seguido del nivel 4 con un 32,6%. Los niveles 2 y 5 están menos representados, con un 14,8% y un 2,6% respectivamente. Es relevante señalar que el nivel 1 carece de representación como en la categoría de Observar y Describir, tal y como se observa en la Tabla 6.

Table 6. Categoría No Reactividad relacionada con el género

		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total	
Género	Hombres	N	0	0	20	31	0	51
		%	0,0%	0,0%	6,5%	10,0%	0,0%	16,5%
	Mujeres	N	0	46	135	70	8	259
		%	0,0%	14,8%	43,5%	22,6%	2,6%	83,5%
Total		N	0	46	155	101	8	310
		%	0,0%	14,8%	50,0%	32,6%	2,6%	100,0%

DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio ha sido evaluar el nivel de Mindfulness en estudiantes de la Universidad de Burgos, centrándonos especialmente en la Facultad de Educación. Los análisis realizados revelaron que los estudiantes presentan niveles intermedios y altos, lo que como hemos visto anteriormente implica que, en las áreas de Observación, Descripción, Actuar con Conciencia, Ausencia de Juicio y Ausencia de Reactividad, tienen habilidades suficientes para poder llevar a cabo estas prácticas. Estos hallazgos concuerdan con estudios como el de Pardo et al., (2019), que indica que los estudiantes muestran niveles intermedios y altos, esta tendencia permite a los estudiantes concentrarse, ser conscientes de su entorno y adoptar una actitud proactiva hacia el aprendizaje, lo que favorece su desarrollo profesional.

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de los resultados, los niveles de Mindfulness de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos son intermedios y altos, datos que coinciden con estudios como el realizado por Bolgeri-Escorza et al. (2020) que afirma

que este tipo de puntuaciones favorecen una reducción significativa de la fatiga emocional. Estas puntuaciones están relacionadas con el aprendizaje de técnicas de gestión del estrés. Presentar, puntuaciones altas en las categorías que componen las diferentes dimensiones de mindfulness permite a los estudiantes mejorar el control del estrés percibido, lo que a su vez puede contribuir a una reducción del riesgo de ansiedad y a adquirir estrategias para afrontar activamente los diferentes problemas que puedan surgir, esto también mejora la percepción de la calidad de vida (Caycho-Rodriguez et al.,2019).

Sin embargo, es crucial reflexionar sobre la importancia de la homogeneidad de las clasificaciones obtenidas en las cinco dimensiones. Esta homogeneidad puede indicar que los estudiantes comparten experiencias similares, lo cual puede ser positivo, pero también puede ocultar necesidades individuales que requieren una atención específica (González-Aguilar, 2021). Por lo tanto, hay que tener cuidado al interpretar estos resultados, ya que la coherencia en las puntuaciones podría llevar a suponer que todos los estudiantes tienen las mismas necesidades y retos (González-Aguilar, 2021).

Los resultados sugieren que las universidades deberían plantearse desarrollar recursos específicos para apoyar a los estudiantes con síntomas de ansiedad. Si las dimensiones del bienestar revelan áreas de debilidad, las universidades deberían poner en marcha programas de mindfulness y asesoramiento dirigidos a mejorar el bienestar general (Koppenborg et al., 2022). A su vez, esto puede ser especialmente relevante en la Facultad de Educación, donde la formación de los futuros educadores también implica prepararlos para gestionar el estrés y la ansiedad, así como capacitarlos para crear un entorno positivo en sus futuras aulas. Además, es importante considerar si estos resultados se han visto influidos por la deseabilidad social, que podría haber llevado a los estudiantes a informar de más experiencias positivas de las que realmente sienten (Koppenborg et al., 2022)]. Por lo tanto, es necesario seguir investigando con métodos que minimicen este sesgo para obtener una imagen más precisa de la situación.

Las épocas de exámenes generan altos niveles de ansiedad en los estudiantes, lo que afecta tanto a su bienestar como a su rendimiento académico (Koppenborg et al., 2022). La integración de mindfulness en el aula se presenta como una estrategia eficaz para reducir esta ansiedad (González-Aguilar, 2021).

Estudios como el de Cuevas et al. (2017) demuestran que la práctica de mindfulness aumenta la satisfacción vital, reduciendo el estrés y mejorando los procesos de aprendizaje y la calidad de vida de los estudiantes.

Por último, la práctica de mindfulness se erige como una herramienta para mejorar el enfoque y la concentración, facilitando una gestión emocional más precisa (Caycho-Rodriguez et al.,2019). Estas mejoras apoyan directamente el bienestar emocional, permitiendo a los estudiantes gestionar mejor el estrés y la presión académica, lo cual es esencial para su salud mental. Estudios como los de Bodenlos et al. (2015), Kaplan et al. (2017) y Dvorakova et al. (2017) demuestran que el mindfulness proporciona eficazmente información sobre el estado de salud mental de los estudiantes, mostrando cómo esta práctica reduce los síntomas de ansiedad y depresión en el ámbito académico. El mindfulness también emerge como una herramienta para reducir la ansiedad, mejorando así el enfoque y la concentración y permitiendo una gestión emocional más precisa (Martínez-Álvarez & Lajo Muñoz, 2018)

En conclusión, este estudio ha demostrado que el Mindfulness puede tener un impacto positivo en el bienestar de los estudiantes universitarios, especialmente en la reducción de la ansiedad. Por lo tanto, la aplicación de programas de mindfulness en entornos educativos puede ser una estrategia valiosa para abordar los problemas de salud mental entre los estudiantes.

