A stack of several books is shown in a blurred, artistic style. The books have various colored spines, including shades of brown, red, and orange. The background is a mix of white and light brown tones with abstract, curved shapes. The text is overlaid on dark brown rectangular boxes.

# DISEÑO CURRICULAR Y EDUCACIÓN TRANSVERSAL: HACIA PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE INNOVADORES

Santiago Alonso García

María Jesus Santos Villalba

Alejandro Martínez Menendez

Juan José Victoria Maldonado



# **Diseño Curricular y Educación Transversal: Hacia Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Innovadores**

Santiago Alonso García

María Jesus Santos Villalba

Alejandro Martínez Menendez

Juan José Victoria Maldonado

*Dykinson, S.L.*



## Colección Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales

### Directores

Dr. Francisco Domingo Fernández Martín	Universidad de Granada
Dr. Santiago Alonso García	Universidad de Granada

### Director Adjunto

Dr. Jose María Romero Rodríguez	Universidad de Granada
Dr. Juan José Victoria Maldonado	Universidad de Granada

### Comité Científico

Dra. Amparo Martínez Cano	Universidad de Castilla la Mancha
Dra. Ana Castro Zubizarreta	Universidad de Cantabria
Dra. Ana Ortiz Colon	Universidad de Jaén
Dra. Ana Rosa Arias Gago	Universidad de León
Dr. Andrés Escarbajal Frutos	Universidad de Murcia
Dr. Carlos Francisco De Sousa Reis	Universidad de Coimbra
Dra. Damaris Roy Sadradín	Universidad Andrés bello
Dr. Emilio López Parra	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Ernesto López Gómez	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Dr. Eufrasio Pérez Navío	Universidad de Jaén
Dr. Hugo Heredia Ponce	Universidad de Cádiz
Dr. Israel Aguilar	Universidad de Texas Río Grande Valley
Dr. Julio Ruiz Palmero	Universidad de Málaga
Dr. Kamil Kopecký	Univerzity Palackého v Olomouci
Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Alicia Peñalva Velez	Universidad de Navarra
Dra. María Carmen Llorente Cejudo	Universidad de Sevilla
Dra. María Esther Del Moral Pérez	Universidad de Oviedo
Dr. Michele Biasutti	Universidad de Padua
Dr. Mohammad Jilani	O.P. Jindal Global University
Dra. Olga María Moscoso Portillo	Universidad San Carlos de Guatemala
Dr. Oscar Navarro Martínez	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Pascale Baker	University College Dublín
Dr. Pedro José Canto Herrera	Universidad Autónoma de Yucatán
Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay	Universidad de Burgos
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal	Universidad Autónoma de Baja California
Dr. Serhat Arslan	Gazi Üniversitesi
Dra. Sobh Chahboun	Queen Maud University College
Dra. Sonia Rocío Casillas Martín	Universidad de Salamanca
Dra. Verónica Marín Díaz	Universidad de Córdoba
Dra. Yeny Serrano	University of Strasbourg
Dr. Yosbanys Roque Herrera	Escuela Superior Técnica de Chimborazo

### Colabora



Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2025

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](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos y pertenece a la colección de Investigación e Innovación Educativa.

La presente publicación está cofinanciada y respaldada por fondos públicos a través del Instituto Andaluz Interuniversitario de Investigación en Tecnología Educativa.

ISBN: 979-13-7006-404-4





# ÍNDICE

- 1. EL CANAL DE CASTILLA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EL ESTUDIO HISTÓRICO DE LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES: EL EJEMPLO DE LA NUEVA SOCIEDAD DE CLASES EN MEDINA DE RIOSECO Y EL MOTÍN DEL PAN DE 1856.. 1**  
Miguel Rodríguez Campo
- 2. PATIOS ESCOLARES COMO ESCENARIOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL ..... 11**  
Irene Trapero González, Antonio Iván Rodríguez,  
Ariana Martín Alarcón, Natalia Moreno Palma
- 3. EL CANAL DE CASTILLA COMO RECURSO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA ..... 23**  
José Miguel Alonso Rojo
- 4. LA DISGRAFÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CONCEPTUALIZACIÓN Y RESPUESTA EDUCATIVA..... 33**  
Ariana Martín Alarcón, Irene Trapero González, Andrés Silva Pérez  
y Antonio Iván Rodríguez
- 5. CANAL DE CASTILLA Y LAGUNA DE LA NAVA: BINOMIO PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL E HISTÓRICA..... 45**  
Ana María Barrena Medina
- 6. INNOVACIÓN INTELIGENTE: APPS, CHATBOTS Y NUEVAS FORMAS DE APRENDER CON IA ..... 57**  
Arantxa Gámez-Guil, Inmaculada Aznar-Díaz, José-Antonio Martínez  
Domingo y Blanca Berral-Ortiz
- 7. EL CANAL DE CASTILLA COMO RECURSO PATRIMONIAL PARA LA EDUCACIÓN Y EL TURISMO ..... 63**  
María Montserrat León Guerrero
- 8. AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN DOCENTES DE PRIMARIA .... 75**  
Claudia Patricia Navarro-Roldán
- 9. EDUCACANDO EMOCIONES: TRANSFORMANDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR ..... 83**  
Nancy Lizeth Ramírez-Roncancio y Laura Edith Ramírez

- 10. EDUCAR PARA CONVIVIR: FOMENTANDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR COLOMBIANO 93**  
Virgelina Castellanos-Páez, Daniel Esteban Contreras Arias,  
Yeimy Tatiana Albarracín-Chaparro
- 11. RAZONES DE NO ASISTENCIA ESCOLAR EN POBLACIÓN ADOLESCENTE: TENDENCIAS DE INDEFENSIÓN APRENDIDA. 105**  
María Pérez-Marco y Andrea Fuster
- 12. RELACIÓN ENTRE APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN ADOLESCENTES ESPAÑOLES .... 117**  
Ángel Amat Seller y Alba Lorenzo Rumbo
- 13. ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR EN CLAVE TERRITORIAL: UNA PANORÁMICA EN LA REGIÓN DE MURCIA ..... 129**  
María Trinidad Cutanda-López
- 14. ADOLESCENT AUTONOMY AND COMPETENCE: THE ROLE OF PERFECTIONISM..... 139**  
Orlando Silvestro, Gabriella Martino y Carolina González
- 15. ESCRITURA CREATIVA: UNA MIRADA DESDE LAS ESTRATEGIAS MULTIMODALES..... 151**  
Nancy Verónica Rodríguez Sáyago
- 16. DELFINES DE LA LECTURA: INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRASNVERSALIDAD CURRICULAR ..... 161**  
Gloria del Jesús Hernández-Marín y Eloísa Alcocer Vázquez
- 17. DE CUENTOS DE PRINCESAS A HISTORIAS DE HEROÍNAS: ESCRITURA Y EMPODERAMIENTO JUVENIL EN TALLERES LITERARIOS CON ENFOQUE HORIZONTAL..... 169**  
Laura Alejandra Espejo Torres
- 18. EL JUEGO EN EL RECREO COMO AGENTE SOCIALIZADOR ... 177**  
Verónica Ortiz Ruiz
- 19. EL PAPEL DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA MEJORA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA ..... 189**  
Gema Díaz Quesada

<b>20. PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE RECREOS ACTIVOS E INCLUSIVOS PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL FOMENTO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>199</b>
Daniel García-Martínez	
<b>21. FOMENTO DE LOS DESPLAZAMIENTOS ACTIVOS Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>207</b>
Laura García-Pérez	
<b>22. EFECTO DE UNA INTERVENCIÓN GAMIFICADA CON CLASSDOJO PARA PROMOVER LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES DE PRIMARIA .....</b>	<b>223</b>
Noelia Segura Martínez y Rosario Padial Ruz	
<b>23. PROCESO DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL USO DE UNA APLICACIÓN MÓVIL Y LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA LA MEJORA DE LA PERCEPCIÓN CORPORAL, AUTOESTIMA Y HÁBITOS SALUDABLES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO.....</b>	<b>235</b>
Gracia Cristina Villodres	
<b>24. GOBERNANZA UNIVERSITARIA Y BIENESTAR ESTUDIANTIL: INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>247</b>
José William Castro-Salgado y Alba Catherine Alves-Noreña	
<b>25. COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EN LATINOAMÉRICA.....</b>	<b>261</b>
Gisela Elizabeth López-Bustamante, Natalia Luisa Ramírez Sáenz, Alba Catherine Alves-Noreña, Olga Nájar Sánchez	
<b>26. DESAFÍOS Y LOGROS EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE COLOMBIA .....</b>	<b>277</b>
Lady Mayerli Vergara Estupiñán	



# **EL CANAL DE CASTILLA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EL ESTUDIO HISTÓRICO DE LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES: EL EJEMPLO DE LA NUEVA SOCIEDAD DE CLASES EN MEDINA DE RIOSECO Y EL MOTÍN DEL PAN DE 1856**

Miguel Rodríguez Campo <sup>1</sup>

## **1. INTRODUCCIÓN**

Esta ponencia tiene por objeto explorar las posibilidades que el estudio de caso del Canal de Castilla tiene para la formación del alumnado en los diferentes niveles educativos de la Historia y para mejor comprensión de las transformaciones sociales operadas en torno a este espacio a mediados del siglo XIX. Además, nos permite acercarnos a ámbitos como la Geografía, la Economía, la Ingeniería, el Patrimonio, el Medio Ambiente o el Desarrollo Rural, entre otros, configurándolo como un recurso pedagógico integral.

Teniendo como punto central al Canal de Castilla en Medina de Rioseco, en los siguientes apartados haremos un somero análisis histórico de las transformaciones que sufrió la sociedad riosecana de la mano de la implantación del Ramal de Campos del Canal a mediados del siglo XIX, con

---

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid (España). Instituto Universitario de Historia Simancas.

especial hincapié en el Motín del Pan de 1856.

El apartado posterior comprende nuestra propuesta didáctica: una salida de campo a Rioseco, especialmente a la zona de la dársena del Canal, que pueda acercar al alumnado al conocimiento histórico real de las transformaciones sociales producidas por la expansión de la industrialización y la progresiva conformación de una nueva sociedad de clases de tipo capitalista. Esta visita educativa permitiría a los docentes ejemplificar cómo este recurso, relacionado con la ingeniería o el comercio, está también directamente vinculado con las nuevas relaciones sociales que se dieron en la localidad y que son, en realidad, un ejemplo local de un proceso más amplio que se dio en distintos momentos en el resto de Europa.

## **2. EL CANAL DE CASTILLA, MOTOR DE TRANSFORMACIONES SOCIALES: EL EJEMPLO DE MEDINA DE RIOSECO**

Antes de la llegada del Canal de Castilla a Medina de Rioseco, en 1849, la ciudad contaba con un entramado social heredero del Antiguo Régimen. A pesar de que la desamortización de Mendizábal ya se había producido y la de Madoz (1854-1856) estaba a punto de iniciarse, y que el Nuevo Estado Liberal, de tipo burgués, ya se encontraba en ascendente proceso de formación, aún quedaba dar uno de los pasos fundamentales para deshacerse de la vieja sociedad, la industrialización, sobre todo en el entorno de la Castilla interior. Dentro de los avances y retrocesos de esta etapa, todavía quedaban secuelas antiguoregimentales como los portazgos (La España, 16-01-1851) o las reclamaciones de diezmos por parte de las casas de Alba o de Osuna (BOP Palencia, 02-09-1853 y 23-10-1863).

### **2.1. La llegada del Ramal de Campos y la nueva sociedad de clases riosecana**

La actividad económica principal del Canal era la de transportar el trigo castellano hacia el Norte de España, tanto para su consumo allí como para su exportación desde los puertos del Cantábrico. Con la llegada de

las aguas a la localidad riosecana empezaron a levantarse en sus orillas espacios fabriles como molinos de papel, fábricas siderúrgicas y, sobre todo, harineras.

A la par, se fue conformando un incipiente proletariado urbano, compuesto mayoritariamente por jornaleros que veían en el trabajo fabril una alternativa a los largos meses de paro que les imponía el calendario agrícola. La fuerza de trabajo de esta nueva clase social la compraba una burguesía cada vez más poderosa, enriquecida primero con las desamortizaciones –que les permitieron acceder a la propiedad de casi la totalidad de las tierras de la localidad, que antes habían sido de titularidad municipal o eclesiástica– y después con el control de los medios de producción industrial (Moreno Lázaro, 2009).

De este modo, las desigualdades sociales se hicieron cada vez más evidentes, agravadas por periódicas crisis de subsistencias, posteriores epidemias de cólera (AMMR, Caja 120, carp. 857), los efectos de las políticas económicas liberales –especialmente las desamortizaciones– y, sobre todo, por la creciente especulación con el trigo, que encarecía insosteniblemente el pan, provocando continuas crisis alimentarias e incrementando el número familias pobres en la localidad (AMMR, Caja 122, carp. 860).

A esto hemos de añadir el impopular impuesto de consumos, vigente desde 1845, que gravaba indirectamente el consumo de productos básicos de primera necesidad, de comer, beber y arder, que eran, precisamente, los que más consumían las clases populares. El impuesto de consumos se convirtió en una de las principales causas del descontento y agitación popular que derivaron en los recurrentes motines de consumos y subsistencias en la España de la época. El propio Karl Marx afirmaba en 1854 que este tributo español había “convertido al recaudador de contribuciones en un propagandista revolucionario de máxima eficacia” (Marx y Engels, 1978). La corporación riosecana también era consciente de que su recaudación agravaba la mala situación de la mayoría del vecindario (AMMR, Caja 118, carp. 852).

La cuerda terminó por tensarse a raíz de la guerra de Crimea de 1854, que había bloqueado la exportación del grano ucraniano hacia Europa. En España, la producción apenas alcanzaba para el consumo interno, por lo

que se prohibieron las exportaciones de harina y trigo. Sin embargo, la burguesía harinera y terrateniente aseguraba que la cosecha daba para el consumo y para la exportación, y se podrían reinvertir sus ganancias gracias a la incipiente industrialización castellana en torno al Canal. Pero la realidad era otra: la exportación de granos y harinas desde el puerto de Santander dejaba precios imposibles para la población local, desprovista de su sustento básico, mientras la burguesía harinera se enriquecía cuantiosamente a su costa (Moreno Lázaro, 2009).

Ante este escenario, el descontento popular pronto se transformó en protesta, tomando la forma de asonadas que, en lugares como Valladolid, Palencia y Medina de Rioseco, derivaron en auténticos motines de subsistencias, conocidos como motines del pan, que ya se habían dado en condiciones similares en otros puntos de Europa (Fernández Martín et al., 2011).

## **2.2. El Canal de Castilla como centro de revuelta social: el Motín del Pan de 1856 en Medina de Rioseco**

Fue precisamente la especulación la que provocó la escasez de trigo en los almacenes del Canal, con el palpable desasosiego entre la población, obligando al ayuntamiento a prohibir el 21 de junio de 1856 su exportación y fijar el precio del pan a un real, con el fin de evitar la especulación y consiguiendo alza de los precios (AMMR, Caja 118, carp. 852).

Sin embargo, el descontento creció cuando llegaron noticias del amotinamiento de Valladolid y, ante el temor por la extensión de los incidentes, el ayuntamiento convocó el 22 de junio a la Milicia Nacional y la Guardia Civil para prevenir cualquier altercado. Sin embargo, grupos de vecinos ya se encontraban protestando en la plaza contra la carestía y los especuladores, exigiendo pan barato y amenazando con dirigirse hacia el Canal (Fernández Martín et al., 2011). La corporación municipal trató de calmar la situación con la publicación de un bando garantizando el pan a un real, pero para ese momento los grupos iniciales, ya convertidos en masas, se habían apoderado del muelle del Canal y habían comenzado a incendiar la primera fábrica (AMMR, Caja 118, carp. 852).

Los disturbios comenzaron con apedreos a las casas de los especuladores y comerciantes de grano y con el incendio de fábricas y barcos de

la dárseña. La gravedad de los hechos obligó al ayuntamiento, a las 3 de la mañana del día 23, a informar a las autoridades superiores, que decretaron el Estado de Guerra en las provincias palentina y vallisoletana (La Iberia, 25-junio-1856) y enviaron a Rioseco tropas del Ejército y la Guardia Civil (Gaceta de Madrid, 25-6-1856).

Se consiguió restablecer el orden y el ayuntamiento decidió proveer de pan a un real a la clase proletaria, creando un depósito de harinas para abastecer a las tahonas, a las que compensaría por la diferencia de precio. Además, se ordenó custodiar los almacenes de trigo y se decretó la ley marcial y el toque de queda (AMMR., Caja 118, carp. 852).

Tras sofocar la rebelión, el peso de la justicia no se hizo esperar. Un fiscal militar llegó a Rioseco la tarde del 31 de julio y al día siguiente, tras un consejo de guerra, tres de los reos juzgados fueron trasladados a la plazuela del muelle del Canal, siendo fusilados allí mismo, mientras la Milicia Nacional contenía a la multitud. La justicia se consumó precisamente ante las paredes calcinadas de la primera fábrica, incendiada durante el Motín. El resto de los presos pendientes de juicio criminal, entre ellos dieciocho mujeres, fueron llevados por las tropas cuando se retiraron al día siguiente. La vivencia de aquellos hechos dejó huella en la memoria colectiva del vecindario, entre el que corría el rumor de que en el sitio de la ejecución se veían ciertas luces misteriosas por la noche, seguramente por los restos del fuego que todavía resplandecía entre la desmantelada primera fábrica del Canal (La Iberia, 8-8-1856).

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Nuestra propuesta consiste en aprovechar el potencial pedagógico que tiene el Canal de Castilla para afianzar los conocimientos y acrecentar la valoración del alumnado hacia los restos del pasado, promoviendo que se impliquen en su conservación y promoción.

A pesar de que la salida que proponemos sería óptima para alumnos de grado en Historia –por tratarse de conocimientos historiográficos que requieren cierta capacidad de asimilación– también se podría aplicar en otros niveles educativos, tanto en enseñanza media como superior, ajustando la

extensión y contenidos históricos a cada etapa educativa. Este potencial pedagógico del Canal ofrece también la oportunidad de compaginar la Historia con otras áreas de conocimiento, adquiriendo un carácter transversal e interdisciplinar y, ciertamente, globalizador, ya que a través de la observación directa y el análisis de una realidad socioespacial concreta se favorece la explicación de los hechos que la configuran (Marrón Gaité, 2013).

Las salidas de campo permiten al alumnado enlazar el aprendizaje en el aula con el entorno para conocerlo y valorarlo mejor, adquiriendo, además, otras competencias sociales que permiten un mejor desarrollo integral de la persona. En este sentido, visitar el patrimonio contribuye a la formación de una ciudadanía más comprometida socialmente (Cuenca, 2016). Y también son una buena herramienta docente para la enseñanza de las ciencias naturales y sociales, al ayudar al alumnado a tener una visión más completa del entorno que le rodea (García Ferrandis et al., 2020), con un aprendizaje menos memorístico y más vivencial de los contenidos, lo que siempre ayuda a recordarlos mejor (Martínez Hernández et al., 2018).

La visita a lugares pioneros en la industrialización ofrece a los estudiantes la oportunidad de comprender “in situ” cuestiones que de otro modo no serían entendidas en toda su profundidad (Fernández Ortega, 2023). En este caso, podrá asimilar cómo estos recursos se imbrican con la economía, política y sociedad de la zona, así como su papel concreto cuantitativo dentro de procesos generales cualitativos de transformación social más amplios, como el que supuso, en este caso, el paso una sociedad antiguoregimental a otra nueva, ahora capitalista y de clases.

Además de comprender la relación entre lo particular y lo general, salidas como esta conseguirán un alumnado consciente de cómo la singularidad de lo local puede servir para comprender realidades más amplias, estableciendo analogías y diferencias. Valorará mejor el papel que tienen estos recursos en el discurso histórico— apreciando, también, el potencial que tiene en este sentido la Historia Rural—, alejándolo de reducciones simplistas y acercándolo al entendimiento transversal e interrelacionado de cada sujeto y proceso histórico.

### **3.1. Salida de campo a la dársena del Canal de Castilla**

La explicación de los sucesos históricos que pretendemos exponer al alumnado ha de ser el elemento central y articulador de nuestra salida. Aunque por motivos de extensión no hemos podido profundizar más, dejamos apuntados los ejes centrales del contexto histórico en el primer apartado de esta ponencia. La complejidad de nuestra explicación se adaptará al nivel educativo y área de conocimiento, correspondiendo al grado universitario en Historia una explicación más detallada y profunda, mientras que en otras materias se podrá optar por una explicación más sintética. Cronológicamente, la visita podría realizarse en una mañana, con una duración aproximada de 4 horas: una hora y media para hacer un recorrido por la ciudad, otra hora en la dársena del Canal y otra hora y media más en la fábrica de harinas San Antonio.

Para apoyar la descripción historiográfica, proponemos la confección de un cuaderno de campo en el que incluyamos material didáctico visual que ayude a un entendimiento transversal de los conocimientos, variando su contenido en función del nivel y área educativos, pudiendo integrar recortes de prensa, textos históricos, fotos de época que sirvan de elemento comparativo, etc. Conviene que animemos al alumnado a intervenir constantemente, haciendo preguntas que le conduzcan a reflexiones críticas y conclusiones propias de manera mayéutica. De este modo, será el propio estudiante –a través de nuestra explicación histórica, el cuaderno de campo, y las reflexiones y preguntas que le instemos a hacerse– quien acabe por comprender la relación entre el Canal de Castilla y el proceso industrializador que llevó a esta tierra a conformar una sociedad de clases ascendentemente capitalista, y a sus clases populares a protagonizar el Motín del Pan de 1856. Al concluir la visita, proponemos organizar un debate en el que los estudiantes tengan la oportunidad de compartir sus observaciones y reflexiones. El debate se enfocará en la transversalidad e interrelación de los conocimientos adquiridos y en la manera en que cada disciplina contribuye a una comprensión más exhaustiva de la historia a través del Canal.

Con todo, nuestra salida podría comenzar en alguna de las puertas históricas de la ciudad, donde el alumnado perciba el carácter antiguoregimental de la sociedad riosecana previa a la llegada del Canal, con el ejemplo

de los portazgos. Siguiendo hacia la dársena, podríamos pasar por alguno de los lugares de ocio de la burguesía de época, como el teatro o el casino, para explicar, mientras tanto, las características y consolidación de la clase especuladora y propietaria harinera. Ya en el Canal, sería vital visitar la Fábrica de Harinas San Antonio, situada en el lugar exacto donde en su día se levantó aquella primera fábrica que la clase proletaria calcinó en 1856. Allí, además de comprender las facilidades asociativas que proporcionaba el trabajo fabril al obrero frente al trabajo agrícola al jornalero, el alumno recibirá la explicación histórica de las condiciones de desigualdad del proletariado riosecano en esa nueva sociedad de clases impulsada por la industrialización que trajo el Canal, así como las causas que lo llevaron a manifestar su frustración precisamente ahí, en su dársena, mediante la quema de una de sus fábricas durante el Motín.

## **4. CONCLUSIONES**

La amplia meseta castellana, representada en Medina de Rioseco, vinculada históricamente al cultivo del cereal, vivió tiempos de esperanza con la apertura del Canal de Castilla. Algunas de las transformaciones más importantes vividas en este espacio rural tuvieron al Canal como escenario principal.

En la actualidad, el Canal de Castilla se configura como un bien patrimonial complejo por sus valores materiales e inmateriales intrínsecos. En esta tesitura es importante proporcionar al alumnado una formación que le vincule emocionalmente a esta realidad, ya que será la mejor inversión de futuro para su preservación, pues propiciará una adecuada valoración por parte de la sociedad.

Pero el Canal de Castilla no puede quedarse sólo en un recurso turístico. También debe aprovecharse su potencial pedagógico para ahondar en el conocimiento y la interpretación de los procesos históricos de los que fue escenario: ese sueño de prosperidad que supuso para una tierra ansiosa por mejorar su futuro y ese símbolo colectivo en el que se constituyó cuando una mayoría popular intentó en esta tierra, una vez más, cambiar los engranajes que perpetuaban las desigualdades sociales.

## 5. REFERENCIAS

- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. la socialización del patrimonio. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*(1), 22–41.
- Fernández Martín, J. J., Revilla Casado, J. y San José Alonso, J. I. (2011). *El agua y la fábrica de harinas en torno al canal de castilla en medina de rioseco*. Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Fernández Ortega, A. (2023). Enseñanza de la geografía e historia a través de un enfoque interdisciplinar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 11(2), 151–167. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v11i02/151-167>
- García Ferrandis, I., Colomer Rubio, J. C., Mayoral García-Berlanga, O. y Amórtégui Cedeño, E. F. (2020). Contribución de las salidas educativas al cambio de percepción del entorno en la formación del profesorado. *Aula de Encuentro*, 22(1), 111–140.
- Marrón Gaité, M. J. (2013). Tratamiento interdisciplinar de la geografía, la historia y el arte con estudiantes del grado de magisterio. una propuesta de enseñanza activa a través de un itinerario didáctico. En R. De Miguel González, M. L. De Lázaro y Torres y M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales. actas del congreso europeo de didáctica de la geografía (1. 2012. zaragoza)* (pp. 331–352). Diputación Provincial de Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”.
- Martínez Hernández, C., Robles Moral, F. J. y Yubero, C. (2018). Salida didáctica a madrid: Una experiencia desde las áreas de didáctica de las ciencias sociales y las ciencias experimentales. En C. De Pro Chereguini y A. Gómez Mármol (Eds.), *I congreso nacional isen, a la vanguardia en educación, cartagena, 23 y 24 de noviembre de 2018* (pp. 213–215). <https://www.researchgate.net/publication/349536946>
- Marx, K. y Engels, F. (1978). *La revolución en españa*. Editorial Progreso.
- Moreno Lázaro, J. (2009). *Los hermanos de rebecca. motines y amotinados a mediados del siglo xix en castilla la vieja y león*. Región Editorial.



# PATIOS ESCOLARES COMO ESCENARIOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Irene Trapero González<sup>1</sup>

Antonio Iván Rodríguez<sup>2</sup>

Ariana Martín Alarcón<sup>3</sup>

Natalia Moreno Palma<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El patio escolar, más allá de ser un espacio destinado al recreo, representa un ecosistema donde se producen dinámicas sociales, culturales y pedagógicas que estructuran la vida en los centros educativos. Sin embargo, su diseño y uso histórico han favorecido dinámicas excluyentes, especialmente en relación con el género, al privilegiar actividades como el fútbol practicadas predominantemente por varones, en detrimento de otras formas de juego más inclusivas (Ibáñez de Elejalde, Vizcarra Morales y Ugalde Gorostiza, 2017).

Uno de los principales problemas viene dado por el diseño de los patios y la ocupación que hacen de estos los chicos y chicas. Además, el deporte más practicado en los recreos es el fútbol, por lo que, dadas las dimensiones del campo, la ocupación del espacio puede ser total en algunos patios escolares. Por lo tanto, si la arquitectura escolar está diseñada con porterías que ocupan los espacios centrales, que son de mayor amplitud y tienen unas marcas pintadas en el suelo que delimitan el espacio (Garay,

---

<sup>1</sup>Universidad de Granada

<sup>2</sup>Universidad de Granada

<sup>3</sup>Universidad de Granada

<sup>4</sup>Universidad de Granada

Vizcarra y Ugalde, 2017), ¿qué tipo de conductas pueden surgir? ¿Qué relación existe entre los medios y recursos dedicados para los equipamientos de fútbol y los que se destinan a espacios naturales, jardines o lugares para la realización de otras actividades de juego? Estas son algunas preguntas que podrían plantearse, a sabiendas de que existen otras variables que influyen en las conductas tanto de chicas como de chicos con relación a la ocupación de espacios y las actividades que realizan unos y otras.

En este capítulo abordaremos la necesidad de repensar los patios escolares como espacios coeducativos que fomenten la equidad, la participación activa de todo el alumnado, así como los estilos de vida saludables. Se presentarán argumentos teóricos, evidencia empírica y propuestas de intervención que permiten avanzar hacia un modelo de patio inclusivo, dinámico y formativo.

## **2. El problema: Uso desigual del espacio y reproducción de desigualdades**

El análisis del uso del patio escolar revela un patrón recurrente de ocupación desigual del espacio, donde los varones, especialmente a través del fútbol y otras actividades de alta intensidad, tienden a monopolizar las zonas centrales, mientras que las niñas son desplazadas hacia los márgenes, participando en juegos menos visibilizados o simplemente retirándose del juego activo (Cantó Alcaraz y Ruiz Pérez, 2005).

Este fenómeno, lejos de ser anecdótico, constituye una forma de reproducción simbólica y material de la masculinidad hegemónica, que encuentra en el patio un escenario privilegiado para su escenificación (Ibáñez de Elejalde et al., 2017). Como apuntan Zapatero Ayuso, Ramírez Rico, Rocu Gómez y Navajas Seco (2021), el patio puede actuar como un espacio que refuerza la desigualdad de género si no se interviene de forma intencionada. En este sentido, la labor del centro y, por consiguiente, del equipo docente y sus profesionales es crucial para fomentar acciones y conductas que permitan a todo el alumnado disfrutar del espacio de forma saludable y coherente. A continuación, veremos aspectos clave para transformar los

patios en espacios coeducativos.

### **3. Los patios coeducativos: Principios clave y medidas para su transformación**

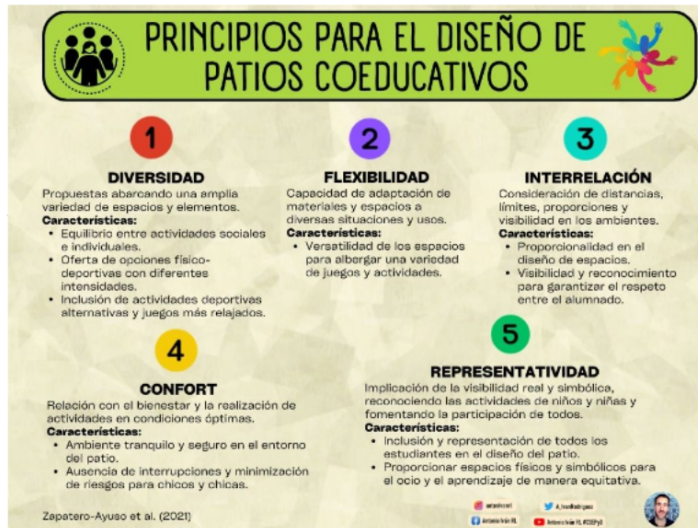
La coeducación en el patio escolar es una necesidad que debe ser trabajada e implementada en los centros escolares. Siguiendo las indicaciones de Zapatero Ayuso et al. (2021), se identifican cinco cualidades fundamentales que debe reunir un patio coeducativo:

- **Diversidad:** variedad de espacios y niveles de intensidad en las actividades.
- **Flexibilidad:** materiales y estructuras adaptables a múltiples usos.
- **Interrelación:** equilibrio visual y espacial que permita la convivencia de diferentes dinámicas.
- **Confort:** entornos tranquilos, seguros y acogedores.
- **Representatividad:** visibilización de todos los grupos del alumnado en las actividades y el diseño del espacio.

En la siguiente imagen se desarrollan sucintamente cada uno de estos principios:

**Figura 1**

*Principios para diseñar patios destinados al fomento de aspectos coeducativos*



**Nota.** Elaboración propia

Estos principios están alineados con el enfoque de diseño universal del aprendizaje (DUA), que propone entornos accesibles y equitativos desde el inicio, eliminando barreras a la participación (Meyer, Rose y Gordon, 2014). En el marco legislativo del ordenamiento español, el enfoque DUA aparece como una medida que debe llevarse a cabo por los profesionales de la educación. Aunque, si bien es cierto, hay autores que señalan limitaciones a la hora de poner a prueba su eficacia (Anastasiou, Wiley y Kauffman, 2024), especialmente por el conflicto con la teoría de la carga cognitiva. Por otro lado, hay que tener en cuenta una serie de medidas tanto físicas, sociales, como organizativas que influyen en la construcción de patios inclusivos. Las orientaciones a este respecto plantean estrategias agrupadas en tres niveles:

**[a)]Físicas:**

- Reducción de la superficie destinada a pistas deportivas, aumentando las zonas verdes y los espacios de tranquilidad.
- Incorporación de juegos de equilibrio, muros para escalar, zonas sombreadas y mobiliario accesible.

## 2. Sociales:

- Diseño de juegos que fomenten la interacción entre alumnado diverso.
- Inclusión de actividades como danza, lectura o arte mural que amplían la gama de intereses representados.

## 3. Organizativas:

- Creación de comisiones mixtas (familias, profesorado, alumnado) para codiseñar el uso del patio.
- Programación rotativa del uso de los espacios centrales para evitar el monopolio de un solo grupo.

En la siguiente imagen, se muestra de forma esquemática los aspectos más concretos en cada una de las medidas mencionadas, los cuales son elementales de cara a la transformación del ecosistema de un patio.