Sin embargo, es crucial reflexionar sobre el significado de la homogeneidad de las clasificaciones obtenidas en las cinco dimensiones evaluadas. Esta homogeneidad podría indicar que los estudiantes comparten experiencias similares, lo que puede ser positivo, pero también puede ocultar necesidades individuales que requieren una atención específica.

Además, como futura línea de estudio, los resultados pueden utilizarse para diseñar diferentes estrategias por parte de la facultad de educación de la Universidad de Burgos para apoyar a los estudiantes con síntomas de ansiedad. Si las dimensiones del bienestar revelan áreas de debilidad, las universidades deberían considerar el desarrollo de recursos específicos, como talleres de mindfulness y programas de asesoramiento, para mejorar el bienestar general de los estudiantes. Además, aunque los resultados no son generalizables, el estudio podría replicarse en otras facultades y universidades para conocer los niveles de Mindfulness entre los estudiantes y averiguar si disponen de las herramientas y habilidades necesarias para afrontar situaciones estresantes como periodos de exámenes, etc.

La relevancia de estos datos para una Facultad de Educación es también significativa dado que formar a futuros educadores no sólo implica desarrollar su capacidad para gestionar el estrés y la ansiedad, sino también capacitarles para crear un ambiente positivo y saludable en sus futuras aulas.

Por último, es importante considerar si estos resultados se han visto influidos por la deseabilidad social, que puede haber llevado a los estudiantes a informar de experiencias más positivas de lo que realmente sienten, lo cual, así como el hecho de que se desconozcan los niveles de ansiedad y la imposibilidad de generalizar los resultados a diferentes entornos, son algunas de las principales limitaciones del estudio realizado. Esto sugiere que es necesario seguir investigando con métodos que minimicen este sesgo para obtener una imagen más precisa de la situación.

REFERENCIAS

- Pardo Carballido, C., & González Cabanach, R. (2019). El impacto de un programa de meditación Mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Health Research*, 5(1), 51. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.137>
- Díaz Kuaik, I., & De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: conceptualizaciones actuales. *Summa Psicológica*, 16(1). <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.1.393>
- Vinaccia Alpi, S., & Ortega Bechara, A. (2021). Variables asociadas a la ansiedad-depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.vaad>
- Alarcón-Rojas, C. A., López-Zavaleta, K. C., Cantell-Rojas, M. F., Bruno-Aguirre, G. V., Álvarez-Bañuelos, M. T., Ortiz-León, M. C., Alarcón-Rojas, C. A., López-Zavaleta, K. C., Cantell-Rojas, M. F., Bruno-Aguirre, G. V., Álvarez-Bañuelos, M. T., & Ortiz-León, M. C. (2023). Intervención digital basada en la atención plena para estrés y ansiedad generalizada en trabajadores universitarios. *Horizonte Sanitario*, 22(3), 527–536. <https://doi.org/10.19136/hs.a22n3.5629>
- Trunce Morales, S. T., Villarroel Quinchalef, G. del P., Arntz Vera, J. A., & Werner Contreras, K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación En Educación Médica*, 9(36), 8–16. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229>
- Cuevas-Toro, Ana M., Díaz-Batanero, Carmen, Delgado-Rico, Elena, & Vélez-Toral, Mercedes. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psicológica*, 16 (4), 54-66. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.imae>

- Amigo-Vázquez, I., & González-Mesa, G. (2017). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(1), 63. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.159>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R., & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*, 26(2), 118–126. <https://doi.org/10.4321/s0213-61632012000200005>
- Bolgeri Escorza, P., Rojas Duarte, F., Pastén, MJ, Vega Vega, K., & San Martín Henríquez, M. (2020). Regulación emocional, mindfulness y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de primer año. *Eureka*, 17 (1), 22–37. <https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-17-1-9.pdf>
- González-Aguilar, D. W. (2021). Bienestar psicológico, resiliencia y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(1), 43–58. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i1.53>
- Koppenborg, K. A., Garnefski, N., Kraaij, V., & Ly, V. (2022). Academic stress, mindfulness-related skills and mental health in international university students. *Journal of American College Health*, 72(3), 1–9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2057193>
- Bodenlos, J. S., Wells, S. Y., Noonan, M., & Mayrsohn, A. (2015). Facets of Dispositional Mindfulness and Health Among College Students. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 21(10), 645–652. <https://doi.org/10.1089/acm.2014.0302>
- Kaplan, JB, Bergman, AL, Christopher, M. *et al.* Función de la resiliencia en el entrenamiento de atención plena para personal de primera respuesta. *Mindfulness* 8 , 1373–1380 (2017). <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0713-2>
- Dvořáková, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R., & Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259–267. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>

Martínez-ÁlvarezI., & Lajo MuñozA. (2018). Estudio neuropsicológico de la funcionalidad visual, las estrategias de aprendizaje y la ansiedad en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 47(2), 245. <https://doi.org/10.17811/rife.47.2.2018.245-25>

**APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO (ABJ): DISEÑO DE UN
JUEGO PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN UN
AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

AURORA DEL ROCÍO SALAS BUZÓN.

Universidad de Cádiz, España.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad enfrenta una preocupante presencia del discurso de odio, de la agresividad y del maltrato en diversos ámbitos, sin distinción de edad, nivel socioeconómico o contexto cultural. Estas conductas también se hacen presentes con notoriedad en el entorno educativo, denominadas Acoso Escolar, las cuales generan consecuencias sumamente significativas para quienes las padecen, pudiendo llegar a situaciones extremas como el suicidio.