### Figura 2

*Medidas físicas, sociales y organizativas para la transformación de patios escolares*



Cada una de estas medidas están fuertemente interconectadas entre sí, de tal manera que el fallo en una de ellas afecta significativamente en el proyecto en su conjunto, pudiendo anular por completo su eficacia y puesta en marcha.

## **4. Evidencia empírica y beneficios de rediseñar el patio**

Diversos estudios avalan el impacto positivo de intervenciones físicas y estructurales en los patios escolares. En este sentido, tanto Blaes et al. (2013) como Ridgers, Stratton, Fairclough y Twisk (2013) demostraron que el uso de marcas pintadas y estructuras multicolores incrementaban los niveles de actividad física del alumnado, mejorando indicadores de salud y bienestar infantil. Por su parte, Cardon, Labarque, Smits y De Bourdeaudhuij (2009) destacaron la importancia que tiene una supervisión activa para promover programas de inclusión y el uso equitativo del espacio, poniendo énfasis, como señalamos anteriormente, en la planificación llevada a cabo por el equipo directivo del centro educativo. Este último aspecto es fundamental, puesto que el éxito de los programas de inclusión son atribuibles, en gran parte, al liderazgo ejercido por el director y a su capacidad para crear una escuela inclusiva (Harris y Chapman, 2002; Ryan, 2016; Shields y Hesbol, 2020).

Estas mejoras no solo favorecen la salud física, sino también el desarrollo socioemocional, la autoestima y la cohesión grupal, especialmente cuando se incorporan dinámicas cooperativas y juegos tradicionales no competitivos (Saldaña Blasco, 2018).

## **5. Estrategias de transformación: propuestas prácticas**

En el ámbito escolar, son varias las iniciativas diseñadas para fomentar la participación equitativa y enriquecer las experiencias físico-deportivas de todo el alumnado. Una de ellas, propuesta por La EF del siglo XXI (2025), se estructura de la siguiente manera:

En primer lugar, se deben incorporar deportes alternativos como medio para fomentar la inclusión, ya que estos tienen reglamentos simplificados y requisitos técnicos más asequibles para todo el alumnado. Esto permite que el alumnado con diferentes habilidades pueda disfrutar de experiencias

de éxito, aumentando su motivación y autoestima. Entre los deportes alternativos empleados se encuentran el datchball, la rosquilla, el bijball y el golfball, juegos que, por su naturaleza cooperativa y accesible, facilitan la integración de todos los participantes.

En segundo lugar, para lograr un equilibrio entre tradición e innovación, se plantea una organización semanal que combine deportes tradicionales, como el fútbol (en horarios específicos para ciertos cursos), con competencias de deportes alternativos. Además, se implementará un sistema de préstamo de material deportivo diverso y se organizarán actividades lúdicas mensuales, como el “Super disco”, que fomentan la creatividad y el trabajo en equipo. La propuesta también considera adaptaciones según las necesidades del centro, como la separación de los estudiantes de primer curso en un patio diferenciado para garantizar su seguridad y adaptación progresiva.

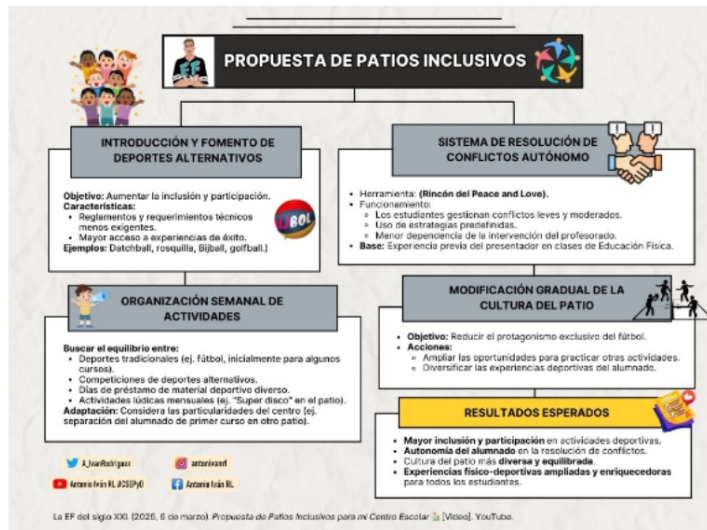
En tercer lugar, uno de los pilares innovadores de esta iniciativa es el Rincón del Peace and Love, un espacio donde los estudiantes gestionan de manera autónoma conflictos leves y moderados mediante estrategias predefinidas. Este sistema, basado en experiencias previas en clases de Educación Física, reduce la dependencia de la intervención del profesorado y empodera al alumnado para resolver disputas de forma pacífica y colaborativa.

En cuarto lugar, y uno de los mayores retos a lograr, es el de modificar la cultura dominante en los patios, donde el fútbol suele ser el centro de atención. Para ello, se busca ampliar las oportunidades de participación en otras actividades y diversificar las experiencias deportivas. El objetivo no es eliminar los deportes tradicionales, sino enriquecer el entorno con alternativas que permitan a todos los estudiantes descubrir nuevas formas de disfrutar del movimiento y el juego.

Finalmente, los resultados proyectados incluyen una mayor inclusión y participación en actividades deportivas, una creciente autonomía del alumnado en la gestión de conflictos y una cultura de patio más diversa y equilibrada. En definitiva, se espera que esta propuesta contribuya a que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, vivan experiencias físico-deportivas enriquecedoras y significativas (ver Imagen 3):

Figura 3

Propuesta de patios inclusivos por la EF del siglo XXI



Como señala el “Marco de la innovación pedagógica en Cataluña” (2017), todo cambio sostenible debe partir de un diagnóstico compartido, objetivos claros, planificación participativa y evaluación continua.

## 6. El papel del profesorado y la formación en coeducación

Una transformación efectiva del patio requiere una implicación activa del profesorado, tanto en la planificación como en la supervisión del recreo. Ibáñez de Elejalde et al. (2017) identificaron una demanda clara por parte del profesorado de mayor formación y recursos para implementar prácticas coeducativas. El 77,10% de los docentes consideró que necesita más formación para aplicar programas de coeducación de forma efectiva y el 78,70% señaló la necesidad de contar con mayores recursos. Además, casi siete de cada diez docentes entienden que es responsabilidad del centro la creación de programas de coeducación (ver Imagen 4):

## Figura 4

*Planteamiento coeducativo en el centro escolar*



La formación docente debe incluir aspectos teóricos (género, diversidad, inclusión) y prácticos (dinámicas de juego, diseño de espacios, mediación escolar). Según González-Gil, Martín-Pastor, Flores Robaina y Jena-ro Río (2016), el cambio cultural en la escuela solo es posible si el profesorado se convierte en agente de transformación consciente y capacitado.

## 7. La familia y la comunidad: agentes clave del cambio

La participación de las familias es esencial para consolidar los cambios en el patio escolar. Como indica Saldaña Blasco (2018), muchas de las experiencias más exitosas de reorganización del patio han surgido de procesos colectivos, donde las familias se implican en comisiones mixtas, aportando ideas, materiales y horas de voluntariado.

Además, integrar valores transversales como la sostenibilidad, la salud y la convivencia fortalece el papel del patio como espacio formativo integral. Entre las acciones sugeridas se encuentran:

- Campañas de meriendas saludables.

- Espacios para huertos escolares y cuidado del medioambiente.
- Talleres familiares sobre juego, igualdad y comunicación.

De ahí la suma importancia de involucrar a todos los agentes educativos con el objetivo de crear un contexto que fomente la cohesión y el sentimiento de pertenencia al proyecto del centro.

## **8. Perspectivas internacionales: hacia un modelo global de patios inclusivos**

El rediseño del patio escolar como espacio de inclusión no es exclusivo del contexto español. En países como Finlandia o Canadá, el patio es considerado una extensión del aula, y su diseño responde a criterios de bienestar, exploración y aprendizaje (Chawla, 2015).

Por ejemplo, el programa Outdoor Play and Learning (OPAL) en Reino Unido ha demostrado que patios bien estructurados y con alta diversidad de usos incrementan el nivel de actividad física en un 20% y reducen los conflictos entre estudiantes (Gray, Passy y Waite, 2018).

Estos modelos comparten una premisa: el patio debe ser un entorno estimulante, justo y adaptado a las necesidades reales del alumnado, no una réplica del orden competitivo y excluyente que muchas veces impera en otros espacios sociales.

## **9. Conclusiones**

La transformación de los patios escolares es una oportunidad para repensar los espacios educativos desde una mirada integradora, justa y saludable. Esta transformación no puede ser solo estructural, sino también cultural y pedagógica.

Adoptar un enfoque coeducativo en el diseño y uso del patio implica reconocer la diversidad del alumnado, redistribuir los recursos espaciales y simbólicos y fomentar la participación activa de toda la comunidad educativa.

Desde la diversidad de propuestas físicas hasta la implicación familiar

y la formación docente, los patios escolares pueden y debieran convertirse en escenarios de innovación, bienestar y justicia social.

## 10. REFERENCIAS

- Anastasiou, D., Wiley, A. L. y Kauffman, J. M. (2024). A critical analysis of theoretical underpinnings of universal design for learning. *Exceptionality*. doi: 10.1080/09362835.2024.2426801
- Blaes, A., Ridgers, N. D., Aucouturier, J., Van Praagh, E., Berthoin, S. y Baquet, G. (2013). The effects of playground markings on the physical activity levels of school children during recess. *Preventive Medicine*, 57(5), 438–442.
- Cantó Alcaraz, R. y Ruiz Pérez, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *RICY-DE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28–45. Descargado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71000103>
- Cardon, G., Labarque, V., Smits, D. y De Bourdeaudhuij, I. (2009). Promoting physical activity at the preschool playground: The effects of providing markings and play equipment. *Preventive Medicine*, 48(4), 335–340.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452.
- Garay, B., Vizcarra, M. T. y Ugalde, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 185–209. Descargado de <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4241292#>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Robaina, N. y Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3). doi: 10.15366/reice2014.12.3.002
- Gray, T., Passy, R. y Waite, S. (2018). *Evaluating opal outdoor play programs in primary schools: Final report*.

- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10–13. doi: 10.1177/08920206020160010301
- Ibáñez de Elejalde, B. G., Vizcarra Morales, M. T. y Ugalde Gorostiza, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185–209. doi: 10.14201/teoredu292185209
- La EF del siglo XXI. (2025, 6 de 3). *Propuesta de patios inclusivos para mi centro escolar*. Video. Descargado de <https://www.youtube.com/watch?v=ND8Dn7a-L30>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J. y Twisk, J. W. R. (2013). Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 57(5), 424–430.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 179–204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Saldaña Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*(11), 253–268. doi: 10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11
- Shields, C. M. y Hesbol, K. A. (2020). Transformative leadership approaches to inclusion, equity, and social justice. *Journal of School Leadership*, 30(1), 3–22. doi: 10.1177/1052684619873343
- Zapatero Ayuso, J. A., Ramírez Rico, E., Rocu Gómez, P. y Navajas Seco, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241–264. doi: 10.24197/aefd.0.2021.241-264

# EL CANAL DE CASTILLA COMO RECURSO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Miguel Alonso Rojo <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Presentamos una propuesta de proyecto interdisciplinar basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sobre el Canal de Castilla. En él organizaremos una salida didáctica a la localidad de Herrera de Pisuegra (Palencia), que se desarrollará a lo largo de una mañana. Pretendemos que el alumnado tome contacto con la realidad histórica, geográfica y patrimonial por medio del análisis del espacio. Nos proponemos que los discentes tomen conciencia de la acción antrópica sobre el paisaje, así como la utilización de los conocimientos históricos aplicados en el trabajo de campo. Buscamos que los alumnos desarrollen su capacidad de observación e interpretación del paisaje, además de fomentar su capacidad crítica y reflexiva a la hora de la realización del dossier, donde expondrán sus aportaciones, sus conclusiones y su experiencia acerca de esta actividad.

Si nos referimos al contexto histórico que dio lugar a la construcción del Canal de Castilla, debemos remontarnos a inicios del siglo XVIII. Castilla se encontraba en una profunda crisis económica y comercial a causa del aislamiento en el que se hallaba por estar rodeada de sistemas montañosos. Hecho que, sumado a la imposibilidad de la navegación por su principal vía fluvial, el Río Duero, hace que nos encontremos con un territorio sin posibilidades de prospera y con una posición deficiente respecto a otras regiones del Reino de España más dinámicas, como el litoral levantino o el

---

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid.

horizonte andaluz.

Con el fin de solucionar esta situación de crisis de la región de Castilla, un conjunto de hombres ilustrados liderados por el marqués de la Ensenada idearon un proyecto de canales navegables que unirían el interior con el mar Cantábrico. Este proyecto se conoce con el nombre de Canal de Castilla. La monarquía borbónica pretendía unir, por medio de la navegación fluvial, las poblaciones de Segovia y Reinosa, para después comunicarse con el mar Cantábrico. Ensenada pretendía dar salida a las manufacturas castellanas, con el objetivo de conseguir el abaratamiento de los costes de su transporte.

La construcción del canal comenzó en el año 1753, y con el ascenso al trono del Rey Carlos III en 1759, este proyecto se vio potenciado gracias a la aprobación de la Real Instrucción de 1765. La aprobación de esta medida supuso la apertura comercial del puerto de Santander al tráfico del Área de Barlovento en el continente americano. Los productos castellanos llegarían a los puertos de Cuba, Santo Domingo, Puerto Rico, Trinidad y Margarita.

Dos décadas después, la aprobación en 1778 del Reglamento de Libre Comercio, conllevó la apertura de trece puertos españoles con veinticuatro puertos de la América española, medida que sería el colofón del proceso de revitalización económica y comercial de la región castellana.

## **2. MÉTODO**

En primer lugar, la metodología que hemos utilizado a la hora de la elaboración y estudio de la historia del Canal de Castilla es la del método histórico, basada en el análisis de la documentación original del siglo XVIII, para intentar reconstruir los hechos a los que hemos hecho referencia anteriormente. Para llevar a cabo esta tarea, hemos acudido a la consulta de los fondos documentales presentes en el Archivo General de Indias y la Biblioteca del Palacio Real de Madrid. Aunque esta documentación está publicada en varias obras de referencia, facilitando así que podamos trabajar con los estudiantes, hemos optado por la consulta de las fuentes archivísticas originales, para que los alumnos puedan conocer de dónde procede la información que posteriormente analizarán.

Por otro lado, con la redacción de este trabajo pretendemos presentar

un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el objetivo de que los alumnos conozcan el método histórico y aprendan a investigar, tanto con el uso de fuentes, como a través de una salida didáctica en la que conozcan de primera mano el aspecto investigado. Antes de la salida didáctica, facilitaremos el poder trabajar documentos originales con el alumnado para analizar, reflexionar y obtener conclusiones y opiniones críticas, en este caso sobre el Canal de Castilla, y el paisaje que le acompaña. Una vez que se produzca la salida didáctica propuesta a Herrera de Pisuerga, los alumnos recogerán en su cuaderno de campo las actividades indicadas, finalizando la actividad con la exposición en el aula de las conclusiones extraídas por los alumnos en su cuaderno de campo.

### **3. LA CONSTRUCCIÓN DEL CANAL DE CASTILLA**

Fernando VI se mostró partidario de la construcción de esta obra hidráulica, dado que en Francia había repercutido positivamente en la mejora de su economía, y había agilizado tanto el comercio como el transporte (Pardo Abad y Fernández Portela, 2022). El ingeniero Carlos Lemaur y el militar Antonio de Ulloa realizaron el estudio previo y el proyecto del canal. Dicho proyecto constaba de la construcción de cuatro canales que unirían Reinosa con Segovia: 1) El canal del Norte: se iniciaría en Reinosa y llegaría hasta la localidad palentina de Calahorra de Ribas. 2) El canal de Campos: desde Calahorra de Ribas se extendería hasta la localidad vallisoletana de Medina de Rioseco. 3) El canal de Sur: partiría desde la localidad palentina de Grijota, hasta Valladolid. 4) El canal de Segovia: desde las aguas del río Eresma en las inmediaciones de Segovia, hasta su desembocadura en el río Duero, a la altura de la Cartuja de Aniago, en Valladolid.

Los ministros ilustrados de Fernando VI habían diseñado una gran red de navegación que conectaba tanto los principales núcleos rurales así como los urbanos, para facilitar la apertura de nuevos mercados comerciales, caracterizados por su transporte de mercancías veloz, colocándose el excedente agrario castellano en los mercados internacionales.

En 1753, comenzó la construcción del canal, con modificaciones del proyecto inicial, ya que tendría tres ramales (Norte, Campos y Sur) a lo largo de sus 207 kilómetros de longitud. Daría comienzo en el municipio palentino de Alar del Rey, culminando en Medina de Rioseco y en Valladolid. En primer lugar, se afrontó la construcción del ramal norte, con el inicio de las obras en la localidad palentina de Calahorra de Ribas (Martínez García y Balado Pachón, 2021). La falta de financiación paralizó las obras hasta la llegada al trono de Carlos III, reanudándose a partir de 1759 en el comienzo del ramal norte, a la altura de Alar del Rey.

#### **4. LA LIBERALIZACIÓN DEL COMERCIO CASTELLANO CON AMÉRICA**

Carlos III llegó a España con ideas reformistas. Uno de los temas que más interesó al Rey fue el comercio, encargando la organización de una junta que abordara esta cuestión. La junta aconsejó al monarca el inicio de reformas del comercio americano con la Península Ibérica. El 16 de octubre de 1765 vio la luz la Real Instrucción de Libre Comercio (BPR, Ayala, 2639). La aprobación de esta instrucción supuso de facto, la liberalización del comercio con el Área americana de Barlovento (Cuba, Santo Domingo, Puerto Rico, Trinidad y Margarita) con nueve puertos españoles. Para Castilla, el puerto de Santander fue el enclave seleccionado para el libre comercio con América (Varela Marcos, 1991). Un hecho que, unido al proyecto del Canal de Castilla, permitiría a los castellanos salir de esa situación de crisis económica y comercial, para dar comienzo a una nueva etapa de dinamización económica en lo referente a las manufacturas castellanas. Durante este periodo, llegaron a Castilla manufacturas procedentes del ámbito caribeño, tales como azúcar, palo de Campeche, cueros y plata amonedada (AGI, Indiferente, 2411). Por otro lado, algunas de las mercaderías castellanas que fueron enviadas a las islas del mar Caribe fueron harinas, vino, garbanzos, jamones, pimiento molido, o aguardientes.

Llegado el año 1778 se promulgó el Reglamento de Libre Comercio, por el cual, se ampliaba a la totalidad del continente americano el libre co-

mercio con la Península Ibérica. Trece puertos españoles no tendrían restricciones comerciales de ningún tipo con veinticuatro puertos de las Indias españolas. Los productos castellanos que se enviaron hacia América fueron diversificándose a partir de 1778 (AGI, Indiferente, 2413), caso de las mantas de Palencia, tejidos y estampados de Soria, paños de Segovia, zapatos y hierros de los hornos de Santander, así como velos para el culto, anises, almendras.

Respecto al Canal de Castilla, en 1791, la construcción del ramal Norte quedó finalizada cuando las aguas del canal comunicaron sus extremos, es decir, Alar del Rey y Calahorra de Ribas (Ramírez, 2020). A su vez, también quedó inaugurado el ramal de Campos, que enlazaba con el ramal Norte en Calahorra, y se extendía hasta la vallisoletana Medina de Rioseco. En 1795 el canal había llegado a Palencia. La guerra anglo-española (1796-1808), unida al estallido de la Guerra de la Independencia y la Emancipación de los territorios americanos, llevaron al estancamiento del comercio intercontinental, y a la paralización, y fracaso del Proyecto del Canal de Castilla. Aspectos poco conocidos y que ofrecen al estudiante una visión de la importancia del canal para su entorno pasado y presente, pero también de la proyección internacional para la que estaba pensado el Canal de Castilla.

## **5. PROYECTO INTERDISCIPLINAR ABP ACERCA DEL CANAL DE CASTILLA**

En la actualidad, podemos seguir considerando al Canal de Castilla como el ejemplo paradigmático del reformismo borbónico del siglo XVIII. Su reflejo en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, puede tener un abanico de actividades interesantes para la asignatura de Geografía e Historia. En lo referente al currículo, el reformismo de los Borbones tiene su referencia legislativa en el Real Decreto 217/2022 y el Decreto 39/2022 de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria dentro del bloque de saberes básicos de 1º y 2º de la ESO de la materia Geografía e Historia titulado Sociedades y Territorios.

Nuestros alumnos de 1º y 2º de la ESO realizan un proyecto interdisciplinar (ABP) de análisis del paisaje, desarrollando una salida didáctica en cuatro fases. En este caso nos desplazaremos hasta la localidad palentina de Herrera de Pisuerga, donde en menos de cinco kilómetros, se encuentran hasta cuatro esclusas pertenecientes al Canal de Castilla. Una vez observado el paisaje, con las indicaciones que el alumnado tendrá en sus cuadernos de campo para el correcto seguimiento de la salida didáctica, les proponemos la realización de un pequeño dossier, donde registrarán sus diferentes interpretaciones del paisaje del Canal de Castilla.

Las jornadas previas a la visita a Herrera de Pisuerga, realizaremos una introducción del contenido histórico en el aula, para que los alumnos tengan una primera aproximación de la materia que abordaremos a lo largo de la salida didáctica. Mostraremos fuentes históricas relacionadas con los reinados de Fernando VI y Carlos III, y proyectaremos un mapa donde se refleje el recorrido de los distintos ramales que atraviesan las provincias de Valladolid y Palencia, que se proyectaron para el Canal de Castilla.

Llegado el día de la salida didáctica, una vez que nos hayamos desplazado a Herrera de Pisuerga, repartiremos los cuadernos de campo entre los estudiantes. En dicho documento, los alumnos deberán responder a una serie de cuestiones que les planteemos para el desarrollo de la actividad, que hemos decidido fijar en cuatro fases: Si hacemos mención a la primera fase, referente a la percepción espontánea y conciencia espacial, algunos de los objetivos que nos fijamos son que los discentes compartan emociones y recuerdos desde el paisaje. Al igual que valorar aspectos positivos y negativos del paisaje desde la percepción visual inicial. En cuanto a las estrategias, podemos hablar de la relación del observador y sus propias ideas y sentimientos. Es una fase personal basada en las primeras impresiones subjetivas en las que interviene la comparación a través de la experiencia vivida. Los recursos utilizados serían un mapa de la zona y la información proporcionada en el aula, trabajándose la conciencia espacial.

La observación sistemática será abordada en la segunda fase. Distinguir en el paisaje: formas del relieve, hidrografía, clima, o las especies vegetales, además de la acción del hombre sobre el paisaje. Se abordaría la transformación del hombre en el desarrollo del paisaje. Para ello, los alumnos

observarán las diferentes esclusas, para así identificar los factores antrópicos. La tercera fase corresponde con la interpretación de la información recogida. Con esta actividad queremos que los estudiantes comprendan la interacción de diferentes elementos del paisaje, analizar la intervención humana en el paisaje a lo largo del tiempo, y valorar los elementos patrimoniales presentes en el paisaje. Como por ejemplo, valorar como la acción antrópica sobre el paisaje dio lugar a la construcción de las esclusas del Canal de Castilla, en busca de la mejora socioeconómica de sus habitantes, como la construcción de esta obra hidráulica dio lugar a la fundación de nuevos núcleos de población, caso de Alar del Rey.

En la última fase podemos hablar de un producto final del análisis de la información recopilada por los alumnos en el cuaderno de campo. El ejercicio consiste en la elaboración de un dossier donde se introduzca la información obtenida tras un análisis in situ, y se elaboren una serie de conclusiones sobre la importancia del lugar en concreto, el valor educativo e histórico que aporta y su influencia en la sociedad.

Para la elaboración del dossier se puede utilizar cualquier medio de registro (expositivo, textual, filmográfico o fotográfico). A continuación, mostramos en el siguiente cuadro la planificación temporal de nuestro proyecto. Todas las actividades propuestas a partir de la salida corresponden a una metodología que se basa en un aprendizaje científico, activo, expositivo y crítico.

Fases	Actividades
Fase 1: Percepción, espontánea y conciencia espacial	La actividad se inicia con un pequeño análisis del entorno del Canal de Castilla en Herrera de Pisuerga. La primera fase comienza con el acceso a la primera esclusa donde podrán registrar sus primeras impresiones.
Fase 2: Observación sistemática	Siguiendo una serie de pautas los alumnos deben recoger información sobre la fisonomía del lugar así como gestionar otros elementos (temperatura, distancias, elementos naturales...) e introducir una observación sobre la influencia antrópica en el lugar concreto.
Fase 3: Interpretación	La tercera actividad está relacionada con la ordenación e interpretación de la información obtenida para comenzar con las preguntas que originan un ejercicio de análisis (por qué se construyó, cómo se edificó, causas y consecuencias)
Fase 4: Síntesis final	La cuarta fase recoge los resultados de las tres anteriores ya ordenados y dispuestos a modo de producto final. Los discentes expondrán en clase sus impresiones, donde podrán mostrar sus diferentes puntos de vistas, en relación a sus aprendizajes.

## 6. CONCLUSIONES

La edificación del Canal de Castilla pretendió acabar con la decadencia económica y comercial que llevaba arrastrando Castilla siglos atrás. A pesar de que el proyecto inicial del canal pretendía unir Madrid con Reinosa, tan solo se construyeron tres de los cuatro ramales que se idearon en su inicio. A mediados del siglo XIX, la construcción del Canal de Castilla seguía inacabada. Casi un siglo después de haberse iniciado las primeras obras en Calahorra de Ribas. Carlos III pretendió revitalizar la economía y el comercio castellano a través de la promulgación de los decretos de libre comercio de 1765 y 1778 con el continente americano. Medidas que beneficiaron notablemente al territorio castellano, que contribuyó a la revitalización de algunas ciudades castellanas, caso de Valladolid, Palencia, Segovia o Soria.

Con este proyecto interdisciplinar, basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), hemos conseguido que nuestros alumnos de Educa-

ción Secundaria tomen contacto con el conocimiento de la historia, por medio de la visualización de diferentes fuentes documentales históricas. Del mismo modo, los estudiantes han vivido un aprendizaje experiencial del ámbito geográfico en primera persona, al entrar en contacto con el paisaje del Canal de Castilla, y su entorno, percatándose de los diferentes elementos que componen el paisaje, así como su modificación por parte de la acción humana.

En último lugar, con la realización de este ABP hemos logrado que el alumnado valore el patrimonio cultural y natural de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en particular, toda la arquitectura relativa a la obra hidráulica del canal. De esta forma, los estudiantes ya no verán el Canal de Castilla como algo ajeno a su propia realidad, algo del pasado, pues hoy en día se realizan visitas didácticas y turísticas que ayudan a que este elemento de nuestra historia y patrimonio se conozca en Castilla y León y más allá de sus fronteras.

Martínez García, A. B. y Balado Pachón, A. (2021). El canal de castilla (1753–2021). pasado y presente de una gran obra hidráulica. *Biblioteca: Estudio e Investigación*(36), 139–152.

Pardo Abad, C. J. y Fernández Portela, J. (2022). El canal de castilla: Recurso patrimonial del agua y perspectivas de uso e innovación turística. *Cuadernos de Turismo*, 50, 229–256. <https://doi.org/10.6018/turismo.541931>

Ramírez, M. (2020). El canal de castilla, el sueño de la meseta castellana por alcanzar el mar. *Técnica Industrial*, 327, 26–30.

Varela Marcos, J. (1991). *El inicio del comercio castellano con américa*. Diputación Provincial de Valladolid.



# LA DISGRAFÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CONCEPTUALIZACIÓN Y RESPUESTA EDUCATIVA

Ariana Martín Alarcón <sup>1</sup>

Irene Trapero González<sup>2</sup>

Andrés Silva Pérez<sup>3</sup>

Antonio Iván Rodríguez<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La disgrafía es una de las dificultades específicas del aprendizaje menos visibilizadas en el ámbito escolar, a pesar de su notable impacto en el desarrollo académico y emocional del alumnado. Se trata de una alteración que afecta a la calidad y/o la fluidez de la escritura, interfiriendo en aspectos como el trazo, la organización del texto, la ortografía y la composición escrita. Aunque el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5) no la clasifica como un trastorno independiente, la incluye dentro del Trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la expresión escrita (Association, 2013). Por su parte, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) reconoce la disgrafía como un trastorno de la escritura (de la Salud, 2019).

Desde el ámbito clínico y pedagógico, numerosos autores han desarrollado tipologías y clasificaciones que permiten entender la diversidad de manifestaciones de esta dificultad Portellano-Pérez (2014); Giordano (1973). Del mismo modo, se han identificado múltiples factores etiológicos implica-

---

<sup>1</sup>Universidad de Granada

<sup>2</sup>Universidad de Granada

<sup>3</sup>Universidad de Granada

<sup>4</sup>Universidad de Granada

dos, de carácter neurológico, motor y cognitivo. En el contexto educativo, la detección temprana de sus signos gráficos y la aplicación de estrategias didácticas adaptadas resultan fundamentales para mejorar la competencia escritora del alumnado y favorecer su inclusión educativa.

## **2. Delimitación conceptual del concepto disgrafía**

En la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), la disgrafía no se contempla de manera independiente como un trastorno del aprendizaje. En cambio, se encuentra incluida dentro de la categoría más amplia del Trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la expresión escrita, ubicada a su vez en el capítulo correspondiente a los trastornos del neurodesarrollo Association (2013). Esta clasificación reconoce que las dificultades en la escritura pueden formar parte de un conjunto más amplio de déficits que afectan el rendimiento académico. En concreto, este trastorno se caracteriza por la presencia persistente de dificultades en la adquisición y el uso de habilidades académicas, manifestadas a través de uno o más síntomas que deben persistir durante al menos seis meses. Entre estos síntomas se encuentran errores frecuentes de gramática o puntuación en las oraciones, una organización deficiente de los párrafos, problemas ortográficos recurrentes, así como una caligrafía ilegible o excesivamente lenta Association (2013). Este último síntoma, la lentitud o dificultad motriz al escribir, se relaciona de forma directa con lo que tradicionalmente se ha denominado disgrafía.

Asimismo, la undécima edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) también reconoce la disgrafía, aunque la ubica dentro de la categoría más amplia de Discapacidad del aprendizaje específico. En este caso, se clasifica como un Trastorno de la escritura o disgrafía, y se describe como una alteración significativa en la capacidad para escribir, que incluye dificultades en aspectos como la ortografía, la estructuración y organización de ideas, así como en la composición escrita en general de la Salud (2019). Esta definición enfatiza la complejidad del proceso de escritura.

ra, destacando que no se limita únicamente a la motricidad fina o al trazo de las letras, sino que también abarca dimensiones lingüísticas y cognitivas.

Desde una perspectiva más académica y especializada, Beltrán-Maigual (2022) define la disgrafía como un trastorno específico del aprendizaje que incide de forma significativa en la calidad de la escritura, interfiriendo gravemente en componentes fundamentales como el trazo de las letras, la organización del texto y la composición de palabras. Esta concepción subraya el impacto global que puede tener la disgrafía en el desempeño escolar de los estudiantes. Por otro lado, Berninger y Wolf (2015) ofrecen una definición más centrada en el aspecto motor, al describir la disgrafía como una dificultad específica para escribir letras manuscritas. Según estos autores, esta condición puede considerarse una discapacidad que afecta de forma directa tanto el aprendizaje del deletreo como la fluidez y velocidad con la que una persona logra producir un texto escrito.

### **3. Tipologías de la disgrafía desde una perspectiva clínica y funcional**

Desde un enfoque clínico, Portellano-Pérez (2014) propone una clasificación de la disgrafía que permite distinguir entre dos tipos fundamentales, en función de la gravedad del trastorno y sus manifestaciones. Por un lado, identifica la disgrafía primaria, que se presenta en aquellos casos en los que el niño simplemente manifiesta una letra o escritura defectuosa, sin que existan otros trastornos del desarrollo o del aprendizaje que lo acompañen. Se trata, por tanto, de una dificultad aislada en la producción escrita, centrada principalmente en la calidad gráfica del texto. Por otro lado, señala la existencia de la disgrafía secundaria, la cual aparece en niños que padecen trastornos de mayor envergadura, ya sean de tipo neurológico, cognitivo o emocional, y que afectan de manera significativa el desarrollo de la competencia escritora.

En esta misma línea, Giordano (1973) desarrolló una tipología más detallada, basada en los aspectos que se ven afectados en el proceso de escritura, distinguiendo entre dos formas principales: la disgrafía evolutiva o

motriz-caligráfica, y la disgrafía sintomática o disléxica. La primera, denominada también disgrafía motriz-caligráfica, se caracteriza por comprometer la calidad del grafismo en todos sus componentes grafomotores, interfiriendo principalmente en la ejecución física del acto escritural. Esta alteración afecta al control y coordinación de los movimientos necesarios para escribir, lo que da lugar a una serie de manifestaciones visibles como: deformaciones en la forma y tamaño de las letras y palabras; espaciado inadecuado entre letras, palabras o renglones; inclinaciones anómalas de líneas o palabras; dificultades en la unión entre letras; presión excesiva o insuficiente del útil escritural sobre el papel; problemas en la fluidez, ritmo y velocidad de la escritura; errores en la direccionalidad de los trazos; así como alteraciones en el tono muscular y en la postura corporal durante la actividad escritora Giordano (1973).