Desafortunadamente, se trata de un tipo de acoso en constante aumento, pues, atendiendo a los datos más recientes publicados por la ONG Internacional *Bullying Sin Fronteras* (2024), España ocupa el primer lugar a nivel mundial en cuanto a incidencias de casos graves de *bullying* y *ciberbullying*, afectando diariamente a 8 de cada 10 niños o adolescentes, con aproximadamente 300.000 casos registrados. Asimismo, el Acoso Escolar se consolida como la principal causa de suicidio entre niños y jóvenes, siendo responsable directo de más de 200.000 muertes (Internacional *Bullying Sin Fronteras*, 2024).

Pese a la magnitud de estas cifras, la incorporación efectiva de contenidos relacionados con el acoso en los centros educativos continúa siendo insuficiente. Por tanto, resulta indispensable replantear nuevas estrategias de prevención en el contexto escolar que permitan visibilizar la problemática y reconocer su gravedad. Ante este hecho, el personal docente que convive diariamente con el alumnado se erige como uno de los agentes con mayor capacidad para prevenir o erradicar dichas situaciones. En este sentido, las metodologías activas se plantean como una alternativa pedagógica eficaz para prevenir o mitigar el Acoso Escolar en virtud de los múltiples beneficios que ofrecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta realidad implica diseñar un entorno pedagógico y didáctico que contemple contenidos, metodologías, recursos, estrategias e instrumentos adecuados para facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo. Dicho entorno debe fomentar una cultura de buen trato en la que los estudiantes asuman un rol activo en su formación, favoreciendo un aprendizaje significativo (Silva y Maturana, 2017). Además, estas metodologías propician el desarrollo de habilidades sociales y emocionales fundamentales para la resolución pacífica de conflictos, promoviendo un entorno de convivencia saludable (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017), al mismo tiempo que fortalecen competencias cívicas como la empatía, la solidaridad, la autorregulación emocional y la comprensión del otro.

Por tanto, el uso de estas metodologías con el fin de prevenir el Acoso Escolar permite visibilizar en el alumnado la importancia de reaccionar ante tales situaciones, asumir la

responsabilidad de sus actos y comprender las dinámicas que conducen a este acoso, generándoles conciencia sobre su gravedad e involucrándolos activamente en su prevención.

Por consiguiente, se procede a establecer las bases teóricas que permitan comprender los aspectos fundamentales del tema a tratar antes de adentrarse en el análisis empírico. Posteriormente, se incluye una propuesta de intervención con la intención de dar respuesta a esta problemática social, adquiriendo la finalidad de que cualquier profesional del ámbito educativo que se identifique con este problema pueda aplicarla en su práctica docente. Dicha propuesta, acompañada de sus objetivos de intervención, diseño metodológico y dinámica, busca otorgar el valor y la eficacia didáctica que poseen las metodologías activas.

MARCO TEÓRICO

Acoso Escolar

El Acoso Escolar se define como una conducta agresiva, intencional y sostenida en el tiempo (Slattery et al., 2019). Esta forma de violencia representa una de las problemáticas sociales más graves para el profesorado (Arcila et al., 2022). No obstante, a pesar de su relevancia, continúa siendo un tema difícil de abordar, convirtiéndolo en un asunto frecuentemente silenciado en las escuelas (Ramírez et al., 2022). Aunque existen investigaciones centradas en intervenciones educativas orientadas a erradicar este fenómeno, persiste una carencia de estudios que profundicen en los factores que determinan el éxito de las mismas (Wachs et al., 2019). Esta limitación en la literatura evidencia la necesidad de seguir desarrollando marcos teóricos y prácticos más sólidos para hacer frente a esta problemática.

Actualmente, el Acoso Escolar continúa presente en un número significativo de centros educativos, lo que manifiesta la urgencia de reforzar tanto las acciones preventivas como los mecanismos de intervención que permitan abordarlo eficazmente (Martínez et al., 2023).

En relación con este fenómeno y de acuerdo con lo planteado por Bruna (2021), es preciso señalar que se trata de una manifestación violenta o agresiva, ya sea de carácter físico o verbal. Esta conducta, de naturaleza intencional, tiene como propósito infligir un sufrimiento deliberado, persistente y sistemático sobre una misma persona. Dicho comportamiento implica un desequilibrio de poder entre iguales, aunque en condiciones desiguales, ya que el agresor ejerce dominio sobre la víctima, quien generalmente presenta dificultades para defenderse.

En cuanto a los roles que intervienen en las dinámicas del Acoso Escolar, siguiendo a Martínez (2017) y Bruna (2021), se identifica al agresor o acosador, siendo quien lleva a cabo la conducta violenta y dominante, utilizando la imposición de su poder; la víctima, que es quien la sufre; los observadores activos y pasivos, que son aquellos que presencian la situación, los activos observan e intervienen en la conducta agresiva apoyando al acosador, mientras que los pasivos solo observan sin intervenir; y el defensor, que actúa en favor de la persona agredida.

Asimismo, existen diversas modalidades de acoso, entre las que se incluyen la agresión verbal, física, psicológica, la coacción, la intimidación, el acoso indirecto, la exclusión social y, por último, el ciberacoso (Bruna, 2021; Smith, 2016). Este tipo de violencia escolar suele estar vinculado a múltiples causas y puede generar consecuencias de índole física, psicosomática y psicológica que, en los casos más graves, conducen al suicidio (Bruna, 2021; Martínez, 2017).

Atendiendo al papel que presenta los docentes ante esta problemática social, cabe señalar la importancia de evitar que la escuela se convierta en un entorno amenazante donde los estudiantes queden expuestos a situaciones violentas (Bonet et al., 2022), ya que minimizar, justificar o naturalizar este acoso supone un obstáculo para su erradicación (Knauf et al., 2018).

En consecuencia, no solo es relevante la forma en que se reacciona ante estas situaciones, sino también la calidad y pertinencia de las medidas implementadas que deben orientarse a anticipar los conflictos y ofrecer herramientas eficaces para su abordaje (Vega y Peñalva, 2018). En este contexto, la implicación del profesorado es esencial, dado que su intervención y actuación proactiva y responsable permite no solo enfrentar el Acoso Escolar, sino también sensibilizar al alumnado acerca de la importancia de asumir una actitud activa y consciente frente a estas problemáticas (Jiménez et al., 2020; Bonet et al., 2022).

La UNESCO (2022) subraya el papel estratégico de los docentes en la construcción de entornos de aprendizaje seguros, positivos y favorecedores del desarrollo integral. Al estar en contacto directo con el alumnado, son testigos de las situaciones conflictivas generadas y, por ende, los primeros llamados a intervenir, siendo responsables de crear propuestas pedagógicas que promuevan la autorregulación emocional, la empatía y el refuerzo de habilidades sociales. También deben fomentar las relaciones interpersonales saludables y respetuosas, facilitar la gestión positiva de los conflictos, establecer puentes de colaboración entre la escuela y las familias, así como llevar a cabo una evaluación constante de las prácticas más efectivas.

Pese a esta relevancia, no todos los docentes disponen de herramientas para afrontar adecuadamente estas situaciones. La encuesta mundial sobre las percepciones y prácticas docentes

frente a la violencia escolar, realizada por la UNESCO en 2020, pone de manifiesto que, a pesar de que los docentes reconocen su responsabilidad en crear entornos seguros, no siempre producen una intervención efectiva (UNESCO, 2022). A raíz de estos datos, se hace primordial impulsar programas formativos que fortalezcan sus competencias en este ámbito, así como considerar las metodologías activas una vía eficaz para abordar el Acoso Escolar.

Metodologías Activas

Las metodologías activas, según Muntaner et al. (2022), representan un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias que favorezcan una formación integral. Esta idea implica una transformación en el modelo didáctico, orientado a garantizar la presencia, participación y progreso de los discentes, enmarcado en un contexto educativo inclusivo.

En consonancia, Alba (2019) sostiene que estas metodologías otorgan al estudiante un rol central en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Suniaga (2019) define las metodologías activas como estrategias que deben ser propuestas por el profesorado con el fin de implicar al alumnado de forma constructiva, promoviendo el desarrollo de competencias tanto específicas como transversales. Este autor resalta varias características fundamentales, entre ellas: el aprendizaje a través de situaciones reales, el papel protagónico estudiantil, el trabajo colaborativo, una visión compleja y humanista de la educación, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como la promoción del pensamiento crítico.

En esta línea, Cárdenas et al. (2023) destacan que las metodologías activas, además de consolidar habilidades investigativas y de aprendizaje autónomo, fortalecen las competencias sociales mediante dinámicas colaborativas apoyadas en herramientas digitales. Rocha (2020), por su parte, entiende estas metodologías como propuestas centradas en actividades diseñadas para reforzar y construir conocimiento, adaptándose al ritmo y características de cada aprendiz. El docente, en este contexto, asume un papel fundamental al planificar y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando cambios tanto en su práctica como en la del alumnado.

Es cierto que el empleo de metodologías activas permite al profesorado atender la diversidad del alumnado, adaptando la enseñanza a sus necesidades, capacidades y motivaciones. No obstante, su aplicación implica desafíos como la planificación, el liderazgo o el equilibrio en la participación del alumnado (Suniaga, 2019). Para su implementación efectiva, se recomienda contextualizar las estrategias, fomentar ambientes colaborativos y realizar una evaluación constante del proceso. El rol docente se transforma en el de mediador que guía, evalúa y adapta

el proceso de aprendizaje, generando entornos inclusivos y promoviendo la reflexión, la comprensión y el vínculo con la realidad (Darling, 2014; Hattie, 2011; Perkins, 2010; Trujillo, 2014). Por tanto, estas metodologías requieren de una formación docente sólida que impulse prácticas inclusivas, adaptables y comprometidas con una educación de calidad y equitativa (Muntaner et al., 2022; Higuera y Medina, 2020). Existen multitud de metodologías activas, si bien, nos centraremos en el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).

Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

El Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), también conocido como *Game-Based Learning* (GBL), se define como el diseño y la implementación de juegos con una finalidad educativa específica, orientada al logro de objetivos de aprendizajes concretos (Sotoca, 2017). Durante el desarrollo o al finalizar la actividad lúdica, el docente tiene la posibilidad de reflexionar con el alumnado sobre el proceso, abordando los contenidos académicos previamente establecidos.

Esta metodología se fundamenta en la utilización del juego como herramienta pedagógica para potenciar y facilitar el aprendizaje. Se trata de propuestas lúdicas con un alto valor educativo y motivacional que se integran en la dinámica escolar sin necesidad de alterar su estructura formal, diseño o estética original. Aunque estos juegos no han sido concebidos con un fin exclusivamente educativo, se aprovechan sus cualidades didácticas para tal fin (Gómez y García, 2022). En este contexto, elementos como la estética, la mecánica y la dinámica del juego desempeñan un papel fundamental, ya que contribuyen a la inmersión del alumnado en la experiencia lúdica y refuerzan su motivación hacia la actividad (Morales et al., 2020).