Por su parte, la disgrafía sintomática o disléxica se refiere a aquella modalidad que afecta al contenido lingüístico de la escritura, produciendo errores similares a los que suelen presentarse en niños con dislexia. En este caso, las dificultades no se centran en la forma gráfica, sino en la estructura lingüística de las palabras y frases escritas. Entre las manifestaciones más frecuentes de este tipo de disgrafía se encuentran: omisiones de letras, sílabas o incluso palabras completas; sustituciones o confusiones entre letras que representan sonidos similares; errores derivados de la similitud visual u orientación de las letras; inversiones o trasposiciones en el orden silábico dentro de las palabras; invención de palabras inexistentes (paragrafía escritora); adición innecesaria de letras o sílabas; y errores en la segmentación, como uniones o separaciones incorrectas de letras, sílabas o palabras Giordano (1973).

Posteriormente, otros autores han ampliado y refinado esta tipología. Alcántara-Trapero (2011) y Veloz-García (2019) presentan una clasificación más exhaustiva que incluye seis tipos distintos de disgrafía, atendiendo tanto a su origen como a los procesos cognitivos implicados. En primer lugar, identifican la disgrafía adquirida, que surge como consecuencia de una lesión cerebral, generalmente tras un accidente, y que afecta de manera repentina a una habilidad previamente desarrollada; en segundo lugar, se encuentra la disgrafía periférica, relacionada con trastornos motores que impiden el con-

trol adecuado de los movimientos requeridos para escribir; en tercer lugar, mencionan nuevamente la disgrafía sintomática o disléxica, asociada con un desarrollo incompleto o inadecuado de los procesos de lectura y escritura.

Además, Alcántara-Trapero (2011) y Veloz-García (2019) también distinguen entre la disgrafía fonológica, que se caracteriza por la dificultad para recordar o reproducir correctamente la forma escrita de las palabras, así como por fallos en la conversión entre grafemas y fonemas, es decir, entre las representaciones gráficas y sus sonidos correspondientes, y la disgrafía superficial, que se produce por alteraciones en la ruta ortográfica-visual, dificultando la escritura correcta de palabras que no se ajustan a las reglas fonológicas, como las palabras homógrafas u homónimas, lo que provoca errores ortográficos frecuentes. Finalmente, mencionan la disgrafía mixta o profunda, que implica una afectación simultánea tanto de la vía visual como de la fonológica, comprometiendo de forma severa el proceso completo de adquisición y desarrollo de la lectoescritura.

#### **4. Factores etiológicos implicados en la aparición de la disgrafía en edad escolar**

Entre las principales causas etiológicas que explican la aparición de la disgrafía en niños en edad escolar, diversos estudios han señalado una relación directa con déficits en los procesos neurológicos implicados en la adquisición y consolidación de las habilidades lectoescritoras Berninger y Wolf (2015). La escritura, como actividad compleja, requiere la integración de múltiples funciones cognitivas, lingüísticas y motoras, por lo que cualquier alteración en alguno de estos procesos puede afectar de forma significativa su desarrollo. En este sentido, uno de los factores más relevantes identificados por Berninger y Wolf (2015) es la alteración en el correcto funcionamiento de la codificación ortográfica en la memoria de trabajo. Esta función cognitiva resulta fundamental para almacenar temporalmente y procesar palabras escritas, permitiendo al niño analizar sus componentes gráficos mientras las relaciona con su pronunciación y significado. Además, esta codificación ortográfica facilita la consolidación de una memoria léxica per-

manente, esencial para la automatización de la escritura. La disfunción en este proceso se ha señalado como la principal causa de la disgrafía sintomática o disléxica, ya que interfiere directamente en la estructuración lingüística de las palabras Portellano-Pérez (2014).

Por otro lado, cuando las dificultades se centran en la ejecución física de la escritura, se identifica una alteración en el proceso de planificación secuencial de movimientos dáktilo-manuales, es decir, en la capacidad del niño para organizar y ejecutar de manera ordenada y coordinada los movimientos finos que requiere el acto de escribir. Esta disfunción se considera la principal causa de la denominada disgrafía evolutiva o motriz-caligráfica Portellano-Pérez (2014), y se manifiesta en problemas de trazado, ritmo, presión, direccionalidad y forma de las letras.

Además de estos factores centrales, investigaciones recientes han ampliado el espectro de posibles causas etiológicas que pueden originar la disgrafía. Gouraguine, Riad, Qbadou y Mansouri (2023) señalan, entre otros factores, el déficit en la adquisición y desarrollo de la motricidad fina, entendida como la habilidad para controlar con precisión los movimientos pequeños y coordinados de los dedos y las manos, fundamentales para una escritura eficiente. Este tipo de déficit puede deberse, a su vez, a alteraciones en las conexiones neuromotoras que interfieren en la coordinación entre la intención motora y su ejecución física Dutt y Ahuja (2021).

En esta línea, otros estudios han puesto el foco en los posibles fallos en la integración entre el sistema nervioso central y el sistema nervioso periférico, los cuales podrían dificultar la transmisión adecuada de impulsos nerviosos implicados en la coordinación motora, dando lugar a una conexión neuromotora alterada Piller y Torrez (2019). Asimismo, se han descrito dificultades específicas en la integración y coordinación visomotoras y visoespaciales, las cuales afectan la capacidad para percibir correctamente el espacio, organizar la disposición de los elementos gráficos en la página, y coordinar la visión con los movimientos de la mano Dutt y Ahuja (2021).

Finalmente, Portellano-Pérez (2014) añade como posible causa de la disgrafía una alteración en el proceso de lateralización cerebral, es decir, una lateralización incompleta o cruzada, que repercute negativamente en la organización motora y perceptiva del niño. Esta condición afecta la con-

solidación de la dominancia lateral (especialmente manual), lo que genera confusión en la orientación espacial, inseguridad en los movimientos y desorganización general en la ejecución escrita.

## **5. Dificultades gráficas asociadas a la disgrafía evolutiva en educación primaria**

En el contexto del aula de Educación Primaria, la detección temprana de dificultades en la escritura es esencial para prevenir el agravamiento de problemas que pueden interferir en el desarrollo académico y emocional del alumnado. En particular, la disgrafía evolutiva o motriz presenta una serie de signos observables que permiten al docente identificar posibles alteraciones en la motricidad fina y en la coordinación visuoespacial implicadas en el acto de escribir. Según Dimauro, Bevilacqua, Colizzi y Di Pierro (2020), algunos de estos indicadores tempranos incluyen una letra significativamente desproporcionada, ya sea excesivamente grande o demasiado pequeña, lo que puede reflejar dificultades en el control del movimiento manual y en la percepción del espacio gráfico. Otro signo habitual es la incapacidad para mantener una línea recta de escritura, lo cual se manifiesta cuando el texto se inclina o se desvía de forma irregular hacia arriba o hacia abajo, sin respetar el margen o renglón establecido. Esta dificultad para seguir una estructura espacial también se relaciona con un espaciado inadecuado entre palabras, provocando que el texto resulte confuso o aglomerado, lo que afecta tanto la legibilidad como la organización del contenido.

Asimismo, Dimauro et al. (2020) advierten sobre otros aspectos gráficos relevantes que permiten identificar la disgrafía motriz en su fase inicial. Entre ellos, destacan la presencia de trazos con picos o ángulos marcados en lugar de curvas suaves, lo que denota una ejecución rígida y poco fluida. También es frecuente observar interrupciones en los enlaces entre letras, que impiden una escritura cursiva continua y coherente. En ocasiones, las letras pueden colisionar entre sí debido a una distribución inadecuada del espacio, generando superposiciones o deformaciones. A ello se suma la inconsistencia en el tamaño de las letras dentro de una misma palabra o línea,

así como diferencias notables en la altura entre letras con y sin prolongaciones (como las "p", "l." "g"), lo que da lugar a una escritura desorganizada. Finalmente, otros indicadores clave son la ambigüedad gráfica entre letras con formas similares, que dificultan la lectura del texto, y la presencia de trazados remarcados, inestables, temblorosos o vacilantes, que reflejan la falta de automatización del gesto gráfico y la inseguridad motriz del niño al escribir Dimauro et al. (2020).

## **6. Actividades de apoyo para el alumnado con disgrafía evolutiva**

El abordaje educativo con alumnado que presenta disgrafía evolutiva o motriz requiere la implementación de estrategias didácticas específicas, centradas en el fortalecimiento de las habilidades motoras finas, el control del trazo y la progresiva automatización del proceso escritural. Tal como señalan Berninger y Wolf (2015), el diseño de actividades debe orientarse a mejorar la coordinación visomotora, el ritmo gráfico y la precisión del movimiento dátilo-manual, fundamentales para lograr una escritura legible y eficiente. En este sentido, es altamente recomendable que las actividades se presenten en un formato lúdico, favoreciendo tanto la motivación como el desarrollo motor del alumnado. Algunos ejemplos eficaces incluyen juegos con plastilina, que fortalecen los músculos de la mano y los dedos; actividades de laberintos que estimulan la coordinación ojo-mano; juegos de conectar puntos o seguir líneas, que refuerzan la direccionalidad y la precisión del trazo; y ejercicios de trazo de letras con el dedo sobre distintas superficies, que permiten explorar la forma de las letras de manera sensorial y motriz Berninger y Wolf (2015).

Una vez afianzadas estas habilidades básicas, se puede avanzar hacia actividades orientadas específicamente al proceso de automatización del trazo, mediante propuestas de dificultad progresiva. Berninger y Wolf (2015) sugieren el uso de fichas de escritura que incluyan flechas para guiar el movimiento, facilitando así la adquisición de la direccionalidad adecuada en la escritura de letras y palabras. También son útiles las fichas que proponen la

reproducción de letras y palabras de memoria, así como aquellas que incluyen dictados dirigidos, lo que permite trabajar simultáneamente la memoria, la atención y la conversión fonema-grafema. Finalmente, para reforzar la fluidez y consolidar la competencia escritora, se recomiendan ejercicios de escritura libre y autónoma, en los que el alumnado pueda expresarse sobre temas propuestos por el docente. Estas actividades permiten observar el uso de estrategias de redacción y favorecen la práctica de distintos géneros textuales, contribuyendo a la mejora de la organización, coherencia y expresión escrita en contextos reales de comunicación Berninger y Wolf (2015).

## **7. Conclusión**

La disgrafía, entendida como una alteración en el desarrollo de la escritura, ha sido objeto de múltiples definiciones y clasificaciones que reflejan su complejidad y multidimensionalidad. Lejos de ser un trastorno homogéneo, la disgrafía implica diversas dificultades que pueden afectar tanto a los aspectos motores como lingüísticos del proceso escritural. Las principales clasificaciones, como las recogidas en el DSM-5 y la CIE-11, evidencian que este trastorno se inscribe dentro del marco más amplio de los trastornos del aprendizaje, particularmente aquellos relacionados con la expresión escrita. En este sentido, la tipología propuesta por autores como Portellano-Pérez (2014), Giordano (1973) o Alcántara-Trapero (2011) permiten distinguir entre formas primarias, secundarias, evolutivas, disléxicas y mixtas, con etiologías que van desde alteraciones neuromotoras hasta déficits en la memoria de trabajo y la lateralización cerebral.

En el contexto escolar, la detección de signos gráficos específicos, como letras irregulares, trazos temblorosos o espaciado inconsistente, resulta fundamental para la intervención temprana. Las estrategias didácticas deben combinar el enfoque lúdico con la progresiva automatización del trazo, mediante actividades específicas que fortalezcan la motricidad fina y estimulen la expresión escrita. Una respuesta pedagógica adaptada puede favorecer la inclusión y mejorar significativamente la competencia escritora del alumnado con disgrafía.

## 8. REFERENCIAS

- Alcántara-Trapero, M. (2011). La disgrafía un problema a tratar desde su identificación. *Revista digital Innovación y Experiencias educativas*(45-6 A), 8.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). doi: 10.1176/appi.books.9780890425596
- Beltrán-Maigual, E. J. (2022). Disgrafía: Dificultad de aprendizaje. *AdminRev. Revista de Administración y Finanzas*(13), 7–13. Descargado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/7544/8264>
- Berninger, V. W. y Wolf, B. (2015). *Entendiendo la disgrafía [hoja informativa]*. Asociación Internacional de Dislexia. Descargado de <https://app.box.com/s/gmbfghqk9k8bn1be7ouxusohr2fgh8m4>
- de la Salud, O. M. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades, 11.ª revisión (cie-11)*. Descargado de <https://icd.who.int/>
- Dimauro, G., Bevilacqua, V., Colizzi, L. y Di Pierro, D. (2020). Testgraphia: A software system for the early diagnosis of dysgraphia. *IEEE Access*, 8, 19564–19575. doi: 10.1109/ACCESS.2020.2968367
- Dutt, S. y Ahuja, N. J. (2021). Comparison of classification methods used in machine learning for dysgraphia identification. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(11), 1886–1891. doi: 10.17762/turcomat.v12i11.6142
- Giordano, M. (1973). *Los fundamentos de la dislexia escolar*. Buenos Aires: IAR.
- Gouraguine, S., Riad, M., Qbadou, M. y Mansouri, K. (2023). Dysgraphia detection based on convolutional neural networks and child-robot interaction. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 13(3), 2999–3009. doi: 10.11591/ijece.v13i3.pp2999-3009
- Piller, A. y Torrez, E. (2019). Defining occupational therapy interventions for children with fine motor and handwriting difficulties. *Journal of Occupational Therapy, Schools, Early Intervention*, 12(2), 210–224. doi: 10.1080/19411243.2019.1592053
- Portellano-Pérez, J. A. (2014). *La disgrafía: concepto, diagnóstico y trata-*

*miento de los trastornos de escritura* (ed. ed.). Editorial CEPE. Descargado de <https://elibro.net/es/lc/ugr/titulos/153574>

Veloz-García, D. (2019). *La disgrafía y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de 4to año de educación general básica de la unidad educativa réplica simón bolívar* (Tesis de máster). Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador.



# CANAL DE CASTILLA Y LAGUNA DE LA NAVA: BINOMIO PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL E HISTÓRICA

Ana María Barrena Medina <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XVIII no eran pocas las preocupaciones por acabar con el estancamiento de Castilla, principalmente por aquellos que fueron llamados los “ilustrados”. Un estancamiento ligado a las limitaciones agrarias y comerciales cuya destrucción precisaba abordar racional y eficientemente la política agraria en un momento en que la misma estaba estrechamente ligada a la mejora -cuando no creación- y modernización de las comunicaciones en general. Con este fin se irguió la construcción del Canal de Castilla como método facilitador del comercio y, por ende, de la mercantilización y exportación del cereal castellano. Mas, como toda gran obra de ingeniería hidráulica, ello supuso una muestra del afán del ser humano por la modificación -por inno decir, lucha para con- del medio, del territorio y del curso de las aguas. El objetivo fue facilitar la comunicación de los centros productivos, las vías de exportación de la producción castellana, el aumento de los beneficios económicos, etc., sin renunciar a los posibles aprovechamientos para el riego y, a su vez, se pensó en un auge “industrial” o aprovechamiento productivo -el auge de una pequeña industria relacionada-.

La obra supuso una clara intervención en el territorio, que llevó, incluso, a un intento colonizador traducido en la creación de núcleos poblacio-

---

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid.

nales orientados al uso exclusivo del Canal. Mientras, no se puso en valor el propio territorio. Al mismo tiempo, la construcción del Canal supuso una transformación de los cursos fluviales en Castilla que transformó significativamente el paisaje y el ecosistema de la región: excavación y encauzamiento de ríos y arroyos, regulación de caudales y desniveles mediante esclusas, modificación del suelo y la vegetación con la plantación de árboles en sus márgenes para estabilizar los terrenos y proteger los márgenes del Canal de la erosión, desviación de cursos naturales de agua para alimentar el Canal alterando el régimen hídrico de la región. Todo ello bajo la justificación de la propia climatología castellana, las características de sus ríos y otros cursos de agua conjugadas con los imperativos del relieve y de la necesidad económica y comercial.

En tiempos contemporáneos, a lo largo de todo el recorrido del Canal se han contabilizado 21 lagunas: 15 en el Ramal Norte, 4 en el Ramal de Campos y 2 en el Ramal Sur, para las que el Canal puede suponer -bajo los conocimientos actuales- elemento clave para su conservación por cuanto puede aportarles agua cuando sea necesario -incluyéndose los supuestos de restauración de dichas áreas húmedas- y porque supone una vía de agua permanente.

Sin embargo, en la época en la que se realizaron los trabajos hidráulicos los humedales en España, como en el resto de Europa, estaban denostados pues en muchos casos fueron considerados como áreas insalubres, pestíferas, perjudiciales, etc. (Martín Mateo, 1981), así la propia construcción del Canal supuso, al menos la previsión de la desecación de algunos de esos ecosistemas.

Paradigma de ello es la Laguna de la Nava, conocida como el “Mar de Campos, un importante humedal sito en la provincia de Palencia, que hasta 1940 era uno de los mayores humedales de la Península, con una superficie media inundada de unas 2.500ha. En 1831, en virtud de la Real Cédula de 17 de marzo, se concedería a la Compañía del Canal de Castilla la nuda propiedad de las tierras de la laguna de la Nava con el fin de ponerlas para uso agrícola junto con la obligación de su desecación. Poco después, en 1834 se incluye en el Reglamento para las Direcciones económicas y facultativas del Real Canal de Castilla y sus dependencias la obligación de

## Figura 1

Mapa Laguna La Nava, 1951



Nota. Elaborado a partir de [https://gredos.usal.es/handle/10366/22396?utm\\_source=chatgpt.com](https://gredos.usal.es/handle/10366/22396?utm_source=chatgpt.com)

“desechar la laguna llamada de la Nava lindante con el Real Canal al frente de Palencia en los tres primeros años de los siete fijados arriba, invirtiendo en la desecación los (...) en que está evaluada” (Reglamento, 1834. Art. 3º del Capítulo 1º “de las obligaciones de la compañía). Lo que, a su vez, supuso el nacimiento de conflictos con aquellos vecinos y localidades que se consideraban legítimos propietarios de aquellas mismas tierras. Ciertamente es que la propiedad sería devuelta a los legítimos propietarios, pero cuando la

laguna ya había sido desecada -hacia 1846-; si bien, en realidad, no será hasta 1914 cuando efectivamente fueran devueltas tras la declaración de la caducidad de la concesión a la Compañía.

Lamentablemente este no sería ni el primer, ni último episodio donde la desecación de La Nava fuera la protagonista (Alario Trigueros, 1989); recuérdese cuando son asumidos por Fomento los trabajos de desecación y saneamiento en 1926, o la inclusión de su desecación en un plan para la transformación en tierras de cultivo dentro de la política de intensificación agrícola en la España del XX. Actuaciones todas ellas que dejaron una pesada huella en la laguna haciendo que contemporáneamente hayan sido necesarios varios planes de recuperación para la restauración de este humedal. Por suerte, las distintas actuaciones de restauración han sido calificadas de exitosas (Jubete, 2004), aunque no completas.

## Figura 2

Mapa situación Laguna La Nava



*Nota. Obtenido a partir de la Confederación Hidrográfica del Duero en <https://www.chduero.es/-/laguna-de-la-nava>*

Luego, tanto la propia construcción del Canal como la desecación -o,

al menos previsión- de La Nava son una clara manifestación de la lógica imperante, hasta tiempos no tan lejanos, del aprovechamiento del agua como recurso económico en detrimento de los recursos naturales. Tanto el uso del agua del Canal como la eliminación de la Laguna provocaron daños irreversibles en los hábitats naturales. Si bien, ambos proyectos beneficiarían a los sectores agrario y comercial.

En la lucha para la superación de la tradicional y enquistada visión antropocéntrica de los recursos naturales juega un transcendental papel la educación ambiental, siempre y cuando sea concebida como herramienta para facilitar el ajuste del comportamiento humano a los límites del Planeta y no como mera transmisión de información y conocimientos. Educación ambiental que, abordando aspectos ecológicos conecta con la historia del territorio.

## **2. MÉTODO**

Bajo una perspectiva cualitativa y una revisión documental exhaustiva y un análisis sistemático y crítico, logramos obtener una visión integral y detallada de la utilidad del Canal y del periplo de La Nava como herramientas de la educación ambiental e histórica, destacando su valor para la promoción del conocimiento, la reflexión crítica y las prácticas sociales responsables para con el patrimonio natural e histórico. Al fin y al cabo, Canal, desecación de La Nava y educación ambiental e histórica son elementos interrelacionados que nos muestran la necesidad de mantener un equilibrio entre progreso económico y preservación del medio ambiente.

Interrelación que surge de la propia orientación de la educación ambiental hacia la adquisición de valores centrados en la sostenibilidad y de sus características intrínsecas de duración -dura toda la vida-, bidireccionalidad -es decir, es de ida y vuelta- y poder desarrollarse en cualquier lugar de Medio Ambiente. Secretaría General de Medio Ambiente (1999).

Educación ambiental que integra a los humedales, cuya conservación y protección, tras el reconocimiento de sus múltiples beneficios (Wilches-Chaux, 2017), se convirtió -principalmente a partir de la década de los 70 del siglo pasado- en problema de interés internacional, tratándose no solo

de una cuestión de conservación del recurso agua, sino también del propio ecosistema y de la avifauna acuática (Convenio sobre Diversidad Biológica, 1992).

Conservación y protección que incluirá a La Nava como una de las “extensiones de marismas, pantanos y turberas o superficies cubiertas de agua, sean éstas de régimen natural o artificial, permanentes o temporales, estancadas o corrientes, dulces, salobres o saladas, incluidas las extensiones de agua marina cuya profundidad en marea baja no exceda de seis metros” (Convención Ramsar, 1971). Sin embargo, cuando naciera la preocupación y comenzasen a florecer las disposiciones y mecanismos para su protección ya era tiempo en que el estado de conservación de muchos de los humedales del planeta, y de la Nava, era alarmante debido a las decisiones adoptadas durante cientos de años. Como ya se ha indicado, muestra de ello son la propia construcción del Canal de Castilla y el consiguiente intento de desecación de La Nava a ella vinculada, ejemplo de cómo las decisiones del pasado todavía hoy son el origen del negativo estado de conservación de hábitats y ecosistemas. En fin, un claro modelo de cómo la actividad humana tiene un impacto significativo en el medio. La desecación de la laguna tuvo un claro motivo económico, pero lo cierto es que las consecuencias fueron medioambientales a corto, medio y largo plazo.

### **3. RESULTADOS**

El análisis de la información recopilada abriga el potencial significado del binomio Canal- La Nava como recursos educativos integrales abarcando aspectos ambientales, históricos y socioeconómicos. De una parte, el estudio de la construcción del Canal permite comprender los desafíos a los que se enfrentaba Castilla en los S. XVIII y XIX y cuáles las medidas innovadoras implementadas, además de ofrecer una perspectiva histórica sobre el desarrollo económico en la región y de poder ser empleado para analizar las políticas territoriales, las decisiones y las repercusiones de su construcción. De otra parte, La Nava se alza como un verdadero laboratorio natural de biodiversidad y restauración en tanto en cuanto representa un éxito de restauración ecológica y conservación de humedales que permite observar

la resiliencia de los ecosistemas y los beneficios de una adecuada gestión de los mismos; además, como refugio de flora y fauna permite el estudio de múltiples especies, de las interacciones ecológicas y de la relevancia de la conservación de la biodiversidad al tiempo que permite analizar los desafíos de la gestión del agua.

El estudio en conjunto, del Canal y Laguna, permite establecer conexiones entre pasado, presente y futuro, mostrando cómo las decisiones históricas han influido en el actual estado del medio. A su vez, la combinación de ambos elementos permite abordar temas complejos desde una perspectiva multidisciplinar fomentando la participación del alumnado ya sea de educación primaria o secundaria, incluyéndose al profesorado, así como de todo aquel que pudiera estar interesado en la adopción de conductas sostenibles y en la conservación de los recursos naturales -por extensión no podemos referirnos aquí a la necesidad de incluir en los currículos universitarios la educación ambiental-.

### **Figura 3**

*Panorámica de la laguna La Nava en la actualidad*



*Nota. Obtenido a partir de Fuente:*

*<https://www.palenciaturismo.es/visitar/lugares-interes/laguna-nava>*

En cuanto que hoy en día se ha de ver la educación ambiental y sus modelos no como instrumentos en sí, sino como medio para lograr una adecuada relación ser humano-medio ambiente logrando así la disminución de los problemas ambientales (Villadiego-Lorduy et al., 2017) y que “la comunicación, el fomento de capacidad, la educación, la concienciación y la participación se empleen en todas las esferas y a todos los niveles” a fin de que “la gente pase a la acción en pro de la conservación y uso racional de los humedales” (Convención Ramsar, 2015), la educación formal sobre los humedales como ingrediente de la educación ambiental puede y debe complementar a la educación no formal e informal sobre los mismos y, a su vez, verse complementada por esta, aumentando así la conciencia pública; reconociendo que, en el entorno escolar formal, la educación centrada en el medio ambiente proporciona al alumnado una fase para la concienciación, la apreciación, la adquisición de conocimientos y competencias, la motivación y la responsabilidad en relación con el medio ambiente y la conservación y un medio para influir en la mentalidad del alumnado, jóvenes y educadores a fin de mejorar su conocimiento, apreciación y ordenación responsable de los ecosistemas en general (Convención Ramsar, 2022).

Educación formal y no formal que claramente se puede apoyar en el estudio de caso de la laguna de La Nava y, además, si ello se hace de manera in situ -tal vez, aprovechando las visitas guiadas y actividades educativas organizadas por el Centro de Estudios Ambientales en Fuentes de Nava -convirtiendo a la Laguna en un auténtico laboratorio vivo, como medio para acercar a alumnado, visitantes y docentes al patrimonio natural observando procesos ecológicos como el ciclo del agua, la migración de aves o la interacción de las especies.

Además, las propias características de La Nava permiten abordar múltiples disciplinas, alcanzando la multidisciplinariedad: biología -biodiversidad-, geografía -gestión hídrica- e historia -transformaciones del paisaje-. Esto fomenta el aprendizaje significativo en un contexto real.

Al tiempo, la Laguna ofrece un entorno único para realizar estudios de caso sobre temas como la restauración ecológica y la gestión sostenible del agua. Además, la laguna de La Nava se plantea a los destinatarios como un estudio de caso o aprendizaje basado en el análisis de casos, método que

en sí mismo tiene carácter multidisciplinar y a través del cual nos acercamos a la realidad a fin de que sea minuciosamente analizada (Wasserman, 2006), tanto en el interior de un aula como al pie de la laguna con la vista al fondo del Canal. Para ello planteamos los siguientes pasos, previo acopio de documentación relativa a La Nava y al Canal: 1) Lectura del caso: contextualización de la Laguna, sus características pretéritas, las decisiones tomadas sobre ella dibujando la situación histórica, social y económica. 2) Tiempo de preguntas y de diálogo compartiendo las impresiones de la “situación” descrita. 3) Soluciones: tras la descripción de cómo quedó La Nava tras los sucesivos actos o intentos de desecación, preguntar colectivamente cómo repararían el daño. 4) Explicación de los planes de restauración y resultados. 5) Mirada al futuro: invitación a que sugieran ideas de cómo contribuir a la conservación de La Nava y del Canal, de las especies, del paisaje, del agua y el patrimonio.

## **4. DISCUSIÓN**

La discusión estriba no ya en la propia utilidad de la educación ambiental como herramienta para la conservación de recursos y ecosistemas tales como los humedales, sino en si a la educación ambiental le puede ser de utilidad el empleo de estudios de caso tales como el de la laguna de La Nava y su periplo iniciado con ocasión de la construcción del Canal de Castilla. Además, se reflexiona si para el incremento de dicha utilidad puede colaborar la combinación de métodos educativos formales y no formales involucrando, así, a sectores sociales diversos. Finalmente, habida cuenta que la educación ambiental no solo incluye aspectos ecológicos, sino que también conecta con la historia del territorio, se evalúa si el estudio de casos como el de La Nava podrá pueden contribuir también para la transmisión de los valores históricos del Canal de Castilla.

## 5. CONCLUSIONES

La educación ambiental es fundamental para proteger los humedales, especialmente cuando se combina con estrategias participativas desarrolladas in situ. En este contexto, el caso de estudio de La Nava se erige como instrumento más que óptimo para la educación en lo ambiental; destacándose, además, por su conexión con el Canal de Castilla y la riqueza histórica y patrimonial que este representa. La integración de ambos elementos ofrece una oportunidad única tanto para educación ambiental como para la histórica.

El enfoque educativo de La Nava combina elementos educativos formales -integración en currículos escolares- y no formales con enfoques prácticos e históricos que enriquecen el aprendizaje ambiental. Este modelo no solo promueve el conocimiento ecológico, sino que también fomenta el compromiso activo con la conservación y la sostenibilidad del entorno natural y cultural. Lo que no es más que una muestra de que los estudios de caso, dada su flexibilidad como herramienta educativa, permiten adaptar estrategias a las necesidades locales, regionales y nacionales, contribuyendo al diseño de soluciones sostenibles específicas.

La interdisciplinariedad y la integración son claves para conectar historia, cultura local y conservación ambiental. Así, la combinación de educación ambiental e histórica con iniciativas participativas in situ resulta esencial para proteger los humedales. El caso de La Nava destaca como un ejemplo paradigmático de este enfoque interdisciplinar e integrador que conecta historia, patrimonio, cultura local y conservación del medio ambiente. Además, su vinculación con el Canal de Castilla ofrece una oportunidad única para combinar educación ambiental e histórica.

## 6. REFERENCIAS

- Alario Trigueros, M. (1989). La desecación de la laguna de la nava: historia de una ambición. *Tabanque: Revista pedagógica*(5), 83–90.
- Convención Ramsar. (1971). *Convención sobre los humedales de importancia internacional especialmente como hábitat de aves acuáticas (ram-*

sar).

- Convención Ramsar. (2015). *Resolución xii.9 de la cop12: Programa cecop: Comunicación, educación, concienciación y participación*. [https://www.ramsar.org/sites/default/files/documents/library/cop12\\_res09\\_cepa\\_s\\_0.pdf](https://www.ramsar.org/sites/default/files/documents/library/cop12_res09_cepa_s_0.pdf)
- Convención Ramsar. (2022). *14ª reunión de la conferencia de las partes contratantes (cop14) en la convención de ramsar sobre los humedales*. Wuhan (China) y Ginebra (Suiza), 5 a 13 de noviembre de 2022. Ramsar COP14 Doc.18.13 Rev.1
- Convenio sobre Diversidad Biológica. (1992). *Convenio sobre diversidad biológica*. <https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-es.pdf>
- de Medio Ambiente. Secretaría General de Medio Ambiente, M. (1999). *Libro blanco de la educación ambiental en españa en pocas palabras*. [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/libro\\_blanco.html](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/libro_blanco.html)
- Jubete, F. (2004). El proyecto de recuperación de la laguna de la nava: una iniciativa de éxito. *Ecosistemas*, 13(2), 65–69. <https://blog.lagunalajanda.org/wp-content/uploads/2015/03/restauracion-de-la-laguna-de-la-nava.pdf>
- Martín Mateo, R. (1981). La protección de las zonas húmedas en el ordenamiento español. *Revista de administración pública*(96), 7–32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1050132.pdf>
- Villadiego-Lorduy, J. y cols. (2017). Modelo de educación ambiental no formal para la protección de los humedales bañó y los negros. *Luna Azul*, 45. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/3901/3613>
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Ed. Amorrortu.
- Wilches-Chaux, G. (2017). El concepto-herramienta de la seguridad territorial y la gestión de humedales. *Biodiversidad en la Práctica*, 2(1), 48–86.



# INNOVACIÓN INTELIGENTE: APPS, CHATBOTS Y NUEVAS FORMAS DE APRENDER CON IA

Arantxa Gámez-Guil <sup>1</sup>

Inmaculada Aznar-Díaz <sup>2</sup>

José-Antonio Martínez-Domingo <sup>3</sup>

Blanca Berral-Ortiz <sup>4</sup>

## 1. Introducción

El vertiginoso avance de la tecnología ha propiciado transformaciones significativas en múltiples ámbitos, incluyendo el educativo. En este contexto, la Inteligencia Artificial (IA) ha alcanzado un nivel de desarrollo que le permite desempeñar funciones, que, hasta hace poco, eran exclusivas del ser humano. De hecho, se considera uno de los avances tecnológicos más relevantes de los últimos años (?). Al igual que otras innovaciones tecnológicas, la IA ha llegado para quedarse y está transformando la forma en la que interactuamos con el conocimiento en diversos campos, entre ellos, el educativo.