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR A TRAVÉS DEL ABJ

Al reconocer la influencia de esta problemática social, así como de las habilidades óptimas que las metodologías activas presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se presenta una propuesta de intervención centrada en la creación de un juego, llamado “¡ACTÚA!”, para alumnos con edades que oscilan entre 6 y 12 años Su fin radica en utilizar las metodologías activas, en este caso el ABJ, como herramienta para prevenir o minimizar el Acoso Escolar.

Objetivos de la Intervención

El objetivo general de esta propuesta se centra en prevenir situaciones de Acoso Escolar en las aulas de los centros educativos, creando conciencia de la problemática social en el alumnado. A partir de este objetivo, se extraen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las situaciones conflictivas y perfiles que intervienen en el Acoso Escolar.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Afianzar la cohesión grupal en el aula.
- Establecer un clima de respeto mutuo.

Metodología

La metodología utilizada es el ABJ, cuyas bases teóricas han sido explicitadas anteriormente.

Componentes

Para el adecuado desarrollo de la dinámica propuesta, se organizará al alumnado en cuatro grupos conformados por cinco integrantes cada uno. No obstante, esta distribución podrá ajustarse en función del número total de estudiantes presentes en el aula, incrementando o reduciendo, según sea necesario, el número de personajes asignados a cada situación.

Dinámica

En primer lugar, se proporcionará una explicación preliminar sobre los conceptos fundamentales del Acoso Escolar y su importancia como problemática social. El objetivo es garantizar que el juego se desarrolle de manera adecuada una vez que los niños hayan adquirido los conocimientos teóricos necesarios.

Dicho juego presenta una serie de cartas que muestran situaciones conflictivas que podrían surgir entre compañeros dentro del ámbito escolar. En ellas participan diversos personajes, asumiendo roles representativos de los perfiles típicos que aparecen en el Acoso Escolar: el agresor, la víctima, los observadores pasivos y activos, así como el defensor de la víctima.

A continuación, se presenta una reducida muestra de dichas cartas.



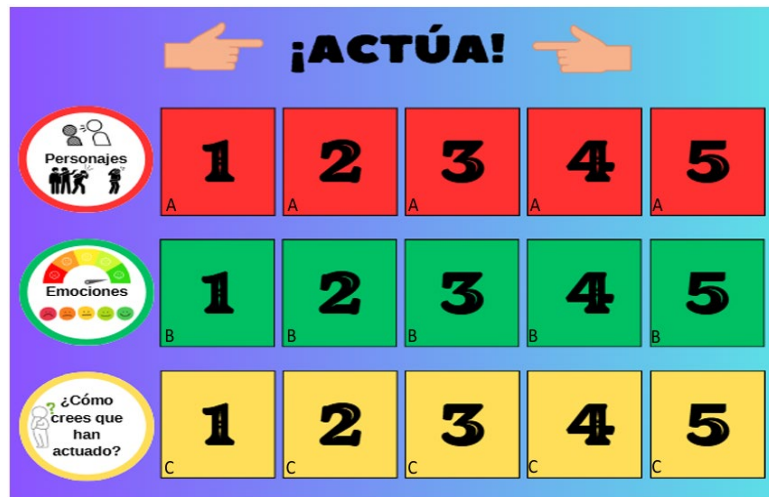
Nota. Elaboración propia.

Las cartas estarán dispuestas boca abajo en el centro de la zona de juego, en cualquier área disponible dentro de este espacio, pudiendo ser el aula. Cada equipo se ubicará en una de las esquinas circundantes. A continuación, un miembro de cada equipo deberá tomar, de manera ordenada, la carta superior del mazo y voltearla al situarla en el área correspondiente a su equipo. La carta asignada aleatoriamente a cada grupo deberá ser representada y dramatizada ante los demás participantes. Para organizar la distribución de los personajes presentes en la carta asignada y preparar los papeles, se dispondrá de un plazo de 5 minutos. Asimismo, tendrán 5 minutos adicionales para desarrollar la interpretación. Esta temporalización podría variar dependiendo del curso en el que se desarrolle la actividad.

Posteriormente, los grupos que observan la actuación dispondrán de un tablero asignado a cada uno. Estos tableros estarán divididos en tres zonas o categorías diferenciadas por colores:

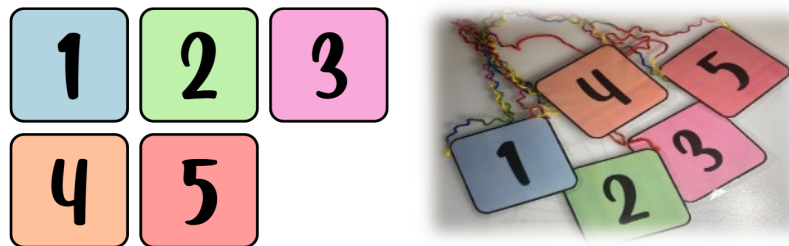
- **Zona roja:** En esta sección, cada grupo deberá identificar y asociar a cada personaje de la interpretación con los perfiles que se presentan en las situaciones de acoso (acosador, víctima, observadores activos y pasivos, así como defensor de la víctima). Es importante tener en cuenta que puede haber perfiles repetidos, por ejemplo, dos acosadores, y que no todas las situaciones requieren la presencia de todos los perfiles.
- **Zona verde:** En este área, se deberá identificar la emoción o emociones que cada personaje experimenta, pudiendo asignar más de una emoción si es necesario.
- **Zona amarilla:** En esta zona, se evaluará cómo consideran que ha actuado cada personaje en la situación presentada.

A continuación se muestra el tablero en cuestión.



Nota. Elaboración propia.

Como se observa, las zonas del tablero se encuentran subdivididas en números del 1 al 5, los cuales serán asignados a cada uno de los actores que participen en la dramatización mediante unos carteles que cuelguen de su cuello. Estos números deben estar visibles durante la interpretación para que el resto de participantes puedan identificar a los actores y ubicarlos en el tablero. Estos carteles numéricos son los siguientes.



Nota. Elaboración propia.

Cada equipo dispondrá de un conjunto de cartas que presentarán las diversas opciones disponibles para cada caso. Estas cartas estarán codificadas según los colores de las tres zonas o categorías previamente mencionadas, es decir, las cartas presentarán los mismos colores de las **tres** zonas del tablero, lo que facilitará la identificación de las opciones de respuestas correspondientes a cada apartado del tablero. Tras la dramatización de cada grupo, los demás equipos deberán llegar a un consenso sobre las respuestas correctas para cada categoría, utilizando las cartas proporcionadas y colocándolas sobre el tablero de acuerdo con los números asignados a los personajes que intervienen. El primer grupo en completar este proceso hará sonar una campanita.

A continuación, se presentarán las cartas del juego. Para ello, se especificará la cantidad de cartas con las que contará cada equipo. Por tanto, este proceso se repetirá para cada grupo. Las cartas rojas se imprimirán dos veces, dado que existe la posibilidad de que en una situación aparezcan dos acosadores, víctimas, observadores o defensores. Las cartas amarillas y verdes se imprimirán cinco veces, con el fin de que cada grupo pueda asignar a cada personaje la misma probabilidad de experimentar diversas emociones o de actuar de manera correcta o incorrecta.



Nota. Elaboración propia.

Para finalizar, el grupo que ha realizado la representación indicará el personaje al que corresponde y otorgará al resto de grupos las respuestas a cada categoría respecto a su papel. Por último, expresarán la experiencia sentida al representar su personaje.

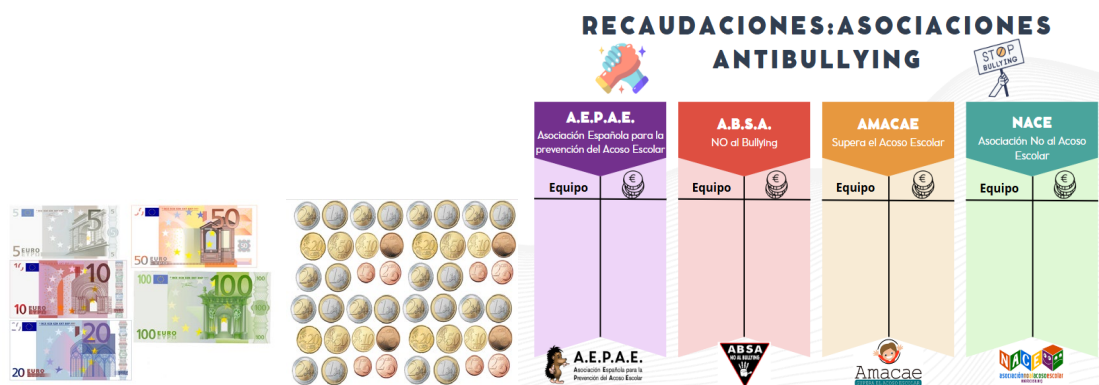
Reglas del Juego

Las reglas propuestas para la dinámica de este juego se fundamentan en los siguientes principios: respetar los turnos de participación, fomentar el respeto mutuo entre los participantes, cuidar el material utilizado, comprometerse con el desarrollo adecuado del juego y comenzar la dinámica por el participante de menor edad.

En cuanto al sistema de puntuación, los equipos que presenten todas las respuestas correctas recibirán 10 puntos. Si se comete un error en alguna categoría, el equipo obtendrá 5 puntos. Sin embargo, si se registran más de un fallo por categoría, solo se otorgará 1 punto. Estos puntos serán representados mediante la creación de monedas y billetes diseñados específicamente para este propósito. Al finalizar el juego, el dinero acumulado se donará a una organización *antibullying* existente en nuestro país, la cual será representada mediante un cartel visible en la zona de juego. El equipo ganador tendrá la oportunidad de elegir la asociación que más le interese, indicando la

cantidad de dinero donado. Al concluir el juego, el equipo que haya donado mayor cantidad de dinero a las asociaciones será el vencedor.

A continuación, se presentan las monedas y billetes así como el cartel con las asociaciones *antibullying* creadas para este fin.



Nota. Elaboración propia.

Fin del Juego

La actividad podrá darse por concluida cuando así lo acuerden los participantes, siempre y cuando todos los equipos hayan representado y resuelto un número equitativo de situaciones. Asimismo, existe la posibilidad de continuar con el desarrollo del juego hasta agotar la totalidad de las situaciones planteadas, procediendo posteriormente al recuento final de la puntuación.