En este sentido, ? (?) define la Inteligencia Artificial como la capacidad de una máquina para ejecutar tareas propias del pensamiento humano, tales como el razonamiento, el aprendizaje o la creatividad. Aplicada al ámbito educativo, la IA emplea algoritmos de aprendizaje automático, procesa el lenguaje natural y analiza los datos con el propósito de optimizar y personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus aplicaciones incluyen

---

<sup>1</sup>Afilación institucional.

<sup>2</sup>Afilación institucional.

<sup>3</sup>Afilación institucional.

<sup>4</sup>Afilación institucional.

el aprendizaje adaptativo, la tutoría asistida y la evaluación automatizada, entre otras múltiples funcionalidades (? , ?).

Desde la perspectiva docente, la integración de la IA en el ámbito educativo representa una oportunidad para mejorar la calidad y efectividad de los procesos pedagógicos. Esta herramienta facilita la planificación de clases, el diseño de actividades didácticas y la evaluación de contenidos, contribuyendo así a un modelo educativo más flexible y centrado en las necesidades del alumnado. En particular, el aprendizaje adaptativo impulsado por IA permite ajustar el contenido educativo en función del desempeño del estudiante, promoviendo así una enseñanza más inclusiva y personalizada, alineándose esta con el Diseño Universal para el Aprendizaje.

No obstante, a pesar de sus numerosas ventajas, el uso de la IA en la educación plantea desafíos que requieren una gestión adecuada. Investigaciones recientes como la de ? (?) enfatizan la importancia de abordar cuestiones éticas relacionadas con la autoría de contenido generado por IA, así como la posible dependencia que su uso puede generar en los docentes y estudiantes. Por tanto, resulta fundamental establecer marcos regulatorios y directrices claras que garanticen un uso responsable, ético y profesional de esta herramienta.

## **2. IA: ¿aprendizaje adaptativo o personalizado?**

La personalización del aprendizaje emerge como un factor determinante en el éxito académico, ya que reconoce y se adapta a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Desde una perspectiva neuroeducativa, diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en las características individuales del estudiantado resulta fundamental para potenciar su desarrollo integral y garantizar una educación equitativa y de calidad. Diferentes autores como ? (?) han comprobado que no todas las personas aprenden de la misma forma o al mismo ritmo, por lo que la adaptación del aprendizaje se convierte en una estrategia esencial para responder a las necesidades específicas de cada estudiante.

En consonancia con autores como ? (?) la personalización del aprendizaje puede entenderse como la capacidad de adaptar el proceso de ense-

ñanza a los intereses y necesidades de los estudiantes. Esta permite otorgar a los alumnos un mayor control sobre su proceso de enseñanza, no solo a través de la selección de materiales, sino también mediante herramientas que faciliten la construcción del conocimiento y el acceso a una retroalimentación inmediata. No obstante, suele existir cierta confusión entre el aprendizaje personalizado y el aprendizaje adaptativo, por lo que es fundamental diferenciar ambos términos.

Según ? (?) el aprendizaje personalizado implica que los estudiantes tengan un rol activo y consciente en su propio aprendizaje, basándose en la identificación de sus características individuales. Por el contrario, el aprendizaje adaptativo se ajusta de manera dinámica a los cambios en el rendimiento del estudiante, sin necesidad de que exista un control directo por parte del mismo. A pesar de esta diferencia desde un punto de vista terminológico, ambos enfoques contribuyen a la mejora de la calidad educativa y proporcionan apoyo al estudiante tanto a nivel académico, como emocional.

De esta forma, el uso de la IA ofrece una oportunidad significativa para optimizar este proceso. Además, la incorporación de dichas herramientas al aula ha sido consecuencia de la búsqueda constante de metodologías innovadoras y efectivas que garanticen un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (?, ?). Quizá este punto de inflexión, hacia un aprendizaje basado en la tecnología tuvo lugar durante la pandemia de COVID-19, cuando la necesidad de una educación a distancia aceleró la integración digital en los procesos de enseñanza (?, ?).

Sin embargo, esta transformación ha perdurado en el tiempo y ha consolidado el papel tan relevante que tiene la tecnología actualmente en el ámbito educativo. Tanto es así, que la ? (?) respalda el uso de IA en la educación como una herramienta clave para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, orientado a garantizar una educación de calidad, bajo los principios de inclusión y equidad.

En definitiva, la IA no solo facilita el aprendizaje adaptativo, ajustando el nivel de dificultad y el contenido según el desempeño del estudiante, sino que también permite una educación personalizada, considerando los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado. La combinación de ambos enfoques potencia una experiencia más efectiva e inclusiva, donde

la tecnología actúa como un facilitador para maximizar el potencial de cada individuo. Por tanto, a través de plataformas de aprendizaje basadas en IA y mediante la interacción que los estudiantes realizan con las mismas, los algoritmos permiten ajustar los contenidos, el ritmo y los intereses según las características de cada estudiante (? , ?).

### **3. Aplicaciones educativas basadas en IA**

Las herramientas digitales impulsadas por la IA agilizan la creación de contenido educativo, personalizado y de alta calidad. Gracias a ello, los docentes pueden desarrollar materiales de aprendizaje más efectivos de manera rápida y eficiente. Además, según ? (?), la tecnología facilita la adaptación de estos recursos didácticos a los intereses y niveles de los estudiantes, garantizando un aprendizaje ajustado a sus necesidades y optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se potencia el desarrollo académico del alumnado, lo que mejorará su rendimiento.

El uso de Inteligencia Artificial está integrada en diversos sistemas, como Google Classroom, una plataforma ampliamente utilizada en el ámbito educativo. Tal como señala ? (?), dicha herramienta permite a los docentes crear contenidos interactivos y hacer un seguimiento en tiempo real del progreso de los estudiantes. Su principal ventaja radica en la posibilidad de diseñar actividades, ejercicios e itinerarios de aprendizaje personalizados, una característica esencial para un aprendizaje adaptativo eficaz. Por otro lado, otra plataforma basada en IA que facilita la creación de contenido educativo es Thinkōai. Esta se trata de un generador inteligente que permite desarrollar materiales estructurados y planificados para la enseñanza, adaptándolos a las competencias específicas definidas por el docente y al nivel curricular del alumnado.

## 4. Chatbots educativos: automatización al servicio del aprendizaje

Los chatbots se fundamentan en un sistema conversacional de tutoría inteligente, cuyo propósito principal es actuar como un agente digital capaz de proporcionar acceso inmediato al conocimiento almacenado en su base de datos. Según ? (?), estos sistemas permiten a los usuarios obtener información de manera ágil y eficiente, adaptándose a sus necesidades en tiempo real. Además, constituyen una herramienta innovadora en el ámbito educativo, pues ofrecen a los docentes la posibilidad de analizar las interacciones de los estudiantes con el sistema para comprender mejor sus necesidades de aprendizaje y ajustar el proceso de enseñanza.

Un ejemplo destacado del uso de chatbots en la educación es el programa Duolingo, una plataforma de aprendizaje de idiomas que emplea IA para imitar conversaciones reales. A través de un enfoque basado en la gamificación, este ofrece recompensas y estímulos que captan la atención del usuario y favorecen la motivación del mismo. Según ? (?), la incorporación de estas estrategias ha demostrado un incremento significativo en el compromiso de los estudiantes y en la frecuencia de uso de la plataforma, lo que a su vez impacta positivamente en la adquisición de nuevos conocimientos lingüísticos.

Los asistentes virtuales desempeñan un papel fundamental como apoyo para los estudiantes, especialmente en entornos de educación en línea, donde la interacción directa con un tutor puede ser limitada. En este sentido, los chatbots ofrecen orientación personalizada y asistencia inmediata, favoreciendo un aprendizaje más autónomo y accesible. La educación superior es una de las etapas que enfrenta mayores tasas de abandono académico, por lo que diversas investigaciones, como la de ? (?), han evidenciado el potencial de estas herramientas para mitigar este suceso. Su capacidad para proporcionar retroalimentación en tiempo real, aclarar dudas y reforzar conceptos es un factor clave para mejorar la experiencia de aprendizaje y aumentar la retención de los estudiantes en los programas formativos.

Uno de los principales beneficios de los chatbots es su disponibilidad permanente e independencia espacial, ya que pueden ser consultados en

cualquier momento y desde cualquier dispositivo con conexión a internet. Esto facilita el aprendizaje autónomo y flexible, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante. Por esta razón, cada vez más instituciones educativas están incorporando estos asistentes virtuales en sus plataformas digitales, como las páginas web de centros de enseñanza, con el propósito de proporcionar respuestas rápidas y precisas a consultas específicas.

Además, muchas universidades han comenzado a implementar chatbots en sus sistemas administrativos y académicos con la finalidad de optimizar la experiencia del alumnado y mejorar la eficiencia en la gestión de recursos educativos. Estos asistentes permiten una reducción significativa en los tiempos de espera para la resolución de dudas y trámites, lo que contribuye a una mayor satisfacción de los estudiantes y una optimización en la operatividad de los servicios educativos (? , ?).

## **5. Conclusiones**

En la actualidad, el profesorado dedica una cantidad creciente de tiempo a diversas tareas burocráticas, administrativas y de gestión, así como a la creación de contenido educativo. Estas responsabilidades, aunque necesarias, pueden desviar la atención de la labor fundamental del docente: la enseñanza y el acompañamiento del alumnado a lo largo de su trayectoria académica. En este contexto, las herramientas tecnológicas, y en particular la Inteligencia Artificial, han emergido como un recurso que facilita y optimiza numerosos procesos educativos. No obstante, si bien la IA ofrece un amplio abanico de posibilidades para enriquecer la práctica docente, también plantea desafíos y limitaciones que requieren un análisis crítico y una mejora continua.

## **6. REFERENCIAS**

# EL CANAL DE CASTILLA COMO RECURSO PATRIMONIAL PARA LA EDUCACIÓN Y EL TURISMO

María Montserrat León Guerrero<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El Canal de Castilla, una de las obras de ingeniería de mayor relevancia de España, se erigió como símbolo del progreso social y económico de la Castilla del S. XVIII. Conectando distintas localidades, a través de su recorrido de más de 200Km, facilitó el transporte de mercancías promoviendo la industrialización y el avance agrícola de la zona. Hoy, en su recorrido atraviesa las provincias de Burgos, Palencia y Valladolid presentándose como seña de identidad de la región; acentuada, más si cabe, tras su declaración como Bien de Interés Cultural (1991) y su inclusión en la lista del Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO constatando su valor histórico al tiempo que se impulsaron múltiples iniciativas para su preservación y promoción, convirtiéndolo en destino de numerosos visitantes atraídos por la historia, la naturaleza y el patrimonio cultural -entre sus principales atractivos turísticos pueden citarse esclusas y antiguos molinos, testigos del talento ingenieril pretérito-. Actualmente, se alza como recurso turístico y educativo de primer orden.

Recurso turístico en torno al cual se ofrecen un sinnúmero de actividades que permiten disfrutar de su entorno y su rica historia. Esa dualidad entre patrimonio cultural y natural lo convierte en lugar idóneo para la educación ambiental y la promoción del turismo sostenible. Así, la historia del Canal no solo ilustra el pasado, sino que también proporciona valiosas lecciones para

---

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid.

el presente y el futuro.

Mas, el turismo a la par que aporta múltiples beneficios -económicos, sociales, educativos, etc.- presenta desafíos que pueden comprometer la sostenibilidad ambiental y patrimonial. En este contexto la educación emerge como una herramienta crucial para promover el turismo sostenible y, por ende, responsable y de calidad. Mediante programas educativos y experiencias de aprendizaje puede sensibilizarse a los visitantes en la importancia de la conservación tanto del Canal como de su entorno y al tiempo fomentar la adquisición de una apreciación más profunda de la historia de esta gran obra ingenieril (ODS 4-7-9-11).

## **2. MÉTODO**

Mediante el análisis de distintas guías didácticas, dirigidas a diversos perfiles y etapas educativas, realizamos una propuesta partiendo de la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos y cómo llevarla a la práctica (Furman y Larsen, 2020). Trabajamos bajo un enfoque cualitativo y transversal, analizando diversas guías realizadas sobre el Canal, y desarrollando el aprendizaje cooperativo y participativo.

### **2.1. Turismo en el Canal**

El atractivo turístico del Canal radica en su historia, arquitectura y la belleza natural y paisajística de su entorno. El progresivo aumento de su fuerza atrayente de visitantes ha provocado el incremento de actividades, cada vez más variadas, desplegadas a su alrededor: rutas en bicicleta, festivales, paseos en barco, senderismo, rutas temáticas y eventos culturales. Acciones todas ellas que no solo fomentan el disfrute del paisaje, sino que también contribuyen a la economía local generando empleo y oportunidades para los negocios circundantes (Alba Dorado, 2018). Sin embargo, la gestión del flujo de visitantes es crucial para evitar el deterioro del ambiente y garantizar que las comunidades locales puedan beneficiarse de este turismo sin que vean comprometida su calidad de vida. Así, la sostenibilidad es una prioridad que conduce a la actual implementación de estrategias para

promover un turismo responsable que salvaguarde el patrimonio cultural y natural del Canal.

El papel del turismo en la revitalización del Canal va más allá de lo económico, es una oportunidad para educar -concienciar- al visitante sobre la trascendencia de atesorar el patrimonio. Así, la implementación de señalización informativa, contar con guías turísticos capacitados y la puesta en marcha de programas de sensibilización pueden enriquecer la experiencia del turista transformando su visita en un proceso de aprendizaje sobre la historia, lo ambiental y la sostenibilidad.

## **2.2. Educación, turismo, conciencia ambiental y sostenibilidad**

La educación desempeña un papel fundamental en la promoción de la sostenibilidad y la conservación. Hoy día, mediante diversas iniciativas educativas se busca informar al visitante sobre la historia y la relevancia de cualquier recurso turístico, y sensibilizar acerca de la conservación del ambiente y el uso responsable de los recursos naturales. Para ello, uno de los enfoques más efectivos pueden ser programas escolares que incluyan visitas guiadas.

Estas actividades buscan permitir al alumnado-visitante conocer de primera mano la historia y el impacto en la economía y la sociedad que tuvo el Canal. Además, complementando la visita con talleres prácticos, se podrá fomentar la participación de los jóvenes visitantes. De hecho, actualmente diversas organizaciones y entidades locales han desarrollado programas de educación ambiental dirigidos a distintas edades y perfiles. Asimismo, las instituciones educativas pueden colaborar con empresas privadas del sector turístico para crear experiencias de aprendizaje que integren la historia y la ecología del Canal.

Al atraer a visitantes interesados en el aprendizaje y la sostenibilidad del Canal puede llegar a posicionarse como un modelo a seguir en la promoción de un turismo responsable y consciente, lo que contribuirá positivamente para la conservación del patrimonio al tiempo que se establezcan vínculos más estrechos y fuertes entre la comunidad-medio ambiente y visitantes.

La interrelación entre turismo y educación en el Canal representa una

oportunidad única para el fomento de un enfoque holístico del desarrollo sostenible. Esta sinergia beneficia a los turistas, además enriquece a las comunidades locales y fortalece la identidad cultural de la región. La educación se convierte así en medio transformador del turismo haciendo de la actividad turística una experiencia enriquecedora que va más allá del simple disfrute recreativo.

### **2.3. Oportunidades y propuestas**

Una de las formas más efectivas de integrar educación y turismo es mediante rutas guiadas que combinan historia y elementos de educación ambiental (Fernández Zambón y Guzmán Ramos Schenk, 2005). Los guías turísticos pueden ofrecer al visitante una experiencia que le permita apreciar tanto el paisaje como la importancia de su conservación. Rutas que suelen incluir actividades interactivas como charlas sobre especies locales o talleres de artesanía tradicional que recrean técnicas pretéritas.

De otra parte, las experiencias de aprendizaje en el Canal pueden extenderse a programas de voluntariado donde los turistas puedan participar activamente en la conservación del entorno. Actividades como la restauración de estructuras históricas, limpieza de riberas o de reforestación, que no solo benefician al Canal, sino que también provocan el nacimiento de un sentimiento de responsabilidad y conexión con el lugar (Santana, 2003).

Esta interacción turismo-educación puede contribuir al desarrollo de un turismo cultural que valore la historia y las tradiciones locales; a través de festivales, ferias y exposiciones atrayendo un público interesado en aprender y experimentar la cultura local, creándose, así, un ciclo positivo donde educación y turismo se retroalimentan.

La sostenibilidad a través del aumento del interés turístico en la región es un aspecto crucial para el futuro del Canal. Si bien el turismo puede proporcionar beneficios significativos, también conlleva desafíos que, si no se gestionan adecuadamente, pueden comprometer la subsistencia del patrimonio. Luego, uno de los principales retos del turismo es el riesgo de sobreexplotación de los recursos naturales y el consiguiente deterioro del ambiente. Para mitigar estos posibles impactos, es esencial implementar estrategias de gestión sostenible que incluyan la planificación del uso del es-

pacio, el control de número de visitantes y la promoción de prácticas responsables. Un ejemplo es el establecimiento de límites de afluencia de público en determinadas áreas y ofrecer horarios de visita escalonados, ayudando a dispersar el flujo de turistas y reduciendo la presión sobre los ecosistemas.

Aquí la educación juega un papel crucial al sensibilizar al visitante sobre la importancia de respetar el entorno. Fomenta un comportamiento responsable que puede reducir los impactos negativos. Los programas de orientación previos a las actividades turísticas pueden incluir consejos sobre cómo minimizar la huella ecológica. Además, es vital la colaboración entre instituciones locales, empresas turísticas y comunidades locales para desarrollar un enfoque integrado hacia la sostenibilidad. Las empresas pueden adoptar prácticas eco-amigables, como la implementación de sistemas de reciclaje y la promoción de productos locales. Las comunidades pueden participar activamente en la toma de decisiones relacionadas con el turismo garantizando que sus intereses y tradiciones sean preservados. Así, el ecoturismo se presenta como la única alternativa viable en este contexto pues prioriza la conservación de patrimonio-medio por encima de los réditos económicos.

Por todo ello queremos resaltar la importancia de turismo y educación en la concienciación y conservación del patrimonio histórico, cultural y ambiental. Dicha concienciación es más fácil de adquirir durante los primeros años de vida por lo que ha de integrarse al turismo educativo en los planes educativos y fomentarse la educación fuera de las aulas.

## **2.4. Guías didácticas y Canal**

En torno al Canal de Castilla existen varias las guías didácticas con el fin de servir de referente para posibles actividades de turismo educativo. Nos hemos centrado en tres de ellas:

1- Abarca de Campos y el Canal de Castilla, desarrollada dentro del Proyecto Enseñ@arte Palencia (Proyecto Enseñ@arte Palencia, s.f.), disponible como recurso en el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (Educacyl). Es una propuesta metodológica para trabajar con el alumnado de Educación Secundaria los contenidos relacionados con Abarca de Campos (Palencia) en la asignatura de Geografía e Historia con anterioridad a

la visita cultural. Para que el alumnado conozca el origen del Canal mediante la visualización de un documental sobre el Canal, la puesta en común de las ideas del alumnado sobre el origen de la construcción; en segundo lugar, para que localicen el Canal en Abarca, los ramales, etc. se propone la lectura colaborativa de varios textos para que realicen un trabajo sobre los mismos y lo expongan al resto de compañeros; a continuación, para que conozcan los distintos oficios realizados en la época y en especial la fábrica de harinas de Abarca se propone la identificación de los oficios por el alumnado descritos en los pasajes de distintos textos junto a una proyección de fotografías como apoyo y que, finalmente, el alumnado realice una redacción individual.

2- Guía didáctica Canal de Castilla por Tierra de Campos Palentina realizada por el Grupo Araduey-Campos. Esta guía está más desarrollada que la anterior. Comparte con la de Abarca el ánimo de lograr que sus destinatarios alcancen el conocimiento sobre la obra, motivos para su construcción, oficios en torno al Canal; pero esta guía Araduey alcanza más ámbitos: economía, industria, flora y fauna, poblaciones e ingeniería. Además, esta segunda guía, contiene mucha más información -y no una mera remisión a textos- y las actividades propuestas son mucho más variadas y, quizá, acotadas.

3- Guía del Docente. Canal de Castilla desarrollada por la Fundación Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Valladolid, Fundación Municipal de Deportes. La guía está destinada al personal docente y propone la realización de varias rutas en torno al Canal ofreciendo al profesorado información y conocimiento básico para su realización. Si bien, los objetivos de esta guía son deportivos y medioambientales, dejando fuera los culturales.

### **3. RESULTADOS**

Tras el análisis de las guías citadas, y otras que han sido consultadas, deducimos que la oferta es muy variada y dispar, y que no siempre atiende a unos mismos objetivos. Por ello consideramos importante que se desarrolle una guía didáctica -con adecuación a la edad de los destinatarios- que desde la multidisciplinariedad que ofrece el ABP atienda a objetivos: edu-

cativos, turísticos, culturales y patrimoniales, así como medioambientales. Así, hacemos una escueta propuesta de guía para ser usada en una visita al Canal.

Su título es “Marineros en el Canal de Castilla”, consistente en una visita interactiva y educativa al Canal incluyendo actividades interiores y al aire libre, con la participación activa del alumnado en talleres y dinámicas que combinan el aprendizaje sobre medio ambiente, historia y sostenibilidad. Sus objetos generales son: 1) Fomentar la concienciación ambiental del alumnado, sensibilizándoles sobre la importancia de la protección y conservación del agua y los ecosistemas acuáticos. 2) Educar sobre la historia y el patrimonio cultural del Canal explorando su construcción y sus impactos económicos y sociales, y su relevancia histórica. 3) Desarrollar competencias sobre sostenibilidad, mostrando cómo obras como el Canal contribuyeron a una gestión sostenible de los recursos naturales. 4) Fomentar la concienciación y el respeto hacia el patrimonio natural y cultural, integrando el enfoque turístico. Se configura la actividad para que sea realizada durante una jornada completa por alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria.

La propuesta está conformada por las siguientes actividades:

- Bienvenida al Canal (30m). Se dará la bienvenida al alumnado en un punto cercano al Canal en Frómista (Palencia) donde se les explicará breve y comprensiblemente su historia y relevancia. Profesorado y guías especializados explicarán el funcionamiento de las esclusas -aprovechando el propio enclave de Frómista caracterizado por reunir el mayor conjunto de esclusas de los tres ramales y donde el Canal comparte senda con el Camino de Santiago- y el Canal como infraestructura hidráulica. De este modo, se introducirá al alumnado en el contexto histórico, social y cultural del Canal, explicando cómo se usaba y cuál fue el impacto de su uso para el desarrollo agrícola, industrial, económico y social.

## Figura 1

### Guía del Canal



Nota. Obtenida a partir de <http://www.canaldecastilla.org/>

- Taller “El Canal: un ecosistema vivo” (45m). El alumnado participará en un taller práctico sobre los ecosistemas acuáticos y la biodiversidad del Canal, enseñándoles las especies de fauna y flora propias de la zona y la relevancia de la conservación de sus ecosistemas para su supervivencia. Así se concienciará sobre la trascendencia de la conservación de recursos naturales, agua y ecosistemas acuáticos haciéndoles reflexionar sobre las consecuencias que sus actos pueden tener sobre el medio y la sostenibilidad. Este taller podría complementarse con una breve observación de aves. Si hubiera disponibilidad, el taller podría realizarse a bordo del Barco “Juan de Homar”.

## Figura 2

*Frómista (Palencia) Barco Juan de Homar*



*Nota.* Obtenida a partir de <http://www.canaldecastilla.org/index.php/como-funcionaba/embarcaciones-turisticas>

- Ruta “Descubriendo el Canal” (1h). Recorriendo a pie un tramo del Canal a su paso por Frómista. Durante el trayecto se les explicará el funcionamiento del Canal y cómo se construyó, dándoles pequeñas nociones de ingeniería hidráulica. Objetivo de esta actividad: mostrar la importancia histórica del Canal, cómo fue un hito en la ingeniería hidráulica e influyó en el desarrollo de la zona.

- Taller de sensibilización ambiental “Protege el Canal: protege tu futuro”. Enfatizando en el cuidado del agua y el reciclaje. El alumnado participará en una actividad de reciclaje, usando materiales reciclados para crear un modelo en miniatura del Canal, mostrándoles cómo el agua puede ser utilizada sosteniblemente y explicándoles los impactos nocivos de los residuos y aguas residuales en los ecosistemas acuáticos. Objetivo principal del taller: fomentar la concienciación y cuidado medioambiental.

- Visita al Museo del Canal -Villaumbrales (1h). Se visitará el museo y mediante un taller interactivo podrán experimentar algunos de los proce-

sos históricos vinculados a construcción y navegación, de forma que podrán comprender el esfuerzo humano que supuso el Canal como uno de los motivos para su valoración.

- Si se dispusiera de más tiempo se podría aprovechar para realizar una visita al Museo Vestigia, Leyenda del Camino (35-40m) para que el alumnado pueda disfrutar el espectáculo audiovisual.

Para el desarrollo de esta propuesta es necesario material didáctico sobre el Canal - folletos, maquetas. . . -, material de reciclaje -cartón, periódico, plástico- y documentos o recursos digitales para la visita al museo.

## **4. DISCUSIÓN**

La principal discusión es si la integración en los currículos de actividades turísticas o educativo-turísticas fuera del entorno formal son realmente útiles y conllevan efectos positivos en el aprendizaje o si, por el contrario, el mismo se alcanzaría de igual modo si las lecciones fueran transmitidas exclusivamente en las aulas.

En estos supuestos ¿estamos hablando de turismo industrial, o educativo, o de ecoturismo, o simplemente de un turismo que comparte los tres adjetivos: industrial, educativo y ecológico?

## **5. CONCLUSIONES**

El turismo educativo proporciona un aprendizaje preponderadamente experimental. Estas prácticas educativas permiten una participación mucho más activa del alumnado, les permite reflexionar y, finalmente, adquirir conocimientos de forma maximizada. Permite mayor interdisciplinariedad, mayor dinamismo realizando actividades en un lugar abierto, facilita las relaciones sociales y cognitivas, además las propuestas didácticas pueden ser más innovadoras (Díaz Santa María et al., 2024).

Con la realización de estas actividades el alumnado mejorará su competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico, lo cual implica una concienciación sobre la conservación y mejora del patrimonio

natural y cultural, el uso responsable de los recursos, el cuidado del ambiente, el consumo racional y la protección de la salud. Junto a la competencia social y ciudadana, mejorará su comprensión de la realidad social, a analizar el pasado histórico y, en definitiva, prepararse para vivir en sociedad; y, desde luego, mejorar sus competencias cultural y artística de forma que podrán apreciar, comprender y valorar críticamente las manifestaciones culturales y artísticas haciendo, además, una conexión entre estas y el disfrute y su contribución para conservar el Patrimonio. Además, aprenderán a aprender.

## 6. REFERENCIAS

- Alba Dorado, M. I. (2018). Turismo y patrimonio industrial: los paisajes generados por la decadencia industrial como recurso turístico. En F. J. Sánchez Jiménez (Ed.), *li congreso internacional de patrimonio industrial y de la obra pública: Patrimonio industrial: pasado, presente y futuro* (pp. 289–300).
- Díaz Santa María, Y., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. y Molina Saorín, J. (2024). El turismo educativo: un foco de aprendizaje para alumnos y maestros y en beneficio de la atención a la diversidad en la escuela. *Cuadernos de Turismo*, 53, 119–132.
- Fernández Zambón, G. y Guzmán Ramos Schenk, A. (2005). Patrimonio industrial y rutas turísticas culturales: algunas propuestas para argentina. *Cuadernos de Turismo*, 15, 97–112.
- Furman, M. y Larsen, M. E. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica? documento n.º 3*. Proyecto Las Preguntas Educativas: ¿Qué sabemos de educación?, Buenos Aires: Ciaesa
- Proyecto Enseñ@arte Palencia. (s.f.). *Abarca de campos y el canal de castilla*. <https://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/canal-castilla-fabricas-harinas.ficheros/1212202-AbarcayelCanal.docx>
- Santana, A. (2003). Editorial patrimonios culturales y turistas: Unos leen lo que otros miran.



# AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN DOCENTES DE PRIMARIA

Claudia Patricia Navarro-Roldán <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia es un constructo multidimensional que da cuenta de la creencia de poder crear cambios a través de nuestras acciones y producir los efectos deseados (Bandura, 2001). En el ámbito de la educación, generalmente, los profesores con alta autoeficacia suelen reportar creencias asociadas a que pueden gestionar de forma favorable las actividades en aula, bien sea, en la instrucción y la evaluación o, bien, en reconocer las necesidades de los estudiantes para propiciar ambientes seguros de aprendizaje o alto rendimiento (Dicke et al., 2014; Hong y Park, 2012; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001; Gu y Day, 2007). La evidencia indica que, la experiencia docente de dominio (e.g, para crear planes de lecciones, facilitar actividades en el aula y gestionar el comportamiento de los estudiantes) y la formación académica (e.g., a nivel posgradual) se asocian al incremento de sentido de eficacia de un docente (Bandura, 1997). No obstante, estresores laborales del quehacer mismos (e.g., sobrecarga de trabajo, evaluación y retroalimentación de estudiantes, demandas administrativas) y la formas de afrontar (i.e., maladaptativas) se asocian bajos niveles de autoeficacia y resiliencia percibida por el docente (Gu y Day, 2007), así como, mayor dificultad con el manejo del aula, asociadas a fatiga y agotamiento emocional, o baja satisfacción (Dicke et al., 2014; Lozano-Peña et al., 2022).

En este estudio se realiza una caracterización de la autoeficacia de profesores de primaria. Conocer el nivel de autoeficacia de los profesores de primaria se convierte en un insumo necesario para seleccionar, capacitar

---

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

y realizar acompañamiento a los profesores de primaria. Se espera que la evidencia aportada sea insumo para diseñar programas de promoción de la salud mental en profesores, de forma tal que, ellos se encuentren mejor preparados para controlar y gestionar las demandas académicas y socio-emocionales dentro del aula de clase. Tal como plantea Merino (2014), los profesores que se orientan a desarrollar altos niveles de autoeficacia docente también muestran un alto interés en adaptar y utilizar diversas estrategias o metodologías de enseñanza según las necesidades de sus estudiantes.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Diseño**

Investigación no experimental de diseño descriptivo caracteriza los tipos de profesores de primaria de acuerdo a su autoeficacia, para establecer las diferencias asociadas al trabajo (i.e., tipo de contratación; tipo de colegio; correspondencia entre el trabajo y formación) y a la preparación para el cargo (i.e., decisión vocacional; nivel de estudios, años de experiencia), así como su edad y sexo.

### **2.2. Instrumentos**

- Cuestionario de datos sociodemográficos ad hoc. Se identificó variables asociadas con sexo, edad, condiciones del trabajo y preparación al cargo.

- Escala de autoeficacia docente de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), traducida al español por Covarrnbias-Apablaza y Mendoza-Lira (2016). Evalúa los sentimientos de eficacia de los profesores a través de 17 ítems ( $\alpha = .922$ ), usando una escala de respuesta tipo Likert (1 = nada; 5 = mucho). Incluye cuatro subescalas: a) eficacia para la implicación de los estudiantes; b) eficacia en las estrategias de enseñanza; c) eficacia en el manejo de la clase; y d) eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

## **2.3. Participantes**

Por muestreo intencional participaron de forma voluntaria 92 profesores de primaria (79.6% mujeres) (71,3% instituciones públicas; 82% zona urbana), con edad promedio de 42.21 (DE = 13.09). El criterio de inclusión fue ser profesor de primaria con contrato laboral vigente con una institución educativa. Se excluyeron practicantes, asistentes o pasantes adscritos a la institución educativa.

## **2.4. Procedimiento**

Previa autorización del comité de ética institucional y el consentimiento informado de los participantes, ellos diligenciaron los cuestionarios en Google forms. Para quienes lo solicitaron vía correo electrónico se ofreció la retroalimentación de los resultados de su tamizaje, además del informe global a los colegios participantes. Se salvaguardaron todas los principios y normas éticas necesarias. Se usó el paquete de análisis estadístico SPSS 26. Una vez verificada la normalidad de los datos, se realizaron los análisis estadísticos necesarios.

# **3. RESULTADOS**

El análisis descriptivo ubicó a los profesores de primaria en un nivel de autoeficacia alto en la escala global ( $M = 4.10$ ;  $DE = .55$ ). En términos generales, los profesores se percibieron altamente eficaces en el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, manejo de clase, implicación de los estudiantes y la atención a sus singularidades. El análisis de agrupaciones reportó que los profesores se agrupan en dos clústeres. Aunque la tendencia de los resultados para cada uno de los factores de la autoeficacia es similar, las puntuaciones promedio para cada agrupación muestra puntuaciones muy altas (Clúster 1: docentes altamente eficaces) y puntuaciones medias (Cluster 2: docentes mediamente eficaces). Así las cosas, ambos grupos reportan que la Eficacia en las estrategias de enseñanza es el factor de mayor desarrollo, seguido del factor D referido a la Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes. La tabla 1 muestra el resultado del

análisis. Para la agrupación de los docentes de media eficacia percibida, el manejo de la clase sería el factor que menor puntuación reporta.