Rol del Docente

El docente asumirá un rol activo durante la fase de explicación tanto del contenido teórico como de la dinámica del juego. Posteriormente, adoptará una función de acompañamiento y orientación, ya que serán los estudiantes quienes desempeñen el papel protagonista en el desarrollo de la actividad. El docente intervendrá únicamente en los casos en los que se requiera su apoyo para resolver cualquier eventualidad que pudiera surgir durante la partida.

Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas implicadas en esta propuesta lúdico-educativa comprenden, en primer lugar, la función de actualización, en tanto que se busca que el alumnado reformule sus esquemas mentales respecto al Acoso Escolar, orientándolos hacia una postura más crítica y comprometida con dicha problemática. En segundo lugar, se activa la función de inhibición, dado que los niños y niñas deberán centrar su atención en la dinámica del juego y en su contenido temático, dejando de lado otros estímulos o pensamientos ajenos. Finalmente, se pone en práctica la flexibilidad

cognitiva, ya que el alumnado deberá ajustarse a las reglas establecidas y mostrar disposición para responder colectivamente a las distintas fases que plantea el juego.

Adaptaciones

Con el objetivo de garantizar la accesibilidad del juego a estudiantes con daltonismo, los colores correspondientes a cada categoría serán complementados con letras identificativas (rojo: A, verde: B, amarillo: C). Estas letras estarán visibles tanto en el tablero como en las cartas, permitiendo establecer correctamente las relaciones entre los elementos del juego.

En el caso de estudiantes con dificultades visuales, se contempla la elaboración de un recurso auditivo que describa detalladamente cada una de las situaciones planteadas en el juego. Posteriormente, se procederá a la exposición oral de cada categoría de forma diferenciada con el fin de que los personajes puedan ser asociados a las distintas opciones presentadas mediante una explicación verbal accesible.

Competencias Claves

Este juego permite observar con claridad la integración y el desarrollo de las siguientes competencias claves.

En primer lugar, la competencia en comunicación lingüística es la más desarrollada en esta actividad, ya que en ella se integran la comprensión y producción de mensajes orales, escritos, signados o multimodales entre los participantes. La dinámica favorece una comunicación cooperativa, creativa, ética y respetuosa, permitiendo a los estudiantes interpretar, valorar y construir mensajes con intención comunicativa clara y efectiva.

En segundo lugar, se determina la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (CTIM), debido a que, a través del uso de operaciones matemáticas básicas, como la suma para el cálculo de puntuaciones, se promueve el pensamiento lógico-matemático y la resolución de problemas contextualizados, fomentando el uso funcional del conocimiento científico y tecnológico.

En tercer lugar, se menciona la competencia personal, social y de aprender a aprender, ya que esta propuesta didáctica impulsa la reflexión del alumnado sobre su autoconcepto, favoreciendo su desarrollo personal. A su vez, fomenta la gestión eficiente del tiempo y de la información, el trabajo cooperativo, la resiliencia, la autorregulación cognitiva y emocional, así como la identificación y resolución de conflictos. Se promueve, además, la corresponsabilidad, la empatía y la capacidad de aprender a partir de la experiencia e interacción con el resto.

En cuarto lugar, se establece la competencia ciudadana puesto que, el juego, contribuye a la construcción de una ciudadanía activa, crítica y comprometida, promoviendo una participación consciente en la vida social y cívica. En este contexto, se trabaja específicamente en la toma de conciencia y la sensibilización frente a la problemática del Acoso Escolar.

A continuación, se visibiliza la competencia emprendedora debido a que, durante el desarrollo del juego, el alumnado tiene la oportunidad de diseñar y aplicar estrategias que le permitan identificar necesidades, interpretar el entorno y desarrollar el pensamiento crítico, estratégico, creativo y ético. Se estimula la iniciativa, la toma de decisiones fundamentadas, la asunción de riesgos y la capacidad de actuar ante la incertidumbre. Asimismo, se promueve la colaboración, la negociación y una actitud proactiva y empática que facilita convertir ideas y valores en acciones concretas.

Por último, se establece la competencia en conciencia y expresión cultural, trabajándose mediante el respeto y la comprensión de las ideas, opiniones, emociones y sentimientos expresados por los demás. A través del juego, se favorece la capacidad de interpretar y expresar la propia identidad, así como de asumir el papel que se desempeña en la sociedad, especialmente en relación con la problemática del Acoso Escolar.

Criterios de Validación del Material

La validación del material se llevará a cabo atendiendo a los siguientes criterios fundamentales. En primer lugar, deberá evidenciar una adecuada correspondencia con el nivel de desarrollo cognitivo y comprensivo del alumnado destinatario, garantizando así su accesibilidad y eficacia pedagógica. Asimismo, se valorará su capacidad para despertar el interés del estudiantado, debiendo resultar estéticamente atractivo y didácticamente motivador. Igualmente, será otro requisito que el material ofrezca una manipulación cómoda y satisfactoria para el alumnado, favoreciendo una experiencia de aprendizaje positiva. Se tendrá en cuenta, además, su facilidad de uso en el contexto del aula, considerando tanto sus características físicas como su estructura técnica y la organización metodológica de las actividades propuestas. Por último, el material deberá fomentar de manera explícita el trabajo cooperativo, promoviendo la interacción, la colaboración y el desarrollo de competencias sociales y emocionales entre los estudiantes.