**Tabla 1**

*Análisis de clúster K-medias de la autoeficacia docente*

Autoeficacia docente	Cluster		Error		Centros de clústeres finales			Centros de clústeres finales		Puntuación promedio		
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	Cluster 1 (n =53)	Cluster 2 (n = 33)	F	Cluster 1 (n =53)	Cluster 2 (n = 33)	Cluster 1 M (DE)	Cluster 2 M (DE)	t
Factor A: Eficacia para la implicación de los estudiantes	14.498	1	.177	90	4.41	3.58	<b>81.916**</b>	4.41	3.58	4.41(.38)	3.58(.48)	<b>9.051**</b>
Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza	15.874	1	.191	90	4.49	3.62	<b>83.096**</b>	4.49	3.62	<b>4.48(.41)</b>	<b>3.62(.47)</b>	<b>9.116**</b>
Factor C: Eficacia en el manejo de la clase	18.152	1	.221	90	4.3	3.4	<b>82.313**</b>	4.3	3.4	4.33(.40)	3.40(.56)	<b>9.073**</b>
Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes	15.775	1	.187	90	4.46	3.60	<b>84.290**</b>	4.46	3.60	<b>4.46(.39)</b>	3.59(.49)	<b>9.181**</b>
Total										4.41(.32)	3.54(.40)	<b>11.249**</b>

*Nota.* Elaboración propia. \*\* p<.001; \* p<.005

El análisis de contingencia reveló que la pertinencia a un clúster es independiente de las condiciones asociadas al sexo, así como las condiciones laborales medidas (i.e., tipo de contrato, carácter del colegio, correspondencia entre la formación y la labor), y a algunas condiciones de la preparación para el cargo (i.e., la decisión vocacional, nivel de formación: disciplinar y complementaria). Por otra parte, el análisis de puntuación promedio reveló diferencias estadísticas entre los clústeres con respecto a la edad y a la experiencia docente, a favor de una mayor edad y más años de experiencia docente. La tabla 2 muestra los hallazgos del análisis.

**Tabla 2**

*Análisis descriptivo de las agrupaciones con respecto a la autoeficacia docente*

Variable	Indicador	Cluster 1	Cluster 2	
		<b>Fc</b>		
Sexo	Mujer	47	26	$\chi^2 = .010$
	Hombre	12	7	
Tipo de contrato	Temporal	23	10	$\chi^2 = .405$
	Indefinido	36	23	
Carácter del colegio	Público	41	23	$\chi^2 = .000$
	Privado	18	10	
Asume clases en su nivel de formación	No	9	4	$\chi^2 = .171$
	Si	50	29	
Decisión Vocacional	Informada	53	28	$\chi^2 = .762$
	No hubo otra opción	4	4	
	Es temporal	2	1	
Nivel de formación disciplinar	Pregrado	14	8	$\chi^2 = .632$
	Especialización	25	15	
	Maestría	19	10	
	Doctorado	1	0	
Formación en desarrollo socioemocional en aula	No	32	16	$\chi^2 = .281$
	Si	27	17	
		<b>M (DE)</b>		
Edad		43.66 (13.34)	36.61 (14.70)	<b>t = 2.344 *</b>
Experiencia docente		17.83 (12.76)	10.69 (10.11)	<b>t = 2.763 *</b>

*Nota.* Elaboración propia. \*\* p<.001; \* p<.005

## 4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio indican que los profesores altamente eficaces se distancian de aquellos que se perciben medianamente eficaces; variables asociadas a una mayor edad y más experiencia docente marcan diferencia estadística. Estudios previos se indican en el metaanálisis de Lozano-Peña et al. (2022). Esto coloca sobre la mesa la necesidad de realizar procesos de acompañamiento permanente a los profesores nuevos y de poca experiencia, en elementos que pueden aportar a que, especialmente, su capacidad percibida para gestionar o controlar la actividad de los miembros de la clase con respecto a su conductas disruptivas, relacionarse con estudiantes desafiantes, seguir reglas, captar la atención, gestionar conflictos en el aula, asumir las preguntas difíciles, los trabajos de grupo, entre otros. A diferencia de este grupo, los profesores altamente eficaces reportan ser capaces de manejar estas problemáticas, al mismo tiempo que aquellas asociadas al manejo del contenido, de la conducta y de las estrategias de

aprendizaje con plena convicción. Para ellos, la madurez que puede aportar la edad y la experiencia puede ser la clave para percibirse más eficaces en las formas de organizar ambientes de enseñanza y aprendizaje eficaces (e.g., en el área matemática) (Philippou y Christou, 2002).

Siguiendo a Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), mayor autoeficacia docente es indicativo de mayores capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular, con condiciones específicas o variables. Ellos se perciben eficaces para seleccionar estrategias de enseñanza y evaluación efectivas, crear e innovar en el aula, ajustarse a las demandas de conocimiento y de los estudiantes, asesorar a las familias, impactar el compromiso del alumno frente a los resultados, entre otros elementos necesarios para que la situación de enseñanza y aprendizaje sea efectiva, al mismo tiempo que propicia una experiencia favorable en el contexto escolar. En esta medida, estudios previos indican que los profesores altamente eficaces dedican más esfuerzo a que los objetivos de clase se cumplan y reportan un mayor nivel de compromiso con sus metas (Bandura, 2012; Dicke et al., 2014) a diferencia de quienes reportan menor autoeficacia, quienes se dan vencidos rápidamente y se conforman con resultados parciales o mediocres (Bandura, 2001). Futuros estudios pueden analizar la autoeficacia docente asociada al uso de recursos como la resiliencia y el optimismo, factores relevantes para promover desarrollo socioemocional en profesores. Son los profesores el agente que lidera la socialización en el aula y modela las formas adaptativas de solución de conflictos de diversa índole en el aula y, en esta misma medida, trabajar sobre recursos que permiten reconfigurar su agencia frente a sí mismo y su práctica docente, pueden impactar de forma favorable en lo que cree es capaz de hacer la educación de otros.

## 5. REFERENCIAS

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. y Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Gu, Q. y Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hong, S. C. y Park, Y. S. (2012). An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(1), 113–144. <http://eng.kedi.re.kr>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Merino, E. P. (2014). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, universidad nacional hermilio valdizán-huánuco 2013. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 81–91. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8972>
- Philippou, G. y Christou, C. (2002). A study of the mathematics teaching efficacy beliefs of primary teachers. En G. C. Leder, E. Pehkonen y G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 211–231). Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3\\_13](https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_13)
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)



# EDUCACANDO EMOCIONES: TRANSFORMANDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Nancy Lizeth Ramírez-Roncancio <sup>1</sup>

Laura Edith Ramírez <sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La implementación de intervenciones psicoeducativas en Colombia enfrenta diversos desafíos de sostenibilidad, contextualización y evaluación (Darling y Steinberg, 2017; Simón y Giné, 2016; Weissberg y Cascarino, 2013). Estos retos se ven acentuados cuando se considera el impacto de la violencia intrafamiliar, los estilos de crianza inadecuados y los entornos familiares inestables, factores que dificultan el desarrollo integral de los estudiantes y se reflejan en problemas de autorregulación, bajo rendimiento académico y conductas de riesgo (Barandica Perilla, 2020; Carrión Berru y Acaro Arrobo, 2023; Ministerio de Educación Nacional, 2021). Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo está mediado por signos y herramientas culturales, lo que implica que la interacción familiar y escolar influye en la forma en que los jóvenes comprenden y afrontan su entorno.

En este contexto, se hace evidente la importancia de fortalecer competencias relacionadas con la comunicación asertiva, la regulación emocional y la resolución de conflictos, a fin de abordar tanto las causas subyacentes de las dificultades de convivencia como sus manifestaciones (González Moreno y Molero Jurado, 2022). La literatura también resalta la necesidad de promover intervenciones tempranas que tengan un impacto positivo y sos-

---

<sup>1</sup>Escuela de Psicología. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

<sup>2</sup>Escuela de Psicología. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

tenible en el proceso formativo (Salazar et al., 2020). Particularmente en la adolescencia —etapa de cambios emocionales, sociales y cognitivos— se evidencian mayores vulnerabilidades, ya que los jóvenes buscan afirmar su identidad y autonomía (Olweus et al., 2020).

La violencia intrafamiliar y la falta de comunicación efectiva en el hogar pueden desencadenar problemas emocionales y conductuales que se trasladan al ámbito escolar (Holt et al., 2020). Un estilo de crianza excesivamente controlador o carente de diálogo fomenta la agresividad y dificulta la adquisición de normas y límites (Quiñones Ríos, 2021), mientras que una convivencia escolar positiva disminuye los índices de bullying y mejora el clima en el aula (González Moreno y Molero Jurado, 2022). Como respuesta, se promueve la integración de programas basados en habilidades para la vida, enfocados en la educación emocional y el desarrollo de la reflexión crítica, con el fin de empoderar a los estudiantes en la gestión de sus emociones y relaciones interpersonales (Brackett et al., 2019; Holt et al., 2020).

Ante esta realidad, la estrategia “Re-visando mi agencia ciudadana” (Ramírez-Roncancio et al., 2023) surge como una propuesta de intervención que busca fortalecer las habilidades socioemocionales, fomentando la comunicación asertiva y promoviendo la resolución de conflictos. Esta iniciativa busca crear un ambiente educativo seguro y propicio para el desarrollo social y emocional de los jóvenes, contribuyendo a la construcción de una cultura de paz que beneficie a la educación en Colombia.

## **2. MÉTODO**

El presente estudio emplea un diseño mixto de tipo concurrente desarrollado a lo largo de 10 sesiones con estudiantes de educación secundaria, siguiendo una metodología basada en evidencia. Se realizaron mediciones pretest, posttest y registros periódicos durante la intervención (siete sesiones), con el propósito de analizar los cambios tras la implementación de la estrategia psicoeducativa “Yo convivo.” en instituciones educativas públicas de Tunja en los siguientes factores protectores: regulación emocional, comunicación efectiva, resolución de conflictos y convivencia escolar.

## 2.1. Población participante

Se contó con la participación de 109 estudiantes de grado séptimo de dos instituciones educativas públicas, 82,57% sexo femenino, 15,6% de sexo masculino y 1,83% de otro género. Las edades están comprendidas entre los 11 y 16 años. La participación incluyó a aquellos estudiantes que estaban matriculados en séptimo grado, asistieron y entregaron productos de al menos al 80% de las sesiones.

## 2.2. Instrumentos

- Test de Habilidades para la Vida (THV) – Subescala de Manejo de Sentimientos y Emociones (Posada et al., 2013): Evalúa la capacidad de los estudiantes en el reconocimiento, regulación y expresión de sus emociones. Consta de 8 ítems distribuidos en cuatro áreas clave: reconocimiento de emociones propias y ajenas, regulación y expresión emocional. Ha demostrado alta fiabilidad ( $>0.70$ ) y validez de constructo y concurrente.

- Cuestionario sobre Convivencia Escolar-Revisado (CUVE-R) (Álvarez-García, Núñez Pérez, Dobarro González, 2013): Evalúa el clima escolar en 7 dimensiones, incluyendo disrupción en el aula, violencia entre compañeros y relaciones positivas. Contiene 53 ítems con respuesta en escala Likert de 5 puntos. Posee alta consistencia interna ( $>0.80$ ) y validez factorial.

- Modelo de Estilos de Resolución de Conflictos Interpersonales (MERC-I) (Rivera et al., 2021): Compuesto por 22 ítems que miden estrategias agresivas, colaborativas y pasivas en la resolución de conflictos. Se responde en escala Likert de 5 puntos, permitiendo clasificar el estilo en cuatro niveles. Su fiabilidad ( $>0.70$ ) y validez de contenido aseguran una adecuada medición de los constructos.

- Tomo III “Yo convivo” (Castellanos-Páez et al., 2023): Parte de la estrategia psicoeducativa “EduKhándonos para la vida: bienestar y ciudadanía” (Ramírez-Roncancio et al., 2023), este tomo contiene 10 sesiones aplicadas a los estudiantes, enfocadas en regulación emocional y resolución de conflictos. Cada sesión incluye objetivos, indicadores de progreso, actividades estructuradas y técnicas aplicables.

- Rúbricas de evaluación (Izaquita et al., 2023): Diseñadas para medir el desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos de la estrategia, con tres niveles de evaluación (en desarrollo, inicial y satisfactorio). Permiten un análisis sistemático de la comprensión y apropiación de los factores protectores trabajados en cada sesión.

### **2.3. Procedimiento**

El procedimiento se llevó a cabo en tres fases: 1) Aplicación de pretest que evaluó la regulación emocional, resolución de conflictos, comunicación asertiva y convivencia escolar. 2) Implementación de la estrategia "Yo convivo". 3) Aplicación postest para evaluar el impacto de la intervención.

### **2.4. Consideraciones éticas**

Se garantiza la confidencialidad de los datos, el bienestar de los participantes a lo largo del proceso y el derecho a la participación voluntaria, conforme a los lineamientos para la investigación con seres humanos, respetando normativas y principios éticos que regulan la actuación de los psicólogos en Colombia (Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y el Decreto 1377 de 2013, Código Deontológico y Ético del Psicólogo).

## **3. RESULTADOS**

Los análisis comparativos pretest y postest mediante la prueba t para muestras emparejadas (ver Tabla 1) no evidenciaron cambios significativos en el manejo de emociones ( $p = 0,068$ ) ni en las estrategias de resolución de conflictos, aunque se observó una ligera tendencia positiva en el puntaje medio del manejo de emociones ( $x = 24.99$  a  $x = 25.86$ ,  $p = 0.068$ ), lo que podría sugerir una tendencia positiva que, con una intervención más prolongada, podría consolidarse. Por otro lado, las estrategias colaborativas se mantuvieron estables ( $p = 0.959$ ), lo que indica que los estudiantes ya contaban con un uso moderado de estas estrategias antes de la intervención.

En cuanto a las estrategias agresivas y pasivas, se registraron pequeños incrementos no significativos ( $p > 0.05$ ), lo que podría sugerir que

la intervención no fue suficiente para reducir el uso de estas estrategias en situaciones de conflicto.

**Tabla 1**

*Comparación de medias pretest y posttest*

Dimensión Evaluada	Pretest Media (DE)	Posttest Media (DE)	Diferencia Media	t (gl)	p-valor
Manejo de emociones	24,99 (4,71)	25,86 (4,57)	-0,87	-1,846(108)	0,068
Medios agresivos	7,39 (6,17)	7,75 (4,77)	-0,36	-0,617(107)	0,539
Medios colaborativos	18,36 (6,64)	18,32 (6,55)	0,04	0,052(108)	0,959
Medios pasivos	12,94 (5,00)	12,98 (5,26)	-0,04	-0,071(108)	0,943
Violencia verbal entre estudiantes	3,14 (0,87)	3,06 (0,97)	0,07	0,712(108)	0,478
Violencia verbal hacia docentes	1,90 (0,86)	2,24 (1,05)	-0,34	-3,347(108)	0,001**
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	2,04 (0,90)	2,17 (0,86)	-0,13	-1,498(108)	0,137
Violencia física indirecta por parte del alumnado	2,20 (0,99)	2,31 (0,98)	-0,11	-1,031(108)	0,305
Exclusión social	2,13 (0,90)	2,28 (0,90)	-0,15	-1,573(108)	0,119
Disrupción en el aula	2,79 (1,05)	2,84 (1,07)	-0,05	-0,464(108)	0,643
Violencia del profesorado hacia estudiantes	2,14 (0,95)	2,17 (1,01)	-0,03	-0,249(108)	0,804
Puntaje global de violencia escolar percibida	2,23 (0,67)	2,45 (0,77)	-0,22	-3,050(108)	0,003**

*Nota.* p-valor 0,05\*\*

En cuanto a la violencia escolar percibida, se encontraron aumentos significativos en la violencia verbal hacia docentes ( $p = 0.001$ ) y en el puntaje global de violencia escolar ( $p = 0.003$ ). Sin embargo, el tamaño del efecto fue pequeño ( $d = -0.353$  y  $d = -0.298$ , respectivamente), lo que sugiere que este incremento podría deberse más a una mayor sensibilización de los estudiantes sobre estas situaciones que a un aumento real en las conductas de violencia.

Las correlaciones pretest-posttest fueron moderadas en todas las dimensiones (rango = 0.34 a 0.48,  $p < 0.001$ ), lo que sugiere que las percepciones y comportamientos de los estudiantes se mantuvieron relativamente estables tras la intervención, con variaciones mínimas.

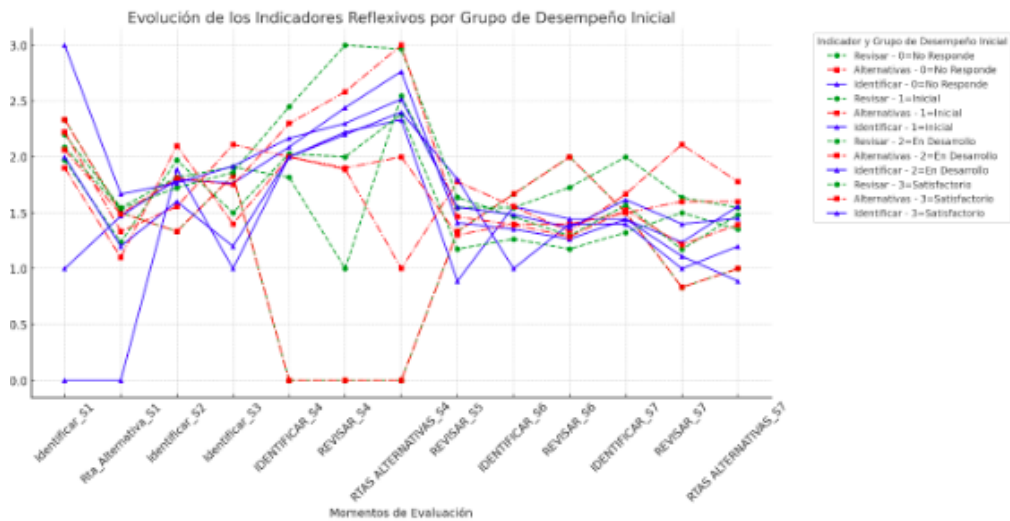
Por otro lado, el análisis de trayectorias de los indicadores reflexivos mostró que, aunque hubo una mejora inicial, la evolución de los estudiantes no fue homogénea. En Identificar, se observó una progresión desde M1 ( $x = 2.07$ ) hasta el M4 ( $x = 2.11$ ), seguida de un descenso en el M7 ( $x = 1.53$ ), lo que sugiere avances en la identificación, aunque sin una consolidación uniforme del aprendizaje. El indicador revisar presentó un comportamiento más estable en comparación con el indicador identificar ( $x = 2.32$  en M4 y  $x = 1.30$

en M7), revelando menor fluctuación en su desarrollo. En el indicador generar respuestas alternativas, se registraron los valores más altos ( $x = 2.57$  en M4 y  $x = 1.42$  en M7); sin embargo, la estabilidad en los últimos momentos sugiere que más que una mejora progresiva, hubo una consolidación en los niveles alcanzados.

Al analizar la variabilidad según el nivel de desempeño inicial, se identificaron diferencias significativas en la evolución de los estudiantes (ver Figura 1). Mientras que algunos grupos lograron avances sostenidos, otros presentaron estancamientos o fluctuaciones en su progreso.

**Figura 1**

*Traectorias de los indicadores reflexivos por niveles de desempeño*



*Nota.* Elaboración propia

Los estudiantes sin respuestas iniciales fueron quienes mostraron el menor crecimiento, con un avance limitado en el indicador generar respuestas alternativas, lo que sugiere dificultades en la flexibilidad cognitiva. En contraste, los estudiantes en nivel “inicial” lograron ciertos avances en el indicador revisar, pero su desempeño final mostró descensos, indicando que no lograron sostener su capacidad de evaluación crítica. En el indicador generar respuestas alternativas, los cambios fueron mínimos y no estadísticamente significativos.

Los estudiantes en nivel “en desarrollo” mantuvieron un desempeño

estable, con mejoras progresivas en el indicador revisar, pero sin avances significativos en el indicador identificar, reflejando la necesidad de estrategias adicionales para fortalecer esta habilidad. Por su parte, los estudiantes con desempeño “satisfactorio” se mantuvieron en niveles altos en todos los indicadores, con variaciones mínimas. En el indicador revisar, mostraron la mayor estabilidad, mientras que en el indicador generar respuestas alternativas, algunos presentaron un leve descenso en las últimas sesiones, lo que podría indicar una menor exploración de opciones o una tendencia hacia respuestas más estructuradas y convencionales.

## 4. DISCUSIÓN

La implementación de la estrategia psicoeducativa “yo convivo”, al ser una intervención breve, puede resultar insuficiente para generar el efecto esperado en cuanto a habilidades socioemocionales y convivencia escolar (Durlak et al., 2011) por lo que la tendencia positiva en el manejo de emociones sugiere que una intervención más prolongada en la misma población es necesaria para consolidar avances significativos y lograr los resultados esperados.

Además, es necesario evaluar las estrategias de enseñanza utilizadas para fomentar la autorregulación y el monitoreo del pensamiento reflexivo en los estudiantes, ya que la falta de cambios significativos en las estrategias de resolución de conflictos sugiere que las metodologías actuales pueden no estar alineadas con sus necesidades (Bridgeland et al., 2013). Las habilidades de metacognición, que permiten a los estudiantes reflexionar y regular su propio proceso de aprendizaje, son indispensables para la adquisición de conocimientos y nuevas habilidades. Según Ledesma y Guamán (2024), se pueden implementar diversas estrategias para desarrollarlas, tales como bitácoras de aprendizaje, enfoques basados en problemas y la promoción de discusiones experienciales. Estas prácticas no solo fomentan la reflexión, sino que también facilitan la toma de decisiones y el autoconocimiento.

Por otro lado, el desarrollo del pensamiento crítico en esta etapa puede requerir un mayor apoyo estructurado. La investigación de Facione (2011) sugiere que las habilidades críticas se fortalecen mejor mediante la instruc-

ción directa y la práctica guiada. La intervención podría haber tenido un impacto mayor si se hubiera trabajado también con docentes y familias para reforzar la enseñanza de estas estrategias, como sugieren Mahoney et al. (2018), quienes destacan la importancia de un enfoque colaborativo en el desarrollo socioemocional.

Es relevante considerar que la falta de cambio en ciertas dimensiones de resolución de conflictos podría estar relacionada con factores estructurales del entorno escolar que refuerzan prácticas de confrontación en lugar de mediación. Según el estudio de Espelage et al. (2018), el contexto escolar puede influir significativamente en la dinámica de resolución de conflictos, lo que sugiere que se necesita un enfoque más holístico que aborde tanto las intervenciones en el aula como las políticas escolares.

## **5. CONCLUSIONES**

Los hallazgos sugieren que, si bien la intervención pudo generar cierta sensibilización en los estudiantes respecto a la violencia escolar, no produjo mejoras sustanciales en la regulación emocional ni en las estrategias de resolución de conflictos. En términos de trayectorias de criterios reflexivos, aunque se observó un avance inicial, las habilidades no lograron consolidarse en todos los grupos y los cambios fueron más evidentes en el indicador revisar que en los indicadores identificar y generar respuestas alternativas.

Los resultados señalan la importancia de ajustar la intervención, sea extendiendo su duración o incorporando estrategias diferenciadas según el nivel de desempeño inicial de los estudiantes. Específicamente, se recomienda el uso de actividades orientadas a fortalecer el desarrollo de habilidades reflexivas en los grupos con menor estabilidad en su evolución y reforzar la enseñanza de estrategias de regulación emocional y resolución de conflictos para garantizar un impacto más sostenido en el tiempo. Además de fomentar una práctica que involucre a padres de familia y docentes, es importante asegurar la apropiación y el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que su colaboración refuerza significativamente la adquisición de estas competencias.

## 6. REFERENCIAS

- Barandica Perilla, M. (2020). Migrantes venezolanos en Colombia, entre la xenofobia y aporofobia: Una aproximación al reforzamiento mediático del mensaje de exclusión. *Latitude Multidisciplinary Research Journal*, 2(13), 120–137. <https://revistas.qlu.ac.pa/index.php/latitude/article/download/100/72>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D. y Simmons, D. N. (2019). Ruler: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161.
- Bridgeland, J., Bruce, M. y Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Civic Enterprises for CASEL.
- Carrión Berru, C. B. y Acaro Arrobo, E. V. (2023). *La negligencia familiar y su incidencia en el desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes del centro de acogimiento institucional “padre julio villarroel ocaña” de la ciudad de Loja*. Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/27858>
- Darling, N. y Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 143(4), 387–423. <https://doi.org/10.1037/bul0000085>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Espelage, D. L., King, M. T. y Colbert, C. L. (2018). Emotional intelligence and school-based bullying prevention and intervention. En *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 217–242). Cham: Springer International Publishing.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts* (Vol. 1) (n.º 1).
- González Moreno, A. y Molero Jurado, M. d. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1),

- 113–123. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/2186>
- Holt, M. K., Buckley, H. y Whelan, S. (2020). The impact of domestic violence on children: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect*, 99, 104120. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104120>
- Ledesma, J. L. G. y Guamán, Y. V. R. (2024). Fomentando el pensamiento reflexivo: estrategias para mejorar las habilidades de metacognición. *Esprint Investigación*, 3(1), 28–38.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Estudio sobre la violencia en el entorno escolar*. Bogotá.
- Olweus, D., Solberg, M. E. y Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the olweus bullying prevention program (obpp). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 108–116.
- Quiñones Ríos, Y. Y. (2021). *Estilos de crianza y agresividad en adolescentes de una institución educativa pública, en contexto de pandemia, lima 2021*.
- Ramírez-Roncancio, N. L., Castellanos-Páez, V., Vergara-Estupiñán, L. M., Cuesta-Bernal, D. E., del Pilar Hernández-Angarita, A., Díaz-Espinosa, G. A. y Espejo, N. E. P. (2023). *Edukhándonos para la vida: bienestar y ciudadanía* (Vol. 57). Editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC.
- Salazar, J. A. A., Mendoza, M. F., Castrillón, K. T. Z. y Monsalve, L. S. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de risaralda. *Pensamiento Americano*, 13(25), 52–61. <https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385>
- Simón, C. y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42.
- Weissberg, R. P. y Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13.

# EDUCAR PARA CONVIVIR: FOMENTANDO HABILIDADES SOCIEMOCIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR COLOMBIANO

Virgelina Castellanos-Páez <sup>1</sup>  
Daniel Esteban Contreras Arias <sup>2</sup>  
Yeimy Tatiana Albarracín-Chaparro <sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales constituyen un predictor clave del éxito en múltiples dominios vitales, incluyendo el rendimiento académico, bienestar psicológico y adaptación social (Weissberg et al., 2022; Morrish et al., 2018). En consecuencia, en las últimas décadas se ha incrementado el número de estrategias encaminadas a fortalecer las habilidades socioemocionales en la etapa escolar con el objetivo de asegurar un desarrollo integral del estudiante que le permita un funcionamiento pleno y armónico en el plano académico y social. Aunque la evidencia empírica existente, ha mostrado efectos importantes de este tipo de acciones a corto plazo, la sostenibilidad de estos beneficios representa un desafío persistente (Bierman et al., 2021; Jones et al., 2021; Fehr et al., 2021; Mahoney et al., 2023).

En Colombia, es urgente diseñar y evaluar programas de intervención contextualizados orientados al fortalecimiento de factores protectores socioemocionales que prevengan la exposición de niños y niñas a entornos de

---

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, grupo de investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación.

<sup>2</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

<sup>3</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, grupo de investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación.

violencia. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2022), de 8,7 millones de estudiantes escolarizados a nivel nacional, el 21,8% sufrió acoso escolar y el 34,5% presenció actos de violencia dentro de los entornos educativos. En el departamento de Boyacá, la situación es igualmente preocupante, de aproximadamente 281.000 niños, el 42% de los menores ha sido víctima de violencia psicológica y el 27% ha experimentado violencia física en sus hogares (López-Pinzón et al., 2023).

La literatura evidencia escasez de investigaciones sobre intervenciones culturalmente adaptadas al contexto colombiano, especialmente en instituciones con recursos limitados (Bonilla-Rius, 2020). Un metaanálisis reciente reveló que solo el 7,2% de los programas evaluados rigurosamente han sido desarrollados en Colombia y menos del 3% ha incluido un seguimiento longitudinal (Martínez-González et al., 2023). En respuesta a esta necesidad, se diseñó e implementó la estrategia psicopedagógica Edukhándonos para la Vida: Bienestar, Paz y Ciudadanía, eje Yo Convivo (Ramírez-Roncancio et al., 2023), cuyo objetivo es fortalecer el desarrollo de interacciones sociales armónicas y pacíficas. Esta intervención se centra en potenciar cuatro habilidades fundamentales: la regulación emocional, la resolución de conflictos y la comunicación asertiva en niños de quinto de primaria.

Esta etapa, representa una ventana de oportunidad neurobiológica para desarrollar competencias socioemocionales, coincidiendo con cambios físicos, emocionales y cognitivos significativos que preceden a desafíos personales y sociales, como la configuración identitaria, el desarrollo de percepciones sobre su autoconcepto, autoeficacia académica y social, entre otros (Bisquerra y Pérez, 2023).

## **2. MÉTODO**

Esta intervención adoptó un enfoque mixto convergente (Creswell et al., 2015) para evaluar integralmente los cambios en competencias estudiantiles durante la implementación de "Yo convivo.<sup>en</sup> una institución educativa pública de Tunja. Se realizaron mediciones en tres momentos: a) pretest, b) evaluación continua mediante rúbricas diseñadas por Izaquita et al. (2023) que identificaron tres niveles de desarrollo (en desarrollo, inicial y satisfacto-

rio), y c) posttest.

Los instrumentos utilizados fueron: (1) subescala de Manejo de Sentimientos y Emociones del Test de Habilidades para la Vida, que evalúa cuatro componentes del manejo emocional ( $\alpha >0.78$ ); (2) Cuestionario sobre Convivencia Escolar-Revisado (CUVE-R) de Alvarez-García et al. (2018) que mide siete dimensiones de violencia escolar percibida ( $\alpha >0.80$ ); y (3) Modelo de Estilos de Resolución de Conflictos Interpersonales (MERCÍ) de Fariña et al. (2021), que examina tres factores en gestión de conflictos ( $\alpha >0.70$ ).

La intervención consistió en 10 sesiones estructuradas con objetivos, indicadores, meta(s), habilidades para ser fortalecidas, descripción de la sesión, nociones teóricas que fundamentan teóricamente el desarrollo de las sesiones. Se aplicó en 82 estudiantes de quinto grado entre 10 y 13 años (57.6% niños, 42.4% niñas), principalmente de zonas urbanas (79.7%) y en menor proporción rurales (20.3%). El estudio cumplió los principios éticos establecidos en la normativa colombiana, contando con aval institucional y asentimiento informado de los participantes. Se ajustó a los lineamientos de la Resolución 8430 de 1993 (investigación de riesgo mínimo tipo 1) y a la Ley 1090 de 2006 que regula el ejercicio psicológico, garantizando confidencialidad, dignidad y autonomía durante todo el proceso.

### **3. RESULTADOS**

El análisis cuantitativo reveló un avance en la expresión y manejo de emociones, si bien no fue estadísticamente significativo, los hallazgos sugieren un progreso en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones. Igualmente, se identificaron progresos importantes en el uso de estrategias y soluciones colaborativas ante los conflictos ( $t = -3.5$ ,  $p < .000$ ,  $d = -.59$ ), como pensar en la perspectiva de los otros y proponer alternativas beneficiosas para ambas partes.

También se observó, un proceso de ajuste y sensibilización en los estudiantes en el reconocimiento de violencia verbal ( $t(81) = -3.2$ ,  $p < .00$ ,  $d = -0.4$ ) y violencia física indirecta entre estudiantes ( $t(81) = -2.4$ ,  $p < .00$ ,  $d = -0.27$ ) lo que puede ser parte de un proceso de reconocimiento y reflexión crítica, que es necesario monitorear y seguir abordando a través de estrate-

gias psicoeducativas.

El ligero cambio en la percepción de interrupción en el aula, aunque no fue estadísticamente significativo, refleja una dinámica más positiva del aula que con acciones sostenidas en el tiempo pueden redundar en cambios importantes en una convivencia más armónica.

**Tabla 1**

*Comparación de medias pretest y posttest*

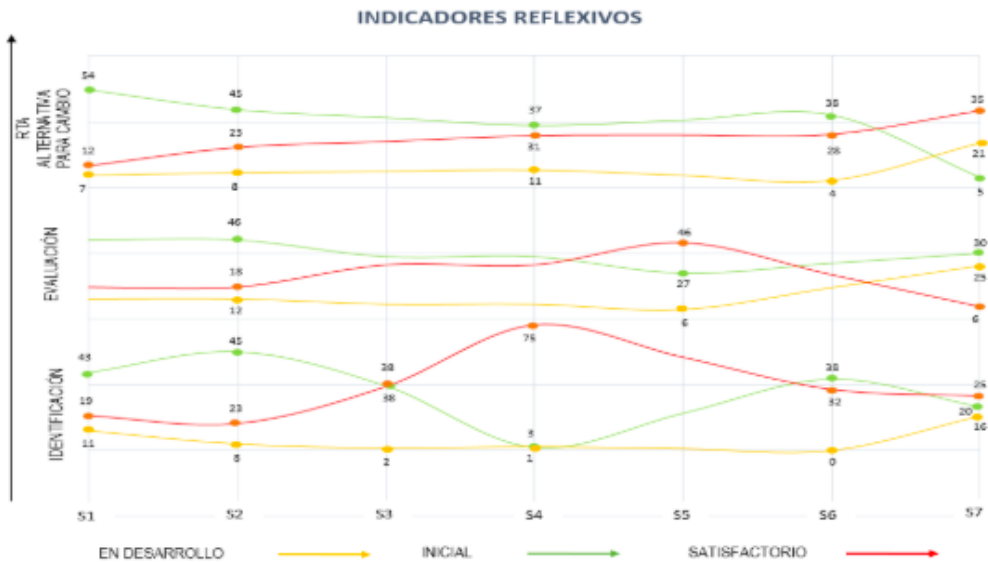
Dimensión evaluada	Pretest Media (DE)	Posttest Media (DE)	Diferencia Media	t	p-valor
Manejo de emociones	27,3 (6,6)	27,8 (4,7)	-,47	-5,9	,55
Medios agresivos	5,9 (4,4)	6,4 (4,9)	-,47	-,93	,35
Medios colaborativos	15 (7,7)	17,9 (7,8)	-2,9	-3,5	,00**
Medios pasivos	10,3 (5,8)	11,5 (6)	-1,2	-1,6	,11
Violencia verbal entre estudiantes	2,88 (.89)	3,25 (.91)	-,37	-3,2	,00**
Violencia verbal hacia docentes	1,77 (.84)	1,87 (.80)	-,09	-1,0	,31
Violencia física directa y amenazas ante estudiantes	2,27 (.94)	2,49 (1,01)	-,21	-1,9	,05
Violencia física indirecta por parte del alumnado	2,33 (1,04)	2,61 (1,01)	-,28	-2,4 (81)	,01*
Exclusión social	2,04 (.86)	2,31 (.91)	-,27	-2,6 (81)	,00**
Disrupción en el aula	2,97 (1,22)	2,90 (1,09)	,06	,46 (81)	,54
Violencia del profesorado hacia estudiantes	2,24 (1,06)	2,27 (1,05)	-,02	-,20 (81)	,83
Puntaje global de violencia escolar percibida	2,36 (.76)	2,53 (.74)	-,16	-2,2 (81)	,02*

*Nota.* \*\*  $p < .001$ ; \*  $p < .005$

El análisis de trayectorias se centró en tres indicadores clave: a) identificación y comprensión de creencias, sentimientos y antecedentes de conflicto, b) evaluación y revisión de pensamientos, sentimientos y comportamientos, y c) respuestas alternativas para el cambio. A través de rúbricas que valoraron la complejidad del desempeño en tres niveles (en desarrollo, inicial y satisfactorio), se evaluó el progreso de los estudiantes durante las siete sesiones del programa (Figura 1).

**Figura 1**

*Análisis de trayectorias*



*Nota.* Elaboración propia

En el indicador de identificación, se observa una tendencia más fluctuante que en los otros indicadores. Un punto crítico ocurre en la sesión 4, donde los estudiantes en nivel satisfactorio aumentan considerablemente, seguido por una disminución gradual en las últimas sesiones. Este incremento puede atribuirse a la estructura de la sesión enfocada en identificar alternativas para resolver conflictos. Al finalizar la intervención, los estudiantes mostraron una distribución más equilibrada, evidenciando mejor capacidad para reconocer creencias, sentimientos y antecedentes de conflicto, aunque con cierta inestabilidad. Este indicador, al ser la base para desarrollar competencias más complejas, se refuerza consistentemente a lo largo de la intervención.

En cuanto al indicador de evaluación, se observa un pico notable de desempeño en la sesión 5, relacionado directamente con su enfoque en escucha activa y empática. Su complejidad radica en exigir que los estudiantes no sólo identifiquen elementos del conflicto, sino que establezcan conexiones causales entre pensamientos, emociones y comportamientos, requiriendo mayor abstracción y autoconciencia. Esta capacidad metacog-

nitiva demanda observar objetivamente los propios procesos mentales, una habilidad que se desarrolla gradualmente, explicando las fluctuaciones observadas. Los estudiantes en nivel inicial muestran tendencias más estables mientras que aquellos en desarrollo fluctúan más de forma más positiva. Estos datos sugieren que la capacidad reflexiva mejoró moderadamente, aunque requiere un abordaje más consistente.

El indicador de respuestas alternativas para el cambio muestra un progreso más estable. Aunque hay fluctuaciones intermedias, la tendencia general es ascendente, indicando que los estudiantes han mejorado su capacidad para proponer soluciones alternativas a conflictos. Este incremento parece respaldado por el enfoque acumulativo hasta la sesión 7. La complejidad de este indicador radica en requerir comprensión de conflictos, reflexión y generación de soluciones creativas, involucrando pensamiento divergente, anticipación de consecuencias y flexibilidad cognitiva, habilidades que se construyen progresivamente, explicando por qué su desarrollo pleno representa un desafío mayor.

Comparando los tres indicadores, respuestas alternativas muestra la progresión más estable, mientras que evaluación presenta mayor volatilidad, sugiriendo que la capacidad de análisis reflexivo es más sensible a contenidos específicos de cada sesión. Entre niveles, el más consistente es "en desarrollo", indicando que pocos estudiantes permanecen en el nivel básico a medida que avanza la intervención, demostrando la efectividad progresiva de en desarrollar competencias para resolver conflictos constructivamente.

## **4. DISCUSIÓN**

Los resultados dan cuenta de un proceso de ajuste y sensibilización en los estudiantes en el reconocimiento y manejo de situaciones agresivas en su contexto escolar. Se evidencia un progreso en el manejo de emociones, aunque no fue estadísticamente significativo, los cambios observados demuestran progresos que permiten monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales (Rodríguez y Vásquez, 2023). Este hallazgo, refleja el fortalecimiento gradual de capacidades que resultan esenciales para afrontar situaciones estresantes, mantener la concentración académica y

establecer interacciones sociales saludables (Fernandez et al., 2016).

A nivel de la resolución de conflictos se revela un patrón inicial favorable hacia el uso de estrategias colaborativas, lo que constituye una base prometedora para el desarrollo de la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de manera directa, honesta y respetuosa (Padilla Hidalgo y López Mejías, 2021). La prevalencia moderada de medios pasivos señala un área de oportunidad para fortalecer de manera consistente a través habilidades de negociación, mediación y pensamiento crítico en la resolución constructiva de conflictos (Flores-Hernández et al., 2022).

El ligero incremento en el índice general de violencia puede interpretarse como una mayor capacidad de los participantes hacia la identificación de comportamientos violentos, fase necesaria para la prevención e intervención de este tipo de conductas (Villalobos et al., 2023).

Este fenómeno está alineado con lo que Bisquerra y Pérez (2023) describen como parte del proceso de desarrollo de la autoconciencia, primer componente fundamental de las habilidades socioemocionales. La disminución en la disrupción en el aula, aunque no estadísticamente significativa, sugiere un avance inicial en el conjunto de relaciones interpersonales que se desarrollan en el entorno educativo (Chaparro-Caso-López et al., 2021).

Finalmente, los participantes logran trayectorias positivas a nivel del uso de indicadores reflexivos, evidenciando ganancias en sus habilidades para identificar y evaluar de manera crítica alternativas ante situaciones conflictivas, lo que se relaciona con una mayor capacidad de empatía y escucha activa. El ritmo gradual de avance en el indicador de evaluación refleja la complejidad inherente al desarrollo de capacidades reflexivas y metacognitivas, coincidiendo con lo señalado por Thomas et al. (2019) sobre el desafío que representa la evolución del pensamiento abstracto y metacognición durante esta etapa del desarrollo. Estos resultados validan la importancia de intervenir en la preadolescencia, confirmando que representa una ventana de oportunidad para la adquisición y consolidación de habilidades socioemocionales (Bierman et al., 2021; Jiménez-Aranguren et al., 2022).

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio revelan avances en áreas clave, como la capacidad de los estudiantes para reconocer y resolver conflictos de manera colaborativa y reflexiva. Los cambios observados no solo podrían reflejar transformaciones reales en el comportamiento de los estudiantes, sino también un aumento en su capacidad para identificar y reportar conductas problemáticas que previamente pudieron haber sido normalizadas. Por tanto, resulta fundamental incluir componentes de seguimiento y refuerzo continuo que ayuden a consolidar las habilidades adquiridas y maximizar su impacto en la vida académica y social de los estudiantes.

Asimismo, integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo escolar vinculando de forma activa a cuidadores, docentes y directivas en este tipo de estrategias psicoeducativas favorece la consolidación de aprendizajes y cambios comportamentales más consistentes y sostenibles en el tiempo.

## 6. REFERENCIAS

- Alvarez-García, D., Núñez, J. C., García, T. y Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(2), 79–88. Descargado de <https://journals.copmadrid.org/ejpalc/art/ejpalc2018a8> doi: 10.5093/ejpalc2018a8
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T. y Abenavoli, R. A. (2021). Promoting social and emotional learning in preschool: Programs and practices that work. *The Future of Children*, 31(1), 17–38. Descargado de <https://futureofchildren.princeton.edu/document/389>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2023). Educación emocional: Estrategias para su desarrollo en contextos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15–33. Descargado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3579> doi: 10.35362/rie9213579
- Bonilla-Rius, E. (2020). Education truly matters: Key lessons from mexi-

co's educational reform for educating the whole child. En F. M. Reimers (Ed.), *Implementing deeper learning and 21st century education reforms* (pp. 162–196). Springer. Descargado de [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-57039-2\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-57039-2_6) doi: 10.1007/978-3-030-57039-2\_6

Chaparro-Caso-López, A. A., Mora-Osuna, N. y Medrano-Gallegos, V. (2021). Construcción y validación de una escala de convivencia escolar para educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1–14. Descargado de <https://www.redie.mx/index.php/redie/article/view/3229> doi: 10.24320/redie.2021.23.e07.3229

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *Encuesta nacional de clima escolar y convivencia*. Descargado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion>

Fehr, K. K., Russ, S. W. y Ievers-Landis, C. E. (2021). The role of pretend play in children's emotional development. En P. K. Smith y J. L. Roopnarine (Eds.), *The cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 111–127). Cambridge University Press. Descargado de <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-play/role-of-pretend-play-in-childrens-emotional-development/5E4B0A0D6E9C4F7D9A6C1C3F3B5D4F7A>

Fernandez, K. C., Jazaieri, H. y Gross, J. J. (2016). Emotion regulation: A transdiagnostic perspective on a new rdod domain. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 426–440. Descargado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27524846/> doi: 10.1007/s10608-016-9772-2

Flores-Hernández, J. A., Vázquez-Antonio, J., Delabra-Sánchez, M. M. y García-García, A. (2022). La comunicación asertiva: Una herramienta para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 11(21), 174–193. Descargado de <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/3973> doi: 10.23913/ricsh.v11i21.3973

- Jiménez-Aranguren, L., Rodríguez-Peña, M. y Acosta-Gómez, T. (2022). Consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de tunja, boyacá. *Revista de Salud Pública*, 24(1), 87–96. Descargado de [https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642022000100087](https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642022000100087)
- Jones, S. M., McGarrah, M. W. y Kahn, J. (2021). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 56(3), 129–141. Descargado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2021.1935871> doi:10.1080/00461520.2021.1935871
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2023). An update on social and emotional learning outcome research: A meta-analysis of longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 59(3), 583–596. Descargado de <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0001372> doi:10.1037/dev0001372
- Martínez-González, A., Rodríguez-Ruiz, J. y Álvarez González, B. (2023). Efectividad de las intervenciones socioemocionales en contextos educativos latinoamericanos: Un metaanálisis 2010-2022. *Educación XX1*, 26(1), 97–120. Descargado de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/32475> doi:10.5944/educxx1.32475
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C. y Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543–1564. Descargado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-017-9881-y> doi:10.1007/s10902-017-9881-y
- Padilla Hidalgo, Y. y López Mejías, M. (2021). Formación de la competencia solución de conflictos escolares en estudiantes de la carrera licenciatura en educación primaria. *Transformación*, 17(2), 326–340.
- Ramírez-Roncancio, N. y cols. (2023). *Edukhándonos para la vida: bienestar y ciudadanía* (1.ª ed.). Editorial UPTC. doi: 10.19053/9789586607186.9789586607247
- Rodríguez, M. y Vásquez, E. (2023). Regulación emocional: Conceptualización y su impacto en el bienestar psicológico. *Revista de Psicología y*

*Salud Mental*, 15(3), 178–195. doi: 10.1016/j.rpsm.2023

- Thomas, M. S., Fedor, A., Davis, R., Yang, J., Alireza, H. y Charman, T. (2019). Computational modeling of interventions for developmental disorders. *Psychological Review*, 126(5), 693–726.
- Villalobos, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., . . . Álvarez, J. P. (2023). School violence and positive school climate: A multilevel analysis of Chilean schools. *School Mental Health*, 15, 93–105.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A. y Domitrovich, C. E. (2022). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 3–19). New York, NY: Guilford Press.



# RAZONES DE NO ASISTENCIA ESCOLAR EN POBLACIÓN ADOLESCENTE: TENDENCIAS DE INDEFENSIÓN APRENDIDA

María Pérez-Marco <sup>1</sup>

Andrea Fuster <sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La alta competitividad educativa y la complejidad social generan problemas emocionales y diferentes respuestas ante las dificultades escolares (Raufelder et al., 2017). Diener y Dweck (1980) clasifican estas respuestas en Orientación al Dominio (OD), asociada con la motivación y persistencia para esforzarse frente al fracaso, e Indefensión Aprendida (IA), caracterizada por la falta de confianza, perspectiva negativa del éxito y una actitud negativa hacia las tareas escolares. Los estudiantes con IA muestran menor compromiso académico, experimentan emociones negativas y evidencian una vinculación con problemas de asistencia escolar como rechazo, fobia, absentismo o abandono escolar; mientras que los estudiantes con OD creen que cada oportunidad de aprendizaje es importante para ampliar sus conocimientos y habilidades, y se involucran más, incluso ante fracasos (Filippello et al., 2019; Sorrenti et al., 2016, 2019).

Dada la complejidad y heterogeneidad de los problemas de asistencia escolar, han surgido otras herramientas más recientes (González et al., 2021) como *Assessing Students' Reported Reasons for School Non-attendance* (Havik et al., 2015), que evalúa cuatro motivos de no asistencia

---

<sup>1</sup>Universidad de Alicante.

<sup>2</sup>Universidad de Alicante.

escolar, con aceptable fiabilidad interna en España (Martínez-Torres et al., 2024). A pesar de su utilidad, la relación de las dimensiones del ARSNA con la IA y el OD sigue sin explorarse, aunque estudios previos sugieren vínculos significativos entre estos. Los estudiantes indefensos suelen experimentar síntomas somáticos y quejas subjetivas de salud, como mecanismos de evitación, evidenciando su relación significativa y positiva (Ejdemyr et al., 2021; Sorrenti et al., 2019). Además, un bajo compromiso escolar y sentimientos de no alienación escolar se asocian con absentismo escolar y la IA, dada la evitación de los desafíos (Buzzai et al., 2021; Mistry, 2024; Raufelder y Kulakow, 2021). Por otro lado, los estudios confirman que la IA predice positiva y significativamente los comportamientos de rechazo escolar, particularmente en contextos de ansiedad relacionada con la evaluación social o las tareas académicas; mientras que la OD de manera positiva (Sorrenti et al., 2016).

## **1.1. El presente estudio**

El presente estudio busca (1) analizar las diferencias entre las altas y bajas puntuaciones en las dimensiones del ARSNA en términos de las dimensiones de OD e IA; así como (2) determinar la capacidad predictiva de las dimensiones IA y OD en presentar altas puntuaciones en cada factor del ARSNA. Para ello, se espera que: Hipótesis 1. El alumnado de altas puntuaciones en cada factor del ARSNA presente altas puntuaciones en IA y bajas en OD (Buzzai et al., 2021; Mistry, 2024; Raufelder y Kulakow, 2021; Sorrenti et al., 2016, 2019). Hipótesis 2. La IA sea un predictor positivo y la OD un predictor negativo de altas puntuaciones en cada factor del ARSNA (Sorrenti et al., 2016).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

Para seleccionar a los participantes se empleó un muestreo aleatorio por conglomerados. La muestra final fueron 593 estudiantes españoles de

12 a 16 años ( $M = 13.99$ ;  $DT = 1.28$ ). La Tabla 1 presenta la distribución de frecuencias por sexo y edad. No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de sexo y edad, lo que indica una distribución homogénea por sexo y edad ( $\chi^2 = 12.40$ ;  $p = .36$ ).

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra por sexo y edad*

	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	Total
Chicos	44 7.4%	71 11.8%	65 10.8%	64 10.7%	65 10.8%	309 51.6%
Chicas	48 8.3%	64 10.8%	66 11.2%	63 10.7%	43 7.4%	284 48.4%
Total	92 15.7%	135 22.7%	131 22.0%	127 21.4%	108 18.3%	593 100%

*Nota.* Elaboración propia.

## 2.2. Instrumentos

Assessing Reasons for School Non-attendance (ARSNA) (Havik et al., 2015) tiene 17 ítems valorados en una escala Likert de 4 puntos (0 = nunca, 3 = muy a menudo), basados en una pregunta común: «¿Con qué frecuencia has faltado a clase en los últimos tres meses porque...?», y divididos en cuatro motivos: FI. Síntomas somáticos (SS; «¿... has tenido un resfriado fuerte o gripe?»); FII. Quejas de salud subjetivas (QS; «¿... le dolía la cabeza?»); FIII. Absentismo (AB; «¿... te encontraste con amigos?»); y FIV. Rechazo Escolar (RE; «¿... querías evitar situaciones desagradables en el colegio?»). Se utilizó la versión española (Martínez-Torres et al., 2024) con coeficientes aceptables de fiabilidad en este estudio (.81, .83, .77 y .76 para cada factor).

Learned Helplessness Questionnaire (LHQ) (Sorrenti et al., 2015) es un autoinforme con 24 ítems que evalúan: Indefensión aprendida (IA; «No responde con entusiasmo y orgullo cuando se le pregunta cómo le va en una tarea escolar/académica») y Orientación al Dominio (OD; «Trata de terminar los deberes/asignaciones, incluso cuando son difíciles»), valorados en una escala Likert de 5 puntos (1 = nada cierto; 5 = totalmente cierto). Ambas

registraron niveles de fiabilidad aceptables en este estudio ( $r = .82$ ,  $r = .83$ ).

## **2.3. Procedimiento**

Tras la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2023-03-07), se presentaron los objetivos de la investigación a la dirección y se obtuvo el consentimiento previo informado por escrito de las familias. El alumnado cumplimentó los cuestionarios durante la jornada escolar, garantizando el anonimato y la participación voluntaria. Durante los 35 minutos de la evaluación, un investigador estuvo presente para asegurar el proceso de administración.

## **2.4. Análisis de datos**

La asistencia escolar se dicotomiza en función de las altas y bajas puntuaciones del ARSNA, realizándose las diferencias mediante la prueba *t* de Student y pruebas post hoc (método Bonferroni). Se evaluó la magnitud de las diferencias con el índice *d* de Cohen (1988) y se utilizó Regresión Logística Binaria para examinar la capacidad predictiva de las dimensiones de IA y OD, basados en el Odd Ratio (OR >1, predicción positiva, OR <1, negativa, y OR = 1 no predicción). Los análisis estadísticos se realizaron con SPSS 28.

# **3. RESULTADOS**

## **3.1. Diferencias de medias en Indefensión Aprendida entre altas y bajas puntuaciones en cada factor ARSNA**

La Tabla 2 reporta las diferencias de medias en OD y en IA entre los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en cada factor del ARSNA. Se observan diferencias estadísticamente significativas en ambas dimensiones entre los sujetos con altas y bajas puntuaciones en todos los factores del ARSNA, siendo todos los tamaños del efecto de magnitud pequeña.

**Tabla 2**

*Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto sobre las dimensiones de IA a partir de las bajas y altas puntuaciones en cada factor de ARSNA*

Dimensiones	Prueba de Levene		Medias y desviaciones típicas				Significación estadística			
	F	p	M	DT	M	DT	t	g.l.	p	d
			Bajo FI N = 185		Alto FI N = 252					
OD	.16	.68	17.58	6.73	15.97	6.57	2.50	435	.01	.24
IA	.03	.85	8.79	6.23	11.77	6.13	-4.98	435	<.001	-.48
			Bajo FII N = 162		Alto FII N = 248					
OD	.08	.77	17.49	6.62	16.05	6.54	2.17	408	.03	.22
IA	2.77	.10	8.53	5.81	12.15	6.49	-5.74	408	<.001	-.58
			Bajo FIII N = 219		Alto FIII N = 206					
OD	.47	.49	18.28	5.95	15.99	6.41	3.81	423	<.001	.37
IA	2.24	.14	9.74	6.47	11.23	6.21	-2.41	423	.02	-.23
			Bajo FIV N = 212		Alto FIV N = 209					
OD	.07	.79	17.58	6.54	16.14	6.67	2.24	419	.03	.22
IA	.49	.48	8.37	5.88	13.04	6.34	-7.82	419	<.100	-.76

*Nota.* Síntomas somáticos; FII: Quejas de salud subjetivas; FIII: Absentismo; FIV: Rechazo Escolar; OD: Orientación al Dominio; IA: Indefensión Aprendida; \*p <.05; \*\*p <.001.

### 3.2. Capacidad predictiva de las dimensiones de Indefensión Aprendida

Respecto al primer factor del ARSNA, la Tabla 3 muestra la capacidad predictiva tanto de la OD como de la IA para presentar altas puntuaciones en síntomas somáticos como causa de la no asistencia escolar. No obstante, OD lo predice de manera negativa (OR <1); mientras que IA de manera positiva (OR >1). En este sentido, la probabilidad de presentar altas puntuaciones de FI es un 6% menor por cada punto que aumentan las puntuaciones de OD y un 8% mayor por cada punto de aumento de IA.

**Tabla 3**

*Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto FI en función de las dimensiones de IA*

Variable		$\chi^2$	$R^2$	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
OD	Clasificados correc.: 56.4 %	5.28	.02	-0.05	.03	5.18	.023	.94	.89-.99
	Constante			1.12	.41	7.38	.007	3.07	
IA	Clasificados correc.: 62.5%	24.53	.07	.08	.02	22.49	<.001	1.08	1.04-1.12
	Constante			-.5	.19	6.78	.009	.60	

*Nota.* 2 = Chi cuadrado;  $R^2$  = Nagelkerke cuadrado; B = Coeficiente de Regresión; E.T.= Error Etandard; Wald = Wald test; OR = Odd ratio; I.C. 95% = Intervalo de confianza del 95; FI: Síntomas Somáticos; OD: Orientación al Dominio; IA: Indefensión Aprendida; \*p <.05; \*\*p <.001.

La Tabla 4 muestra los resultados de la regresión logística binaria para presentar altas puntuaciones en el segundo factor del ARSNA. OD e IA resultaron ser predictores estadísticamente significativos de presentar altas puntuaciones de quejas subjetivas de salud como razón por la no asistencia escolar, de manera negativa (OR <1) y positiva (OR >1), respectivamente. Por ello, la probabilidad de presentar dichas puntuaciones superiores en dicha razón es un 4% menor, por cada punto que aumenta la dimensión de OD, y 10% mayor, si lo aumenta IA.

**Tabla 4**

*Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto FII en función de las dimensiones de IA*

Variable		$\chi^2$	$R^2$	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
OD	Clasificados correc.: 60.7%	4.70	.02	-0.03	.02	4.63	.031	.96	.93-.99
	Constante			.98	.28	12.26	<.001	2.68	
IA	Clasificados correc.: 65.6%	32.45	.10	.09	.02	28.71	<.001	1.10	1.06-1.14
	Constante			-.55	.20	7.45	.006	.57	

*Nota.* 2 = Chi cuadrado;  $R^2$  = Nagelkerke cuadrado; B = Coeficiente de Regresión; E.T.= Error Etandard; Wald = Wald test; OR = Odd ratio; I.C. 95% = Intervalo de confianza del 95; FII: Quejas de salud subjetivas; OD: Orientación al Dominio; IA: Indefensión Aprendida; \*p <.05; \*\*p <.001.

En términos del tercer factor del ARSNA, también se ha evidenciado

la capacidad predictiva tanto de OD como de IA en presentar altas puntuaciones en Absentismo como motivo de la inasistencia escolar, pero de forma negativa para OD ( $OR < 1$ ) y positiva para IA ( $OR > 1$ ), como muestra la Tabla 5. En consecuencia, por cada punto que aumenta la puntuación de OD, la probabilidad de presentar dicha puntuación superior es de un 6% menor; mientras que, si aumenta en IA, es de un 3

**Tabla 5**

*Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto FIII en función de las dimensiones de IA*

Variable		$\chi^2$	$R^2$	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
OD	Clasificados correc.: 59.5%	14.31	.04	-.06	.02	13.74	<.001	.94	.91-.97
	Constante			.96	.29	10.81	.001	2.61	
IA	Clasificados correc.: 53.4%	5.82	.02	.03	.02	5.70	.02	1.03	1.01-1.07
	Constante			-.44	.18	5.62	.02	.64	

*Nota.* 2 = Chi cuadrado;  $R^2$  = Nagelkerke cuadrado; B = Coeficiente de Regresión; E.T.= Error Etandard; Wald = Wald test; OR = Odd ratio; I.C. 95% = Intervalo de confianza del 95; FIII: Absentismo; OD: Orientación al Dominio; IA: Indefensión Aprendida; \*p <.05; \*\*p <.001.

Por último, la Tabla 6 muestra que OD e IA son predictores estadísticamente significativos de presentar altas puntuaciones en el cuarto factor del ARSNA, siendo OD un predictor negativo ( $OR < 1$ ), e IA, un predictor positivo ( $OR > 1$ ). Por consiguiente, la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar como razón de la no asistencia escolar es un 4 % menor, por cada punto que aumenta la OD, y 9% mayor, si lo aumenta, la IA.

**Tabla 6**

*Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto FIV en función de las dimensiones de IA*

Variable		$\chi^2$	$R^2$	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
OD	Clasificados correc.: 56.3%	5.03	.02	-.03	.02	4.95	.026	.96	.94-.99
	Constante			1.02	.03	6.25	.058	.75	
IA	Clasificados correc.:64.1 %	20.17	.05	.09	.02	19.33	<.001	1.09	1.05-1.14
	Constante			-1.32	.21	38.40	<.001	.26	

*Nota.* 2 = Chi cuadrado; R2 = Nagelkerke cuadrado; B = Coeficiente de Regresión; E.T.= Error Etandard; Wald = Wald test; OR = Odd ratio; I.C. 95 % = Intervalo de confianza del 95; FIV: Rechazo escolar; OD: Orientación al Dominio; IA: Indefensión Aprendida; \*p <.05; \*\*p <.001.

## 4. DISCUSIÓN

La presente investigación analizó las diferencias estadísticamente significativas entre los factores del ARSNA de las puntuaciones en OD e IA, así como su capacidad predictiva de presentar altas puntuaciones en las razones del ARSNA. Por un lado, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en ambas dimensiones entre los sujetos con altas y bajas puntuaciones en todos los factores del ARSNA. Se apoya la Hipótesis 1, al observar que el alumnado con altas puntuaciones en cada dimensión de ARSNA puntuaba más en IA y menos en OD, y viceversa para los sujetos con bajas puntuaciones (Buzzai et al., 2020; Mistry, 2024; Raufelder y Kulakow, 2021; Sorrenti, Filipello et al., 2016; Sorrenti, Spadaro et al., 2019). Por otro lado, tanto OD como IA resultaron ser predictores significativos en sentido negativo y positivo, respectivamente, de presentar altas puntuaciones en cada factor del ARSNA, siendo así confirmada la Hipótesis 2 (Sorrenti, Filipello et al., 2016).

En este sentido, mientras que el alumnado predispuesto a mejorar y esforzarse ante los fracasos, presente altos niveles de OD, y, por ende, motivación y compromiso con la escuela; los jóvenes que rechazan la escuela desarrollan una respuesta pasiva a los problemas y la creencia de que no

pueden controlar esta actitud de impotencia, desarrollando así la IA (Raufelder et al., 2017; Sorrenti, Spadaro et al., 2019). Esto, a su vez, provoca que, ante la continua sucesión de fracasos escolares, los alumnos rechacen la escuela por la ansiedad de asistir allí, o incluso, por la creencia de no controlar el fracaso. Por ello, estos rechazadores escolares acaban evitando los retos escolares o las tareas difíciles (Buzzai et al., 2020; Mistry, 2024; Raufelder et al., 2017).

## 5. CONCLUSIONES

Este estudio presenta importantes limitaciones, como los sesgos de autoinformes, limitación de la generalización a diferentes edades y culturas, y la imposibilidad de establecer inferencias causales debido a su diseño transversal. Futuras investigaciones deberían adoptar métodos longitudinales y explorar variaciones culturales. A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta valiosas perspectivas sobre la relación entre causas de absentismo del ARSNA, la Indefensión Aprendida (IA) y Orientación al Dominio (OD). Se enfatiza la necesidad de intervenciones específicas, como la formación docente y el apoyo en salud mental, para abordar la IA y reducir los problemas de asistencia escolar, fomentando un entorno escolar positivo y mejorando las relaciones profesor-alumno

## 6. REFERENCIAS

- Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S. y Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology, 36*(1), 17–23. doi: 10.1037/spq0000413
- Diener, C. I. y Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. the processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(5), 940–952.
- Ejdemyr, I., Hedström, F., Gruber, M. y Nordin, S. (2021). Somatic symptoms of helplessness and hopelessness. *Scandinavian Journal of Psycho-*

*logy*, 62, 393–400. doi: 10.1111/sjop.12713

- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S. y Sorrenti, L. (2019). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools*, 57, 5–16. doi: 10.1002/pits.22315
- González, C., Kearney, C. A., Vicent, M. y Sanmartín, R. (2021). Assessing school attendance problems: A critical systematic review of questionnaires. *International Journal of Educational Research*, 105, 101702. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101702
- Havik, T., Bru, E. y Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336. doi: 10.1080/00313831.2014.904424
- Martínez-Torres, J., Pérez-Marco, M., Fuster-Rico, A. y González, C. (2024). Psychometric properties of the spanish version of the questionnaire assessing reasons for school non-attendance. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(4), 688–697. doi: 10.20448/jeelr.v11i4.6094
- Mistry, S. (2024). The impact of academic life satisfaction on achievement motivation of school-going adolescents of south 24 parganas district. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 14(1), 64–81. doi: 10.52634/mier/2024/v14/i1/2451
- Raufelder, D. y Kulakow, S. (2021). The role of social belonging and exclusion at school and the teacher–student relationship for the development of learned helplessness in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/bjep.12438
- Raufelder, D., Regner, N. y Wood, M. A. (2017). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410.2017.13045328
- Sorrenti, L., Filippello, P., Costa, S. y Buzzai, C. (2015). A psychometric examination of the learned helplessness questionnaire in a sample of italian school students. *Psychology in the Schools*, 52(9), 923–941. doi: 10.1002/pits.21867
- Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S. y Buzzai, C. (2016). Learned helplessness-

ness and learning goals: Role played in school refusal. a study on italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(2). doi: 10.6092/2282-1619/2016.4.1235

Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S. y Filippello, P. (2019). The predicting role of school learned helplessness in internalizing and externalizing problems. an exploratory study in students with specific learning disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2). doi: 10.6092/2282-1619/2019.7.2035



# RELACIÓN ENTRE APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN ADOLESCENTES ESPAÑOLES

Ángel Amat Seller <sup>1</sup>

Alba Lorenzo Rumbo <sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos referimos a apoyo social percibido como la percepción de una persona sobre el cuidado y valoración que recibe de su entorno (Cobb, 1976). Este concepto ha sido estudiado en diversas edades junto a su relación con variables sociales, emocionales y educativas (González, 2019; Marín-Cortés et al., 2022; Romero y Hernández, 2019). En educación, podemos distinguir dos grupos diferentes de apoyo: el apoyo percibido por los compañeros y el apoyo proveniente del profesorado.

El apoyo social influye significativamente en la depresión y ansiedad en jóvenes, siendo un enfoque clave de prevención e intervención. Un mayor apoyo social percibido aumenta la participación escolar y viceversa (Fernández-Lasarte, Goñi et al., 2019). En el entorno escolar, el apoyo del profesorado es crucial para una mayor implicación académica (Rodríguez-Fernández et al., 2016) y mejorar la adaptación y satisfacción escolar de los estudiantes (Gutiérrez et al., 2017).