Evaluación

Una vez finalizada la intervención, se procederá a la evaluación del juego mediante la entrega de una rúbrica a cada equipo participante. Esta rúbrica incluirá diversos ítems que deberán ser

valorados por los propios estudiantes. Cada grupo seleccionará la opción con la que se sienta más identificado. Posteriormente, de manera individual, cada estudiante asignará una valoración general al juego y redactará un breve comentario justificativo, vinculado a la puntuación otorgada. En los niveles educativos inferiores, esta actividad será guiada mediante una lectura previa de los ítems, realizándose de forma pausada y progresiva para asegurar la correcta comprensión por parte del alumnado.

Es importante destacar que este proceso evaluativo se llevará a cabo de forma anónima, con el objetivo de garantizar la libertad de expresión del estudiantado. Esta medida busca obtener información más precisa y enriquecedora sobre las competencias académicas, personales y sociales que los discentes consideran haber desarrollado a lo largo de la experiencia lúdica.

CONCLUSIONES

La metodología ABJ promueve la reflexión sobre las dinámicas del acoso, fomentando la identificación de roles, emociones y respuestas apropiadas ante situaciones de conflicto, permitiendo a los estudiantes trabajar cooperativamente, mejorar su capacidad de análisis y desarrollar competencias emocionales y sociales esenciales. Además, a través del juego se refuerza la sensibilización sobre el problema, creando un ambiente de respeto y favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes, formando a personas más empáticas, responsables y conscientes con esta problemática social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190783?show=full>
- Arcila, J., Correderas, E., Farias, C., Espoz, S., Giakoni, F. y Valdivia, P. (2022). Autoconcepto y Bullying en la Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria: una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*. 14(1), 1-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/95785>

- Bonet, A., Alguacil, M., Escamilla, P., Pérez, C. y Aguado, S. (2022). Estudio comparativo de género sobre el Acoso Escolar: estrategias y acciones. *Retos*, 44, 45-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88111>
- Bruna, C. y Piernas, J. (2021). *Educación contra el acoso: Herramientas y actividades para prevenir y detectar el Acoso Escolar*. Alba.
- Canino, J. M., Alonso, J. B., Pérez, S. T., Sánchez, D. C., Travieso, C. M. y Ravelo, A. G. (2020). Diseño de cartas y el aprendizaje basado en juegos (ABJ). En J. M. Morales, E. V., Lucero, E., Rodríguez, A., Melián y A. M. Santana (Ed.), *InnoEducaTIC 2020 VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (357-362). [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria](https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88111).
- Cárdenas, M. P., Gutiérrez, M.V. y Oñate, J.A. (2023). Metodologías activas en la era digital. Aproximación epistémica al hecho educativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 667-682. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.278>
- Darling, L. (2014). *El mundo plano y la educación: cómo el compromiso de Estados Unidos con la equidad determinará nuestro futuro*. TeachersCollegePress.
- Garaigordobil, M., y Machimbarrena, A. (2017). Intervención en el bullying: resultados de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista de Psicología de la Educación*, 31 (2), 149-160.
- Gómez, V. y García, J. (2022). ¿Aprendizaje basado en juegos? "Catedral 1221" como ejemplo práctico. *Clio. History and HistoryTeaching*, (48), 70-91. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487292
- Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para docentes: maximizar el impacto en el aprendizaje*. Routledge.
- Higueras, L. y Medina, M. (2020). Active methodologies as a keyelement in teacher training foreducationalinclusion. *New Trends and IssuesProceedingsonHumanities and Social Sciences*, 7(3), 13- 19. <https://doi.org/10.18844/PROSOC.V7I3.5227>
- Jiménez, J. A., Jiménez, A., González, D., Beltrán, V. J., Llor, L. y Ruiz, J. A. (2020). Physicaleducation and schoolbullying: a systematicreview. *PhysicalEducation and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>

- Knauf, R.K., Eschenbeck, H. y Hock, M. (2018). Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), 1-17. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-3>
- Martínez, J.A. (2017). *Acoso Escolar: Bullying y Cyberbullying*. J.M Bosch Editor.
- Martínez, S., Estévez, C. y Carrillo, A. (2023). Papel de la empatía en los agresores y las víctimas del Acoso Escolar: Un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10 (2), 1-6. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2023.10.2.1>
- Muntaner, J. J., Bartomeu, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/rec.26-2.5>
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (BSF). (s/f). *¿Por qué España es número 1 mundial en bullying?*. BSF. Recuperado el 11 de septiembre de 2024. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2016/11/estadisticas-de-acoso-escolar-o.html>
- Perkins, D. (2010). *Hacer que el aprendizaje sea integral: cómo siete principios de enseñanza pueden transformar la educación*. Jossey Bass.
- Ramírez, I.A., García, L., Melguizo, E., Villodres, G.C. y Ubago, J.L. (2022). Estudio correlacional de los comportamientos violentos en la escuela según los niveles de resiliencia y la práctica de actividad física. *Journal of Sport and Health Research*. 14(1), 25-34. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSJR/article/view/95261>
- Rocha, J.J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 33-46. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17 (73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=

- Slattery, L. C., George, H. P. y Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 227-235. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1579164>
- Smith, P. K. (2016). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. Sage Publications.
- Sotoca, P. (2017). Nueva expansión del juego de mesa creada para Educación Física: “Timeline EF y Sports”. *Revista digital de Educación Física*, 8(48) 49-55.
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnología-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Trujillo, F. (2014). *La competencia docente en el siglo XXI*. Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2022). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. UNESCO.
- Vega, A. y Peñalva, A. (2018). Los protocolos de actuación ante el Acoso Escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4924>
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S. y Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers’ success in handling bullying from the students’ perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>