Por otro lado, el apoyo social de los iguales no predice el éxito académico, pero influye en la implicación emocional con la escuela, mejorando la identificación del estudiante y reduciendo la implicación académica

---

<sup>1</sup>Universidad de Alicante.

<sup>2</sup>Universidad de Alicante.

(Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz y Axpe, 2019; Rodríguez-Fernández et al., 2018). Aumentar el apoyo social se asocia con mayor rendimiento académico, siendo el apoyo del profesorado más influyente que el de amistades (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Goñi y Rodríguez-Fernández, 2019).

Por su parte, la tolerancia a la frustración es una habilidad emocional que permite a los estudiantes seguir persiguiendo sus objetivos a pesar de esta emoción (Jonassen y Grabowski, 2012; Rappaport et al., 2019). Stelzer et al. (2024) encontraron que la tolerancia a la frustración no es un buen predictor del rendimiento académico. Sin embargo, estudiantes con baja tolerancia pueden exhibir conductas disruptivas, influyendo en las calificaciones según los docentes (Seymour y Miller, 2017).

Los estudios recientes de Valiente-Barroso et al. (2021) han demostrado importantes relaciones entre la tolerancia a la frustración y varios aspectos del desarrollo adolescente. En 2021, se observó una correlación positiva entre la tolerancia a la frustración, la autoestima, y habilidades de planificación y toma de decisiones, lo cual sugiere que adolescentes más resilientes ante la frustración tienden a tener una mejor perspectiva de sí mismos y son más efectivos al organizarse y tomar decisiones cruciales. Posteriormente, en 2024, se identificó que adolescentes con baja tolerancia a la frustración presentaban mayores problemas de control ejecutivo y emocional, así como conductas motoras improductivas, indicando un posible vínculo entre la incapacidad para manejar la frustración y comportamientos desorganizados o ineficientes. Adicionalmente, Valiente-Barroso et al. (2020) encontraron que niveles altos de tolerancia a la frustración están asociados con mayor atención emocional y conductas prosociales, destacando que aquellos jóvenes que pueden manejar mejor la frustración también tienden a ser más empáticos y colaborativos en sus interacciones sociales.

## **1.1. Objetivos**

- Analizar la correlación entre el apoyo social percibido y la tolerancia a la frustración.

- Identificar los perfiles de apoyo social percibido en función de la combinación de altas y bajas puntuaciones en apoyo social por parte de profesores e iguales en una muestra de adolescentes.

- Medir las diferencias en las puntuaciones de tolerancia a la frustración en función de los perfiles establecidos de apoyo social percibido.

## 1.2. Hipótesis

Hipótesis 1: Una alta tolerancia a la frustración estará relacionada con valores altos de apoyo social percibido (Valiente-Barroso et al., 2020).

Hipótesis 2: Se espera que el perfil con mayores puntuaciones en apoyo social percibido presente una mayor tolerancia a la frustración, mientras que el perfil con puntuaciones más bajas tendrán menor tolerancia (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Goñi y Rodríguez-Fernández, 2019).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La investigación abarcó a 618 adolescentes de España, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ( $M = 14.04$ ,  $DT = 1.34$ ). De este grupo, 319 eran varones (51.6%) y 299 eran mujeres (48.4%). La tabla 1 presenta la distribución por edades y géneros.

**Tabla 1**

*Participantes de la muestra total clasificados en función del género y la edad*

	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	Total
Chicos	46	73	67	66	67	319
	7.4%	11.8%	10.8%	10.7%	10.8%	51.6%
Chicas	51	67	69	66	46	299
	8.3%	10.8%	11.2%	10.7%	7.4%	48.4%
Total	97	140	136	132	113	618
	15.7%	22.7%	22.0%	21.4%	18.3%	100%

*Nota.* Elaboración propia

## **2.2. Instrumentos**

Teacher and Classmate Support Scale (TCSS) (Torsheim et al., 2000), es una escala que evalúa el apoyo percibido por los estudiantes en dos subescalas: Apoyo recibido por parte del Profesorado y Apoyo percibido por parte del Alumnado, con 4 ítems cada una de ellas, mediante un sistema de respuesta tipo Likert de cinco puntos, a mayor puntuación, mayor sensación de apoyo. La fiabilidad mediante el alfa de Cronbach en este estudio fue de .83 para la dimensión del profesorado y .79 para la de alumnado.

Escala de Tolerancia a la frustración (Oliva et al., 2011), se trata de una de las subescalas del Emotional Quotient Inventory (EQ-I YV) de Bar-On y Parker (2000), la cual mide la percepción que niños y adolescentes tienen sobre su propia capacidad para controlar el estrés, incluyendo la tolerancia al estrés y el control de impulsos. Está compuesta por un total de 8 ítems mediante sistema de respuesta tipo Likert de cinco puntos, a mayor puntuación, menor es la tolerancia a la frustración. La fiabilidad para este estudio mediante el alfa de Cronbach ha sido de .86.

## **2.3. Procedimiento**

La investigación se inició con una reunión con las direcciones de los centros educativos que decidieron colaborar. Se les comunicaron los objetivos y los instrumentos que se utilizarían, y se solicitó el consentimiento informado a las familias para proceder con la administración del cuestionario al alumnado.

El cuestionario fue respondido por todos los participantes que eligieron hacerlo voluntariamente en el aula. Un miembro del equipo de investigación ofreció una introducción breve y una explicación detallada para asegurar la correcta cumplimentación de los cuestionarios. Inicialmente, se incluía un apartado con datos demográficos (edad, curso y sexo). Posteriormente, se administraron los cuestionarios TCSS y Tolerancia a la frustración. Este estudio recibió la aprobación ética del comité de ética de la Universidad de Alicante (UA-2023-03-07).

## 2.4. Análisis de datos

Primero, se calcularon las correlaciones bivariadas entre la tolerancia a la frustración y el apoyo social percibido usando la fórmula de Pearson. Según Cohen (1988), estas correlaciones son pequeñas cuando sus valores se encuentran entre .10-.29, moderadas entre .30-.49 y grandes cuando son mayores de .50.

En segundo lugar, para identificar los perfiles de apoyo social percibido entre estudiantes, se usó el Latent Profile Analysis (LPA) considerando estos índices: valores bajos del Akaike Information Criterion (AIC) y el Bayesian Information Criteria (BIC);  $p$  inferiores a .05 en Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (LRT) y Bootstrap Likelihood Ratio Test (BLRT); y entropía cercana a 1. Además, no se consideraron soluciones con perfiles pequeños (menos de 25 sujetos) (Tein et al., 2013).

Por último, se utilizó la prueba ANOVA de un factor para identificar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Una diferencia se considera significativa si  $p < 0,05$ . Además, se calculó el índice de Cohen (1988) para determinar el tamaño de las diferencias: bajo (0,20-0,50), moderado (0,50-0,79) y alto ( $> 0,80$ ).

## 3. RESULTADOS

En primer lugar, en cuanto a las correlaciones bivariadas, la tolerancia a la frustración tuvo correlación significativa con ambas dimensiones del TCSS. En ambos casos la correlación fue negativa, lo que significa que a mayores puntuaciones en apoyo social percibido obtenían resultados más bajos en la escala de tolerancia a la frustración (mayor tolerancia), siendo la relación con la subescala del profesorado la que mostraba una correlación más alta encontrándose en valores bajos (-.28), mientras que con la subescala del alumnado el valor era más bajo (-.17).

En la tabla 2 aparecen los índices de ajuste de los modelos de 2 a 7 perfiles puestos a prueba. Tras evaluar diversos modelos, se determinó que el modelo de 3 perfiles es el más adecuado para describir los distintos niveles de apoyo social percibido en adolescentes. Este modelo presentó

un equilibrio óptimo del LRT ajustado y valores inferiores en los criterios de información AIC y BIC, lo que indica un buen ajuste sin sobre ajustar los datos. Además, mostró la entropía más alta (.76), lo cual sugiere una clasificación precisa de los individuos en perfiles diferenciados. Aunque el modelo de 2 perfiles mostró una entropía superior (0.79), el modelo de 3 perfiles presentaba valores más adecuados de índices AIC y BIC. El modelo de 4 perfiles, por su parte, presenta buenos valores en los índices AIC y BIC, pero no muestra diferencia estadísticamente significativa ( $p < .005$ ), por lo que añadir más perfiles no mejora la precisión de los análisis.

**Tabla 2**

*Participantes de la muestra total clasificados en función del género y la edad*

Models	AIC	BIC	BIC-adjusted	LRT $p$	LRT- adjusted	BLRT	Entropy	Size
2	3440.11	3471.10	3448.87	<.001	<.001	<.001	.794	0
3	3413.36	3457.63	3425.88	<.001	<.001	<.001	.760	0
4	3406.46	3464.01	3422.74	.408	.422	<.001	.715	0
5	3390.02	3460.84	3410.04	.005	.006	<.001	.718	1
6	3391.12	3475.22	3414.90	.205	.219	.375	.640	2
7	3395.35	3492.74	3422.89	.851	.859	.666	.641	3

*Nota.* Elaboración propia

Se conformaron de esta manera 3 grupos de alumnos distintos. El primer perfil, obtuvo valores altos en ambas dimensiones del TCSS denominado Perfil de alto apoyo social percibido (.50 para profesores y .87 para alumnos). El segundo perfil obtuvo puntuaciones moderadas en ambas subescalas nombrado Perfil moderado de apoyo social percibido (-.17 y -.19, respectivamente). Por último, el tercer perfil presentó puntuaciones bajas en ambas dimensiones denominado Perfil de bajo apoyo social percibido (-.80 y -2.00, respectivamente).

En la tabla 3 se muestran los resultados de la prueba ANOVA de un factor para las puntuaciones de Tolerancia a la frustración en función de los perfiles establecidos para las puntuaciones obtenidas en el TCSS. Existen diferencias significativas en los valores de tolerancia obtenidos por los diferentes perfiles, siendo el primer grupo los que puntuaron más bajo ( $M =$

19.96, DT = 6.65) y el tercer grupo los que obtuvieron mayores puntuaciones (M = 24.36, DT = 8.10).

**Tabla 3**

*Participantes de la muestra total clasificados en función del género y la edad*

Dimensiones	Grupo 1 189		Grupo 2 379		Grupo 3 50		Significación Estadística		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	$F_{(2,615)}$	<i>p</i>	$\eta^2$
Tolerancia	19.96	6.65	21.00	5.77	24.36	8.10	9.74	<.001	.03

*Nota.* Elaboración propia

En cuanto a las diferencias en los tamaños obtenidas en la tabla anterior en función del índice *d* de Cohen: entre el primer y el segundo grupo no se obtuvieron diferencias significativas, entre el primer y el tercer grupo sí aparecieron diferencias significativas, cuya diferencia fue moderada según la *d* de Cohen (.63) y, por último, entre el segundo y el tercer grupo también existió diferencia significativa, siendo el tamaño de esta de .55.

## 4. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que las diferencias entre los grupos evaluados muestran patrones significativos en cuanto al impacto del apoyo social percibido en la tolerancia a la frustración. En cuanto a la primera hipótesis, se considera demostrada, pues la relación entre ambas variables indica que una mayor tolerancia a la frustración implica una mayor sensación de apoyo social percibido, en línea con la investigación de Valiente et al. (2020) sobre conductas prosociales.

En relación con la segunda hipótesis, la falta de diferencias significativas entre el primer y el segundo grupo sugiere que el nivel de apoyo social en estos grupos no varía considerablemente, por lo que no existe diferencia en los valores de tolerancia a la frustración entre niveles altos y moderados de apoyo social. Sin embargo, las diferencias significativas encontradas entre el primer y el tercer grupo, con un tamaño del efecto moderado según la *d* de Cohen (.63), indican que el tercer grupo (aquel con resultados bajos en apoyo social) obtiene peores resultados en tolerancia a la frustración. De forma similar, la diferencia significativa entre el segundo y el tercer grupo,

con un tamaño del efecto de .55, refuerza esta observación y subraya la relevancia del apoyo social en el ámbito educativo.

Estos hallazgos están en consonancia con estudios previos (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz y Axpe, 2019), que también destacaron el papel crucial del apoyo social en la tolerancia a la frustración y la satisfacción escolar. La evidencia sugiere que los estudiantes que perciben un mayor nivel de apoyo social muestran una mayor implicación y mejores resultados en cuanto a la tolerancia a la frustración. En este contexto, se hace imperativo desarrollar programas educativos que fomenten el apoyo social entre los estudiantes, promoviendo un entorno educativo inclusivo y colaborativo. Futuras investigaciones podrían explorar las intervenciones específicas que podrían ser más efectivas en distintos niveles educativos y cómo estas pueden ser implementadas de manera sostenible.

## **5. CONCLUSIONES**

Aunque los resultados obtenidos destacan la importancia del apoyo social percibido en la tolerancia a la frustración de los estudiantes, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra se limitó a un contexto educativo específico, lo cual puede no ser representativo de otras poblaciones estudiantiles. Además, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables estudiadas. Por otra parte, pueden existir sesgos subjetivos debido al uso de autoinformes.

Para futuras investigaciones, sería conveniente llevar a cabo estudios longitudinales que permitan analizar la evolución del apoyo social y su impacto a lo largo del tiempo. También sería interesante explorar cómo otros factores, como la inteligencia emocional y el autoconcepto, interactúan con el apoyo social en la tolerancia a la frustración. Finalmente, se sugiere realizar intervenciones específicas en distintos niveles educativos para evaluar su efectividad en la promoción del apoyo social y la mejora de la tolerancia a la frustración. Estas investigaciones contribuirán a desarrollar programas educativos más inclusivos y efectivos, que respondan a las necesidades de los estudiantes.

## 6. REFERENCIAS

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. doi: 10.1097/00006842-197609000-00003
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum. doi: 10.4324/9780203771587
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123–141. doi: 10.22550/REP77-1-2019-06
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E. y Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health*, 9(1), 39–49.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2), 165–185. doi: 10.5944/educxx1.22526
- González, J. (2019). Influencia de los deportes electrónicos sobre el apoyo social autopercibido. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4, 1–10. doi: 10.5093/rpadef2019a1
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. doi: 10.1016/j.psicod.2017.01.001
- Jonassen, D. y Grabowski, B. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
- Marín-Cortés, A., Quintero, S., Acosta, S., García, A. y Gómez, F. (2022). Usos de facebook y duelo: expresión emocional y búsqueda de apoyo en redes sociales. *Comunicación y Sociedad*(19). doi: 10.32870/cys.v2022.7911
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á. y Reina, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud de Andalucía. <http://hdl.handle.net/11441/>

- Rappaport, L. M., Berenz, E. C., Lejuez, C. y Roberson-Nay, R. (2019). Distress tolerance. En O. Bunmi (Ed.), *The cambridge handbook of anxiety and related disorders* (pp. 227–254). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108140416
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, E. G., Esnaola, I. y Goñi, A. (2016). Variables contextuales y psicológicas en un modelo explicativo del bienestar subjetivo y la implicación escolar. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166–174. doi: 10.1016/j.ijchp.2016.01.003
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87–108. doi: 10.5944/educxx1.20177
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263–293. doi: 10.5944/educxx1.21351
- Seymour, K. E. y Miller, L. (2017). Adhd and depression: the role of poor frustration tolerance. *Current Developmental Disorders Reports*, 4(1), 14–18. doi: 10.1007/s40474-017-0105-2
- Stelzer, F., Laura, M., Garcñia, A., Vernucci, S. y Canet-Juric, L. (2024). Compromiso escolar, tolerancia a la frustración y desempeño en matemáticas. sus relaciones en estudiantes a nivel primario. *Quaderns de Psicologia*, 26(3). doi: 10.5565/rev/qpsicologia.2130
- Tein, J. Y., Coxe, S. y Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(4), 640–657. doi: 10.1080/10705511.2013.824781
- Torsheim, T., Wold, B. y Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale. *School Psychology International*, 21(2), 195–212. doi: 10.1177/0143034300212006
- Valiente-Barroso, C., Marcos, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez, M. (2020). Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula Abierta*, 49(4), 385–394. doi:

10.17811/rifie.49.4.2020.385-394

Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez-Vicente, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1–19. doi: 10.17979/reipe.2021.8.1.7077

# ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR EN CLAVE TERRITORIAL: UNA PANORÁMICA EN LA REGIÓN DE MURCIA

María Trinidad Cutanda-López <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Lograr una educación equitativa, inclusiva y de calidad persiste como propósito central de gobiernos y políticas internacionales -Agenda 2023. Objetivo del Desarrollo Sostenible 4 -Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos-. A pesar de su trayectoria y avances desde su configuración ilustrada primigenia como proyecto de educación universal, sigue afrontando hoy importantes limitaciones (Unidas, 2023). Al amparo de las coordenadas que soportan la Modernidad Líquida (Bauman, 2003) individualista, transitoria y competitiva, cabe incluso, aludir a cierto retroceso democrático y crisis de aprendizaje (Moreno y Gortazar, 2024).

La desigualdad e inequidades educativas sobrerrepresentadas entre el colectivo más vulnerable constituyen un desafío en el conjunto de Europa y de especial preocupación en España. Según el informe AROPE: At Risk Of Poverty or Exclusion (2024), el 26,5% de su población está en riesgo de exclusión social (12,7 millones) del que el 38,4% tiene un nivel educativo equivalente a educación primaria o inferior. Situación, particularmente agravada en determinadas Comunidades Autónomas (CCAA) en el marco de la fragmentación territorial norte-sur, y la desigualdad de políticas educativas

---

<sup>1</sup>Universidad de Murcia

bajo la que se despliegan múltiples, pero insuficientes planes, actuaciones y estrategias carentes de una visión y marco estratégico conjunto (Pérez-Marco et al., 2024).

El contexto aquí de estudio, la CCAA de la Región de Murcia, situada en el sureste español, es a este último respecto representativa. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2023) la tasa media de población española que completa la primera etapa de enseñanza secundaria CINE 2 (población de 18-20 años) es del 96,8%, y desciende a su nivel más bajo (92,57%) en la Región de Murcia. Para la segunda etapa de educación secundaria, CINE 3 (población de 20-22 años), el promedio en España es del 78,5%, frente al 70,94% en la Región de Murcia. Y la tasa de abandono temprano de la educación-formación de la población de 18-24 años (en España, 13,9%) es por CCAA la mayor en la Región de Murcia (19,2%).

Desde la literatura e investigación, tanto a nivel internacional-nacional-regional-local, como desde diversos modelos teóricos y de análisis, la cuestión territorial viene siendo documentada como modulador del éxito o fracaso escolar; entre jóvenes de grupos minoritarios y en situación de vulnerabilidad, se agrava la opción de abandonar. Entre otros, debido a: su cultura minoritaria en desventaja frente a la cultura social y escolar mayoritaria (Salman, 2020); la asunción de partida del bajo estatus como condición de perpetuidad irremediable en la planificación e implementación de estrategias orientadas a la permanencia (Sacco y Le Rose, 2022); excesiva especificidad de programas diseñados ad hoc y dirigidos exclusivamente a determinadas étnicas (Jurado et al., 2020); la selectividad social y sus múltiples retos y limitaciones -estructura del sistema educativo, planificación y orientación académico-profesional-que los deriva hacia itinerarios de Formación Profesional en condiciones de desventaja (Tarabini y Jacovkis, 2021).

Partiendo de que el abordaje del abandono escolar requiere una perspectiva amplia que engloba múltiples factores y dimensiones interrelacionadas, se justifica el enfoque territorial como referencia para su análisis en un programa de compensación de desigualdades en educación únicamente diseñado e implementado en la Región de Murcia: el Aula Ocupacional (en adelante, AO). El propósito es analizar la repercusión derivada de las particularidades y condicionantes estructurales en la trayectoria educativo-

formativa del alumnado de las AO implantadas en diversos territorios locales.

El AO según la legislación vigente cuando se estudió, va dirigida a prevenir y controlar el absentismo y abandono escolar de alumnado de 15 años de 2º/3º curso de Educación Secundaria Obligatoria, repetidor, con desfase curricular, conducta disruptiva y expediente absentista. Tiene una estructura curricular dividida en módulos académicos-profesionales, y posibilita la continuidad en Formación Profesional Básica. Se adscribe a Institutos de Educación Secundaria (IES) pero se desarrolla en instalaciones externas (en ocasiones alejadas y marginales) proporcionadas por la administración local y con intervención de educadores sociales. Se vinculan a un perfil profesional, pero sin coherencia con la actividad productivo-laboral municipal, sino esencialmente condicionada a recursos. Su reforma legislativa en 2016 repercutió en la disminución de AO limitándose a siete; en Cartagena, Lorca y Molina de Segura con perfil de “jardinería”, en Yecla, Totana y Mula con “cocina” y en Murcia con “carrocería de vehículos”.

## **2. MÉTODO**

El trabajo deriva de una tesis doctoral (2019) posicionada en un Método Mixto de investigación- DIACNIV: Diseño Anidado-Convergente-Multinivel de Método Dominante Cualitativo (Creswell, 2014). Se alude únicamente a la información en respuesta a los dos objetivos aquí planteados.

- Ofrecer una caracterización del alumnado del AO durante el curso escolar 2016/2017. - Analizar las repercusiones derivadas de los condicionamientos estructurales y territoriales en sus trayectorias educativo-formativas.

La población coincide con la muestra; 64 estudiantes matriculados en las siete AO del curso 2016-2017, aunque fue posible aplicar un cuestionario a 35 estudiantes de seis AO debido a dos dificultades: matriculación a lo largo del curso, y absentismo. De ellos, 31,4% son chicas, el 86% de nacionalidad española (86%), solo uno no tiene el castellano como primera lengua y el 65,7% vive en familias “tradicionales”. De ellos, 19 fueron entrevistados.

La información, tras obtener permisos y consentimiento pertinentes, se recabó mediante un cuestionario elaborado ad hoc, según fundamentación teórica y operativizado en cuatro variables (15 dimensiones): características personales; condiciones organizativas; dimensiones educativas; school engagement). Después de validarse y pilotarse, constó de 94 ítems, con una confiabilidad adecuada según el valor de Alfa de Cronbach: ,825 (Gliem y Gliem, 2003). Se administraron en papel y en presencia de la investigadora. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas (McMillan y Schumacher, 2005), cuyos protocolos fueron validados previamente, con cuatro temas de interés (roles de profesionales ligados al AO; perfil alumnado; características docentes; valoración del AO). Se realizaron en junio 2017 con una duración media aproximada de 27 minutos.

La información cuantitativa se analizó mediante estadística descriptiva (Pérez Juste et al., 2009) con apoyo del software SPSS 24. Los datos cualitativos se analizaron mediante análisis de contenido en tres fases -preanálisis, codificación abierta, desarrollo de categorías-. (Miles et al., 2014), apoyados por Atlas ti, V. 7. Se salvaguardó en todo momento el rigor ético e investigativo (calidad en diseño, rigor interpretativo y legitimidad).

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Características estructurales, familiares e individuales del Alumnado del AO**

Cabe argumentar una panorámica al respecto en torno a las siguientes consideraciones: El nivel de estudios de los progenitores fue mayoritariamente básico (74,3% en padres y 80,1% en madres). La profesión prevalente de baja cualificación; vinculada en los padres al sector industrial, agrícola o transporte (37,14%) y en las madres al agrícola, servicios del hogar o cocina (casi el 80%). Pese a la existencia de recursos limitados en el hogar, un 60% tenían acceso a Nuevas Tecnologías, y el 74% a Internet. Las carencias más notables se declararon en los recursos espaciales y materiales para el estudio en casi la mitad de este alumnado.

Se argumentó en general unas buenas relaciones familiares, afirmando tener apoyos, diálogo y tiempos compartidos. Pero al tiempo señalaron la gran dedicación generalizada de los progenitores al trabajo y sus consecuencias: íbamos a casa de una amiga porque su madre trabajaba y nunca estaba allí. . . y ¡madre mía! (alumna). Para casi todos, la percepción de las familias sobre el AO fue buena. Sin embargo, la implicación e interés en sus procesos de enseñanza-aprendizaje es escasa, sirva de ejemplo la declaración de un alumno: saqué un 9,75 y mi madre me dijo vale, ¿qué quieres comer? Ello concuerda con la ausencia de pautas y normas para el estudio (88,6%).

Las relaciones con “colegas” se destacó como actividad de ocio prevalente (71,4%). Es preocupante el 45,7% que afirmó frecuentar discotecas y consumir sustancias -tabaco, alcohol y drogas-, con consecuencias directas tanto para la falta de interés por el estudio evidenciada por el alumnado (si a lo mejor se han graduado dos o tres de veinte que somos. . . ; los míos si se han graduado, pero en hacer porros con una mano, no estudiaban na. . . ; mis colegas no van a clase están por ahí hinchándose a porros. . . ), como en conductas absentistas como relata un estudiante de sus compañeras: de venir un miércoles sabes, que no es ni después del fin de semana y cuando ha venido así ha estado tres horas durmiendo, digo si no sé ni pa que viene. . . Las dificultades para asistir también se relacionan con la adicción a la tecnología (yo pos-juego y me acuesto a la una. . . , es que hoy no podía ni venir) contrastando con los que realizan algún deporte (47,5%).

### **3.2. Trayectorias y expectativas académicas**

La trayectoria escolar comenzó a truncarse en la etapa de educación secundaria declarando un fracaso progresivo que el alumnado del AO pareció interiorizar, auto responsabilizándose de su escaso esfuerzo y comportamientos absentistas y disruptivos, arrepintiéndose algún caso: el colegio lo aprobaba todo y en el Instituto, . . . hasta que dejé de ir porque no me daba la gana estudiar porque en el colegio era fácil aprobar solo atendiendo y yo me niego a hacer cosas, . . . no me gusta estudiar y por eso suspendía; Yo me fugaba, tres o cuatro veces o cinco...; jugaba con el límite y la línea roja cuando el profesor te decía a jefatura; El comportamiento, mal. No de-

jaba dar clase, me salía, tirar tizas...ahora me arrepiento. Pero igualmente, la mayoría manifestó una progresiva desvinculación y rechazo al IES motivada por la segregación de agrupamientos, males relaciones con docentes, expulsiones constantes, rigidez normativa y, sobre todo, aburrimiento.

La derivación al AO la asumieron inicialmente como castigo merecido, pero su percepción cambió tras cursarla, enfatizando aspectos positivos y posibilitados por la situación de lejanía del IES (clima, laxitud de normas, flexibilidad y mejores resultados de aprendizaje que consideran mucho más fáciles de alcanzar. . . ) e incluso la recomendaron : si en un año te sacas esto, por lo menos aprovechas el tiempo. . . ; aquí por lo menos vienes, si no te lo sacas ya es tu problema. . . ; si no te gusta estudiar pues aquí aprovechas algo. . . .

Para el 42,86% se modificaron expectativas confiando en aprobar, y el 65,9% pensó continuar sus estudios. Sin embargo, continúa siendo alarmante el 31,4% que manifestó falta de confianza reafirmandose en que estudiar no es para mí. De ellos, un 28,6% pensó buscar trabajo y el 11,4% mostró total indecisión. Es revelador que pese el cambio de actitud y la apertura hacia nuevas opciones de continuar en un programa de Formación Profesional Básica, las inquietudes e inseguridades sean omnipresentes y estén ligadas a su propio autoconcepto y desconfianza (si apruebo una FP está por ver, es más difícil”; “ puff, la van a hacer pero que la vayan a sacar. . . ), pero también a la inadecuación del perfil profesional cursado en el AO, no elegido y sin continuidad ni prospección profesional en el municipio: yo aquí en administración, lo que había; hice la solicitud en Valencia para cocina porque aquí no había; me gustaría de mecánica, pero no hay; “no puedo seguir en concina aquí no hay”.

Solo el 13,3% del alumnado fue propuesto finalmente para Formación Profesional Básica de Administración e Informática, perfiles que requieren menos infraestructura y recursos y que cabría calificar de “más elitistas” dentro de la Formación Profesional, pero lejos del carácter más manipulativo y práctico que declararon fue clave en sus opciones de permanencia en el AO. En todo caso, las posibles opciones para este alumnado se difuminaron en el curso 2017/2018 cuando permaneció una sola AO, hasta su extinción en 2023.

## 4. DISCUSIÓN

Aunque no es posible tener una fotografía íntegra de la situación, por la parcialidad de los datos aquí presentados la panorámica mostrada es ilustrativa de la presión del territorio local y sus condicionantes estructurales, personales, socioeconómicos y culturales como factores de riesgo para la permanencia y continuidad educativo-formativa del alumnado del AO. A saber:

La incidencia de las variables sociodemográficas es coincidente con estudios previos, destacando aquí la menor fuerza del factor inmigración, aunque sí una considerable presencia del colectivo de etnia gitana de acuerdo con Jurado et al. (2020). Se coincide en que la condición externa al centro y el grupo minoritario - se identifican como problemáticos, absentistas y disruptivos- ha contribuido a ampliar las opciones de este alumnado que han valorado positivamente, pero de nuestro análisis también se deriva también cierto riesgo de afianzar su estigma y autoconcepto.

El bajo estatus y nivel educativo y profesional en mayoría de familias repercute en la escasez de recursos, normas/pautas y en las expectativas educativo-formativas coincidiendo con Salman (2020) en línea con las teorías deterministas y de reproducción social argumentadas. Se difiere con Sacco y Le Rose (2022) en el menor peso otorgado al estatus, aunque se reafirman sus conclusiones sobre la determinante incidencia del grupo de iguales en la autopercepción y rendimiento.

Se apoyan asimismo las conclusiones de Tarabini y Jacovkis (2021) relativas al fuerte sesgo cultural persistente sobre las enseñanzas profesionales “de segunda”, si cabe magnificada en este caso al abordar los niveles profesionales más bajos. Y es notable la complejidad aludida por las autoras en relación con posibles opciones de continuidad.

Finalmente, se vuelve a poner sobre la mesa el estigma e inadecuación atribuida a determinados programas destinados al re-enganche y la permanencia; si de un lado intentan dar una respuesta local y contextualizada, de otra, adolecen de la rigurosidad y criterios mínimamente reflexionados y consensuados imprescindibles para garantizar su adecuada respuesta en la práctica Pérez-Marco et al. (2024). En el caso estudiado la consecuencia es tangible: la desaparición final del AO.

## **5. CONCLUSIONES**

Con todas las cautelas debidas ante la parcialidad de los datos presentados y especificidad del caso analizado, se esgrime a modo de conclusión la siguiente reflexión.

El AO, es representativa de la incidencia política, cultural y estructural del territorio ante problemáticas de absentismo y abandono escolar en tanto que contribuye comprender cómo las tensiones territoriales pueden influir negativamente desvirtuando grandes lemas y buenos propósitos para dar respuesta a la desigualdad educativa: revela la “derivación a los márgenes” a la que corren el riesgo de contribuir determinados programas ante la amenaza que representa su alumnado para el statu quo. Pese a ello, fue bien valorada por su alumnado y tuvo resultados dispares en los distintos municipios en los que se implantó; aunque lejos de lo deseable, logró encauzar la trayectoria educativo-formativa de parte de su alumnado. Su extinción conlleva una nueva reubicación para el colectivo al que iban dirigidas que no es menor ni en cifras ni en la trascendencia y urgencia de una intervención desde una perspectiva verdaderamente inclusiva. Estamos pues ante una problemática que continúa interpelando a todos los agentes implicados a canalizar esfuerzos. Entre otros, desde la flexibilidad real de trayectorias, apostando por la formación profesional como alternativa coherente y sopeada y no, particularmente en sus niveles más bajos, como opción de casos extremos. El territorio es clave e igualmente la cooperación territorial efectiva que será difícilmente alcanzable sin trascender el mero diagnóstico para afianzar una respuesta educativa desde una firme premisa: ni la desigualdad ni el estatus son inevitables.

## **6. FINANCIACIÓN**

Proyecto de Investigación I+D+i. Abandono Temprano de la educación y la formación: procesos, trayectorias y políticas en clave territorial. PID2022-139833OB-I00.

## 7. REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (4.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gliem, J. A. y Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting cronbach's alpha reliability coefficient for likert-type scales. En *Midwest research to practice conference in adult, continuing, and community education*. Descargado de <https://hdl.handle.net/1805/344>
- Jurado, M. A., Madrona, P. G. y Dato, J. F. O. (2020). Efectos del programa promociona contra el fracaso escolar en alumnos de raza gitana. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 345–358. doi: 10.6018/rie.396131
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.ª ed.). United States of America: Sage.
- Moreno, J. M. y Gortazar, L. (2024). *Educación universal. por qué el proyecto más exitoso de la historia genera malestar y nuevas desigualdades*. Penguin -Random House Grupo Editorial.
- Pérez Juste, R., García, J. L., Gil, J. A. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Pearson Educación.
- Pérez-Marco, M., Fuster, R., Aparicio-Flores, M. P. y González, C. (2024). Revisión comparada de protocolos de actuación para combatir el abandono en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 268–300. doi: 10.5944/reec.45.2024.38108
- Sacco, C. y Le Rose, G. (2022). Network analysis of early school dropouts' risk factors in Italy. *Social Psychology of Education*, 25, 1459–1479. doi: 10.1007/s11218-021-09680-5
- Salman, A. (2020). I failed to work hard: Reasons for secondary school dropout among muslim men in Delhi. *Contemporary Education Dialogue*, 17(1), 45–69. Descargado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0973184919882795>

- Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2021). The politics of educational transitions: Evidence from catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212–227. doi: 10.1177/1474904120976042
- Unidas, N. (2023). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible 2023: Edición especial. por un plan de rescate para las personas y el planeta*. Descargado de [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf)

# ADOLESCENT AUTONOMY AND COMPETENCE: THE ROLE OF PERFECTIONISM

Orlando Silvestro <sup>1</sup>

Gabriella Martino <sup>2</sup>

Carolina González <sup>3</sup>

## 1. INTRODUCTION

Perfectionism is a multidimensional personality trait characterized by the pursuit of exceptionally high standards, a commitment to achieving these standards, and a tendency toward excessive self-criticism (Flett et al., 2022). This construct has been the subject of substantial research due to its dual role in fostering both adaptive and maladaptive outcomes (Limburg et al., 2017). Research highlights the increasing prevalence of perfectionistic tendencies in recent decades, suggesting that these trends transcend gender and cultural differences (Curran y Hill, 2019).

Adolescence represents a critical period for the study of perfectionism. During this stage, individuals are especially susceptible to the pressures of academic achievement, social comparison, and parental expectations, all of which can amplify perfectionistic tendencies (Negru-Subtirica et al., 2023).

A widely accepted conceptualization of perfectionism derived from Flett et al. (2016) distinguishes between Self-Oriented Perfectionism (SOP) and Socially Prescribed Perfectionism (SPP). SOP involves setting high personal

---

<sup>1</sup>Department of Health Sciences, University Magna Graecia of Catanzaro, Catanzaro, Italy.

<sup>2</sup>Department of Clinical and Experimental Medicine, University of Messina, Messina, Italy.

<sup>3</sup>Department of Developmental Psychology and Didactics, Faculty of Education, University of Alicante, Alicante, Spain.

standards and striving for perfection, which can be adaptive in fostering conscientiousness and effective emotional regulation strategies (Vois y Damian, 2020). However, SOP is also associated with negative outcomes, including anxiety and depressive symptoms (O'Connor et al., 2010). In contrast, SPP arises from the perception of external expectations and fear of negative evaluation, leading to maladaptive psychological outcomes such as depressive symptoms, social difficulties and heightened neuroticism (Flett et al., 2022; Zhou et al., 2024).

Self-Determination Theory (SDT) provides a comprehensive framework for understanding the motivational dynamics underlying perfectionism. This theory posits that psychological well-being and personal growth are driven by the fulfillment of three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness (Ryan y Deci, 2017). While their fulfillment promotes intrinsic motivation and positive outcomes (Chen et al., 2015), their frustration is linked to self-critical perfectionism and internalizing problems (Vansteenkiste y Ryan, 2013; Rodríguez-Meirinhos et al., 2020).

Research indicates that autonomous motivation, characterized by pursuing goals aligned with personal values, supports the satisfaction of psychological needs and fosters well-being (Tang et al., 2021). In contrast, controlled motivation, driven by external pressures or internalized expectations, is associated with need frustration and maladaptive perfectionism (Mouratidis y Michou, 2011). For instance, self-critical perfectionism is related to lower autonomous motivation and negative academic outcomes (Moore et al., 2018).

## **1.1. Present study**

Existing research has primarily examined the effects of perfectionism in adolescents concerning motivation and parenting styles (Casale et al., 2023; Seong et al., 2022). However, no study has specifically investigated adolescents' perceptions of autonomy and competence in relation to their perfectionistic tendencies. This study investigates whether perceived competence and autonomy across life domains predict SPP and SOP.

Considering the association of maladaptive perfectionism with frustration of basic psychological needs, and controlled motivation (e.g. Burkitt, 2024), the first hypothesis proposes that the dimensions of perceived au-

tonomy and competence negatively predict SPP. In contrast, since adaptive perfectionism presents an association with satisfaction of basic psychological needs and autonomous motivation ((e.g., Moore et al., 2018), the second hypothesis posits that perceived competence and autonomy positively predict SOP.

## **2. METHODOLOGY**

### **2.1. Participants**

The study included 652 Spanish students, selected through a randomized cluster sampling method. The sample consisted of 55.1% girls, with participants ranging in age from 12 to 18 years ( $M = 14.99$ ;  $SD = 1.86$ ). A chi-square test of homogeneity showed no statistically significant differences in age distribution across groups ( $\chi^2 = 13.1$ ,  $p = 0.36$ ).

### **2.2. Instruments**

Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS; Flett et al., 2016). The CAPS is a self-administered questionnaire designed to assess perfectionism in children and adolescents. It consists of 22 items divided into two dimensions: SOP and SPP. This study utilized the Spanish adaptation of the CAPS-S (Vicent, Inglés, Sanmartín, et al., 2019), which comprises 13 items structured into three subscales: SOP-Striving, SOP-Critical, and SPP.

The Perception of Competence in Life Domains Scale (PCLDS; Losier et al., 1993). The PCLDS is a 16-item self-report questionnaire assessing perceived competence across four domains: General, Academic, Interpersonal, and Leisure. Each domain comprises four items rated on a seven-point Likert scale (1 = Not agree at all; 7 = Strongly agree).

The Perceived Autonomy in Life Domains Scale (PALDS-16; Blais et al., 1990). The PALDS-16 is a self-report assessing perceived autonomy across four domains: General, Academic, Interpersonal, and Leisure. Each domain includes four items rated on a seven-point Likert scale (1 = Not agree

at all; 7 = Strongly agree).

### **2.3. Procedure**

This study received approval from the Ethics Committee of the University of Alicante (UA-2023-03-07) and was conducted in accordance with the principles outlined in the Declaration of Helsinki (2013). A meeting was held with the principals of the participating schools to provide information about the study objectives and to seek their collaboration. Prior to participation, all participants provided written informed consent. The instruments were administered collectively and anonymously during a single session within school hours.

### **2.4. Statistical Analysis**

Analyses were conducted using SPSS version 28. To evaluate the predictive power of the four dimensions of the PCLDS and PALDS on the SPP and SOP scores, binary logistic regression was applied, utilizing the forward stepwise procedure and the Wald statistic for variable selection. The predictive strength was assessed through the Odds Ratio (OR), where OR values greater than 1 indicate a positive prediction, values less than 1 suggest a negative prediction, and a value of 1 signifies no predictive relationship (De Maris, 2003).

## **3. RESULTS**

Regarding the likelihood of presenting high levels of SPP, Table 1 highlights the predictive capacity of Perceived Competence and Autonomy dimensions assessed by the PCLDS and PALDS-16, respectively. The models demonstrated significant predictive power, with OR below 1 indicating a protective effect. Nagelkerke  $R^2$  values ranged from .02 to .16, and correct classification rates varied between 59.8% and 68.8%. Particularly, increases in Perceived General Competence, Academic Competence, Academic Autonomy, Interpersonal Autonomy, and Leisure Autonomy were associated with reductions in the probability of high SPP by 16%, 8%, 10%, 8%, and

5%, respectively, for each unit increase in the scores of these dimensions.

**Tabla 1**

*Binary logistic regression for the probability of presenting high SPP as a function of Perception of Competence and Autonomy domains*

Dimensions PCLDS and PALDS-16		$\chi^2$	$R^2$	B	ET	Wald	p	OR	I.C. 95%
General Competence	Correct classification: 68.8%	46.8 7	.1 6	-.17	.02	39.6 6	<.00 1	.84	.80-.88
	Constant			2.2 8	.32	49.8 5	<.00 1	9.7 9	
Academic Competence	Correct classification: 59.8%	10.0 3	.0 4	-.08	.02	9.65 2	.002 1	.92	.87-.97
	Constant			1.3 5	.31	18.3 2	<.00 1	3.8 6	
Academic Autonomy	Correct classification: 63.9%	19.6 6	.0 7	-.10	<.00 1	18.2 4	.000 1	.90	.86-.95
	Constant			1.6 5	.31	28.4 4	<.00 1	5.2 1	
Interpersonal Autonomy	Correct classification: 63.2%	8.33	.0 3	-.07	.02	8.06	.005	.92	.88-.98
	Constant			1.3 1	.33	15.9 2	<.00 1	3.7 3	
Leisure Autonomy	Correct classification: 60.9%	4.77	.0 2	-.05	.02	4.66	.031	.95	.91-.99
	Constant			1.0 9	.32	11.4 3	.001	2.9 9	

*Nota.* PCLDS = Perception of Competence in Life Domains Scale; PALDS-16 = Perception of Autonomy in Life Domains Scale;  $\chi^2$  = Chi-squared;  $R^2$  = Nagelkerke R-squared; B = Regression Coefficient; SE = Standard Error; Wald = Wald Test; OR = Odds Ratio; 95% CI = 95% Confidence Interval.

Regarding the probability of exhibiting high SOP, Table 2 highlights the role of Perceived Competence and Autonomy dimensions as predictors, based on the PCLDS and PALDS-16 scales. The models indicated significant associations, with Nagelkerke  $R^2$  values ranging from .02 to .19 and classification accuracy between 57% and 67.3%. Notably, higher perceptions of General Competence and Interpersonal Autonomy were associated with reductions in the probability of high SOP by 17% and 12%, respectively, for each unit increase in their scores (OR <1). In contrast, greater Academic

Competence slightly increased the probability of high SOP by 7% for each additional unit (OR >1).

**Tabla 2**

*Binary logistic regression for the probability of presenting high SOP as a function of Perception of Competence and Autonomy domains*

Dimensions PCLDS and PALDS-16		$\chi^2$	R <sup>2</sup>	B	SE	Wald	p	OR	I.C. 95%
General Competence	Correct classification: 67.3%	50.8	.1	-.18	.0	41.9	<.00	.83	.79-.88
	Constant	8	9	2.2	.3	43.8	<.00	9.7	
Academic Competence	Correct classification: 57%	5.97	.0	.06	.0	5.80	.016	1.0	1.01-1.13
	Constant			-.49	.3	2.31	.128	.61	
Interpersonal Autonomy	Correct classification: 61.2%	19.5	.0	-.12	.0	17.9	<.00	.88	.84-.94
	Constant	2	8	1.6	.3	21.6	<.00	5.3	

*Nota.* PCLDS = Perception of Competence in Life Domains Scale; PALDS-16 = Perception of Autonomy in Life Domains Scale; <sup>2</sup> = Chi-squared; R<sup>2</sup> = Nagelkerke R-squared; B = Regression Coefficient; SE = Standard Error; Wald = Wald Test; OR = Odds Ratio; 95% CI = 95% Confidence Interval.

## 4. DISCUSSION

This study examined the association between multidimensional perfectionism (SPP and SOP) and perceived competence and autonomy.

Consistent with the first hypothesis, low perceived competence (general and academic) and reduced autonomy (academic, interpersonal, and leisure) were associated with higher SPP, reinforcing its detrimental impact on psychological need satisfaction and adolescent development (Flett et al., 2022). From an SDT perspective, SPP was linked to introjected and external motivation, impairing self-regulation in goal pursuit (Vicent et al., 2020).

Adolescents with high SPP may experience heightened sensitivity to criticism and a persistent need for external validation, contributing to feelings of incompetence and diminished autonomy (Tangney, 2002).

SOP exhibited a complex pattern of associations, partially confirming the second hypothesis. While positively related to academic competence, it was negatively associated with general competence and interpersonal autonomy. The link with academic competence suggests that SOP may characterize adolescents who pursue high academic goals with persistence (Lin y Muenks, 2022), as supported by its established relationship with self-efficacy and performance (Fuster-Rico et al., 2024). However, its negative association with general competence may reflect the self-critical nature of SOP, which fosters a rigid self-evaluation of abilities (Vicent et al., 2019). Similarly, its negative relationship with interpersonal autonomy aligns with the Perfectionism Social Disconnection Model (Hewitt et al., 2018), suggesting that high SOP may lead to relational strain by fostering control-driven behaviors and avoidance of vulnerability (Robinson et al., 2022).

No further significant associations emerged between SOP and other dimensions of autonomy and competence. While SPP exhibited clear maladaptive effects, SOP demonstrated a selective impact with contrasting outcomes. Given the scarcity of research on these relationships, further studies are needed to clarify the mechanisms and moderating factors involved.

This study has limitations. Its cross-sectional design prevents causal inferences, and findings from Spanish adolescents may not generalize to broader populations. Additionally, only autonomy and competence were examined, leaving relatedness unaddressed, which future research should consider.

## **5. CONCLUSIONS**

This study is the first to examine the relationship between multidimensional perfectionism and perceived autonomy and competence in Spanish adolescents. The findings confirm the detrimental effects of SPP on perceived competence and autonomy, reinforcing its negative impact on psychological development.

In contrast, SOP presents a more complex pattern, positively associated with academic competence but negatively linked to general competence and interpersonal autonomy, suggesting self-critical tendencies and relational difficulties. These results highlight the need for further research on the psychological and contextual factors influencing SOP, as well as the developmental pathways underlying perfectionism in adolescence.

## 6. REFERENCES

- Casale, S., Fioravanti, G. y Ghinassi, S. (2023). Applying the self-determination theory to explain the link between perceived parental overprotection and perfectionism dimensions. *Personality and Individual Differences, 204*. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2022.112044>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Curran, T. y Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin, 145*(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- De Maris, A. (2003). Logistic regression. En J. A. Schinka y W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 509–532). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., ... Gale, O. (2016). The child–adolescent perfectionism scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(7), 634–652. doi: 10.1177/0734282916651381
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Nepon, T., Sherry, S. B. y Smith, M. (2022). The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review, 93*, 102130. doi: 10.1016/j.cpr.2022.102130

- Fuster-Rico, A., Vicent, M., González, C., Pérez-Marco, M., Granados-Alós, L. y Suriá, R. (2024). Using profile analysis and roc curves to examine the relationship between perfectionism and academic self-efficacy in secondary school students. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 29(2), 139–146. doi: 10.1016/j.psicoe.2024.02.004
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Mikail, S. F., Kealy, D. y Zhang, L. C. (2018). Perfectionism in the therapeutic context: The perfectionism social disconnection model. En J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 306–329). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S. y Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 73(10), 1301–1326. <https://doi.org/10.1002/jclp.22435>
- Lin, S. y Muenks, K. (2022). Perfectionism profiles among college students: A person-centered approach to motivation, behavior, and emotion. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102110. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102110>
- Moore, E., Holding, A. C., Hope, N. H., Harvey, B., Powers, T. A., Zuroff, D. y Koestner, R. (2018). Perfectionism and the pursuit of personal goals: A self-determination theory analysis. *Motivation and Emotion*, 42(1), 37–49. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9654-2>
- Mouratidis, A. y Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.03.006>
- Negru-Subtirica, O., Damian, L. E., Pop, E. I. y Crocetti, E. (2023). The complex story of educational identity in adolescence: Longitudinal relations with academic achievement and perfectionism. *Journal of Personality*, 91(2), 299–313. <https://doi.org/10.1111/jopy.12720>
- O'Connor, R. C., Rasmussen, S. y Hawton, K. (2010). Predicting depression, anxiety and self-harm in adolescents: The role of perfectionism and acute life stress. *Behaviour Research and Therapy*, 48(1), 52–59. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.09.008>

- Robinson, A., Moscardini, E., Tucker, R. y Calamia, M. (2022). Perfectionistic self-presentation, socially prescribed perfectionism, self-oriented perfectionism, interpersonal hopelessness, and suicidal ideation in u.s. adults: Reexamining the social disconnection model. *Archives of Suicide Research*, 26(3), 1447–1461. <https://doi.org/10.1080/13811118.2021.1922108>
- Rodríguez-Meirinhos, A., Antolín-Suárez, L., Brenning, K., Vansteenkiste, M. y Oliva, A. (2020). A bright and a dark path to adolescents' functioning: The role of need satisfaction and need frustration across gender, age, and socioeconomic status. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 21(1), 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-00072-9>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Seong, H., Lee, S. y Lee, S. M. (2022). Is autonomy-supportive parenting universally beneficial? combined effect of socially prescribed perfectionism and parental autonomy support on stress in emerging adults in south korea. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02520-x>
- Tang, M., Wang, D. y Guerrien, A. (2021). The contribution of basic psychological need satisfaction to psychological well-being via autonomous motivation among older adults: A cross-cultural study in china and france. *Frontiers in Psychology*, 12, 734461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734461>
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride. En G. L. Flett y P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 199–215). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-008>
- Vansteenkiste, M. y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3),

263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

- Vicent, M., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., Delgado, B. y García-Fernández, J. M. (2019). Spanish validation of the child and adolescent perfectionism scale: Factorial invariance and latent means differences across sex and age. *Brain Sciences*, 9(11), 310. <https://doi.org/10.3390/brainsci9110310>
- Vicent, M., Sanmartín, R., Vásconez-Rubio, O. y García-Fernández, J. M. (2020). Perfectionism profiles and motivation to exercise based on self-determination theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3206. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093206>
- Vois, D. y Damian, L. E. (2020). Perfectionism and emotion regulation in adolescents: A two-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 156, 109756. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109756>
- Zhou, Y., Chen, S., Zhang, Y., Yang, Y. y Guo, C. (2024). Socially prescribed perfectionism and depression: Roles of academic pressure and hope. *School Mental Health*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09655-9>

# ESCRITURA CREATIVA: UNA MIRADA DESDE LAS ESTRATEGIAS MULTIMODALES

Nancy Verónica Rodríguez Sáyago

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se plantean reflexiones derivadas de un proyecto de investigación-intervención que se diseñó a partir de la necesidad detectada en la Escuela Primaria Lorenzo de la Parra, ubicada en la ciudad de Querétaro, en México, en relación con la dificultad de los estudiantes para poder expresarse de manera escrita con claridad y para manejar un vocabulario que les permita explicar lo que quieren transmitir.

El problema pedagógico principal dentro del Plan Escolar de Mejora Continua es la producción de textos y la comprensión lectora; es por ello el interés en generar estrategias para abordarlo. La mayoría de los estudiantes pasan gran parte de la tarde solos y su única distracción es el uso del celular, los videojuegos o la televisión. Tienen un círculo social muy pequeño, por lo que la escuela es para algunos, su único espacio de convivencia con otras personas, lo que les permite escuchar ideas y pensamientos distintos; sin embargo, les cuesta interactuar entre ellos, ya que no están acostumbrados a relacionarse con otras personas.

En los ejercicios que los docentes han trabajado con sus alumnos de manera informal y formal, como recados, invitaciones, calaveras literarias, descripciones o vivencias personales, han observado que escriben con poca información y sin una buena redacción, lo que dificulta su lectura y comprensión. Esto nos lleva a la búsqueda de las herramientas multimodales para facilitar el desarrollo de la escritura creativa y también para insertarlos

en el uso de las tecnologías para las culturas digitales.

Algunas de las características de la escritura creativa, de acuerdo con ? (?), son las siguientes: genera una relación lúdica y estética con el lenguaje; desarrolla la creatividad y la imaginación, muestra otras posibilidades antes no contempladas, parte de un estado de sensibilización frente al lenguaje. Se sustenta en prácticas y experiencias estéticas de lectura y escritura; pero sobre todo invita a observar la realidad cotidiana desde otras miradas.

Delmiro (2001) comenta que mediante la escritura creativa se aprende a trabajar con los demás, se conjuntan ideas, se aprende a discutir y defender las ideas propias, y a ser capaces de ceder ante propuestas mejores, y sobre todo: “sentarse juntos a inventar” (Delmiro, 2001).

Se piensa en la multimodalidad para el desarrollo de la escritura creativa como una estrategia que permitirá a los estudiantes formarse en dos habilidades: el uso de la escritura como medio de expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, y el manejo de las herramientas digitales para que a través de ellas puedan realizar la producción de sus textos, acompañándolos de otros elementos que los enriquezcan. La socialización de sus creaciones y el intercambio de ideas y opiniones entre pares, así como la participación de docentes y padres de familia, será la combinación para que no solo se dé un cambio al interior de las aulas y a nivel escuela, sino que pueda impactar más allá de los salones de clase y llegue a toda la comunidad educativa, logrando así una transformación de su realidad.

Estas nuevas formas de escritura solo serán posibles en nuevos contextos educativos que permitan la creatividad, donde no se pongan límites ni fronteras a las posibilidades de pensamiento, aprendizaje y acción (Elisondo, 2015).

Ante esto se pueden construir las siguientes preguntas: ¿Qué recursos pueden resultar atractivos e interesantes para fomentar el desarrollo de la escritura creativa aprovechando las nuevas tecnologías? ¿Cómo favorecer el desarrollo de la escritura creativa por medio de la educación multimodal? entendiéndola como diferentes canales o plataformas virtuales o reales a través de las cuales se realizan diversas actividades (Calderón, 2015). La característica principal del sistema de educación multimodal es la flexibilidad

de los procesos educativos por medio de una serie de estrategias didácticas mediadas por la tecnología.

En el contexto mexicano, el Nuevo Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2022) resalta la necesidad de que las escuelas ofrezcan más y mejores espacios de lectura, creación y apropiación de contenidos digitales relacionados con la vida diaria. De acuerdo con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la formación en la cultura digital implica el uso de las redes y plataformas digitales, en donde también se establecen compromisos sociales con los otros, basados en la colaboración, el intercambio y el respeto. Para lograrlo se puede tomar la escritura creativa como una estrategia que contribuya al logro de los propósitos del plan de estudio, donde la tecnología se convierta en una herramienta no solo para construir el mensaje, sino también para darlo a conocer.

## **2. MÉTODO**

El método de investigación desde el que se trabaja el diseño, desarrollo e implementación de la estrategia planteada es la investigación basada en diseño; es un tipo de investigación que se orienta a la innovación educativa por medio de la inserción de nuevos elementos para la transformación de una situación (De Benito Crosetti y Salinas Ibañez, 2016), por lo que incluye procesos de innovación para la mejora de la práctica. La importancia de este método puede centrarse en el desarrollo de estrategias orientadas a mejorar las prácticas educativas en contextos específicos, mediante procesos innovadores que en el caso de esta investigación, se apoyan en elementos resultantes del campo de la tecnología educativa.

Esta metodología permite diseñar, desarrollar y evaluar la estrategia de intervención educativa que se trabaja con la finalidad de propiciar el desarrollo de la escritura creativa con el apoyo de herramientas multimodales, planteando una lógica y una estructura de organización del proceso interventivo. Este tipo de investigación es flexible ya que permite ir la moldeando conforme a las necesidades que vayan surgiendo en el contexto de implementación.

Su propósito es una mejora en el aprendizaje de los estudiantes y se realiza directamente en el contexto educativo, en este caso en la escuela; por lo que todos los actores involucrados se encuentran en un contexto real de intervención, donde las estrategias se producen en el marco del propio ejercicio laboral facilitando la iteración, es decir el proceso de revisión y formulación por parte de todos los involucrados en el proceso y desarrollo del proyecto.

Uno de sus fines es precisamente generar avances en la práctica, de ahí que su enfoque no sea en describir el problema, aunque parta de la comprensión de éste, sino en ofrecer soluciones que sean construidas por los mismos protagonistas. Es decir que al ser participativa, se centra en un problema real de un contexto real que implica la colaboración de docentes y de toda la comunidad educativa; por lo que se puede sostener que esta metodología es inacabada y abierta, es decir que sobre la marcha se irán añadiendo los cambios que se consideren necesarios a medida que avance la investigación – intervención.

En este tipo de investigación, se construye un marco teórico de referencia, en este caso, se recupera de Freire (1992), y en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que dan soporte al nuevo Plan de Estudios 2022, donde precisamente se habla de la transformación educativa por medio de innovaciones y de rescatar la cotidianidad en la que se encuentra inmerso el alumno. Paulo Freire considera el diálogo como un proceso básico tanto para el aprendizaje como para la transformación de la realidad, lo cual también busca la metodología de investigación con la que se está trabajando. Para Freire, este diálogo no puede darse de una forma única y específica, sino en la construcción de conocimientos a partir de la curiosidad y de la recreación de la cultura (Freire, 1992). La escritura se convierte entonces en ese medio para lograr este diálogo y esta comunicación con el mundo que les rodea. Con base en las ideas de Paulo Freire sobre el trabajo colaborativo, la escritura creativa por medio de las estrategias multimodales, abrirán este espacio de expresión y diálogo con los demás.

La escuela cuenta con dos grupos de cada grado; sin embargo, nos centramos en cuatro grupos: dos de quinto y dos de sexto; aunque se busca involucrar a los demás grupos y maestros de la escuela conforme avance

la investigación, para que sea un proyecto integrador en cuanto al alcance de las actividades que se realicen y favorezca el sentido de pertenencia a la misma.

Por otro lado, las maestras de todos los grados, participan en el diseño de las estrategias, que es un diseño en colectivo, favoreciendo así la integración del equipo de trabajo. Los alumnos tienen un papel preponderante en su participación, ya que, a partir de un primer acercamiento, se establecen las pautas para el diseño de la estrategia.

Para la fase inicial (fase diagnóstica) se busca observar la problemática por medio de escritos libres que los alumnos hicieron para cubrir el primer punto de las actividades a realizar que son las pruebas de escritura y diversos ejercicios donde los estudiantes constataron su dificultad para escribir. A los alumnos se les encomendaron dos ejercicios: el primero fue escribir lo que hicieron en las vacaciones. Se les pidió que se extendieran lo más que pudieran y que fueran explícitos en sus actividades, ya que, en este tipo de ejercicios, la mayoría escribe normalmente de tres a cuatro líneas, sin detallar lo que realizaron.

El segundo ejercicio fue una historia libre. Las historias también son muy cortas cuando las hacen generalmente, algunas solo son frases que buscan relacionar. Con esto se busca conocer la dificultad que tienen en cuanto a la producción de textos. Estos instrumentos se analizaron por medio de una rúbrica para evaluar la extensión, coherencia, creatividad, redacción y ortografía de los escritos; aunque este último para tenerlo como un dato importante de la escuela, no tanto para trabajarlo en el proyecto, pues no es un objetivo de éste.

La evaluación de la escritura de manera general se ha dedicado más a los aspectos motores y ortográficos; pero en este caso se busca conocer los procesos creativos y expresivos de los alumnos, por lo que se utilizó el test PROESC (evaluación de los procesos de escritura), cuyos puntos son: en cuanto a contenido la introducción con referencia al tiempo y lugar, la descripción de los personajes, tanto física como psicológica, las secuencias, el desenlace coherente y la originalidad. Y en cuanto al estilo: continuidad lógica de ideas, sentido global de la historia, oraciones bien construidas y riqueza de vocabulario. Se tomaron como categorías de análisis: la origina-

lidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. Y las competencias digitales para la escritura creativa, tomando como indicadores: conocimientos (blogs, chats, navegadores, foros, redes sociales, correos) habilidades (comunicación, alfabetización y creación de contenidos) y actitudes (pensamiento crítico, veracidad, protección de datos, uso correcto de la tecnología). Se pudo observar en los textos de los alumnos que la mayoría no logra hilar ideas o conectarlas de manera estructurada, además de que escriben de tres a cuatro líneas, sin ahondar en lo que quieren expresar.

El rasgo globalizado de aprendizaje número nueve (perfil de egreso de la educación básica) del Plan de Estudio 2022, se centra en el intercambio de ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otros y otros. En este mismo rasgo se menciona la importancia de dominar habilidades de comunicación básica y aprovechar los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla. En Un libro sin recetas para la maestra y el maestro correspondiente a la Fase 4 de Educación Primaria, se hace énfasis que en las comunidades estudiantiles es fundamental combinar lo que sucede en lo inmediato y lo que acontece en el mundo globalizado, en tanto, las dos miradas son distintas, pero complementarias para la construcción de sentidos de un proyecto educativo.

### **3. RESULTADOS**

Estos resultados se comunican a nivel institucional, a nivel supervisión y sector, con el fin de compartir las estrategias en un primer momento a nivel zona con las escuelas que pertenecen a la zona 074, ofreciendo capacitación a los docentes para llevar a cabo el proyecto en sus aulas y posteriormente enriquecernos con los resultados alcanzados y las nuevas propuestas de directores y maestros, de lo cual también se habla en este tipo de investigación. Esperamos desarrollar sesiones de capacitación o círculos de aprendizaje entre maestros, donde puedan exponer sus dudas, situaciones que se les vayan presentando y cómo dieron solución a los dis-

tintos desafíos como la resistencia, los espacios, los padres de familia, los alumnos o los mismos compañeros docentes; y compartan también las modificaciones o aportaciones pertinentes diseñando diferentes estrategias o recursos de acuerdo con las características de su grupo y con lo que vaya surgiendo en la fase de implementación del proyecto.

Los productos que se espera producir por parte de los alumnos son: cartas, cuentos, artículos, noticias, etcétera, explorando así un mundo de posibilidades que les permita expresarse y vislumbrar nuevos horizontes que les demuestren que pueden lograr cosas que no se imaginaban. Las maestras alentaron a sus alumnos a utilizar las diferentes herramientas que les permitan desarrollar la escritura creativa por medio de las mismas, como son los blogs, wikis, podcast, foros, encuentros virtuales, etcétera, tomando como un proceso de creación de redes: diversidad, autonomía, interactividad (que en realidad se dé entre los compañeros) y apertura (¿, ¿) que permita la circulación del conocimiento por medio de distintas fuentes y conexiones que estrechen las relaciones sociales y les permitan tener mayor seguridad en ellos mismos y en todo lo que hacen, sabiendo que son leídos por alguien, que a otro le importan sus historias, que crece el interés por saber de los demás, que aprendemos juntos y podemos escucharnos. Cuando los estudiantes comiencen a familiarizarse con las herramientas tecnológicas, podrán entonces elegir las que más se adapten a lo que ellos quieren crear, permitiendo así el desarrollo de su creatividad y demostrándose a sí mismos todo lo que son capaces de lograr.

De igual forma, los resultados, como en el marco de este método, no buscan generar leyes universales, pero sí atender el problema pedagógico principal de la escuela y buscar que las producciones de los alumnos tengan mayor trascendencia y causen un impacto más allá del aula.

## **4. DISCUSIÓN**

La investigación basada en diseño posibilita atender la necesidad de construir nuevas formas de trabajo, dejando a un lado la enseñanza tradicional y pasando a la nueva enseñanza donde también se interrelacionan las nuevas herramientas con los nuevos conocimientos; aplicando los re-

sultados de la investigación a la práctica. Lo que queremos es un entorno innovador, como lo plantean los autores Benito y Salinas (2016). Se trata de diseñar no solo una estrategia metodológica, sino una forma de enseñar diferente, que incluye la tecnología, las nuevas herramientas, los conceptos y la escritura creativa.

Se desarrollarán sesiones de capacitación o círculos de aprendizaje entre maestros, donde puedan exponer sus dudas, situaciones que se les vayan presentando y cómo dieron solución a los distintos desafíos como la resistencia, los espacios, los padres de familia, los alumnos o los mismos compañeros docentes, y compartan también las modificaciones o aportaciones pertinentes diseñando diferentes estrategias o recursos de acuerdo con las características de su grupo y con lo que vaya surgiendo sobre la implantación del proyecto.

Al término de la intervención, se pretende intercambiar productos diseñados por los alumnos, en un principio por medio de cartas y posteriormente cuentos, artículos, noticias, etcétera, para que al final del curso se organice una reunión macro donde los alumnos que se escribieron y compartieron sus producciones escritas puedan conocerse y hablar en persona todo aquello que experimentaron durante la actividad realizada.

## **5. CONCLUSIONES**

La intención del proceso educativo desde el paradigma crítico es conocer para transformar la realidad y al ser humano, partiendo de su práctica real, yendo hacia la teoría y regresando a una práctica transformada no solo por el investigador, sino por todos los participantes; ya que se parte de una crítica social y también se tiene una responsabilidad ante la problemática.

Se busca reflexionar para pensar de manera diferente, con mente abierta y plantearse preguntas; acercarse al conocimiento para cuestionarlo, ampliarlo con su propia experiencia o transformarlo uniéndose a sus conocimientos previos. El conocimiento se convierte entonces en una acción comunicativa desde una perspectiva crítica. Para lograrlo es necesario que el individuo se sienta parte de su comunidad y de la realidad que los envuelve para que logren las transformaciones necesarias dentro

de su entorno. Se espera que los participantes (alumnos, docentes y padres de familia) se sitúen en la realidad de su comunidad “no frente a los otros, sino con los otros” (Cruz, 2016) de tal manera que la perciban como un espacio de reflexión y análisis constante, apreciando el conocimiento como una herramienta liberadora que les permitirá ir transformando aquello que necesita ser transformado, utilizando las herramientas multimodales para poder hacerlo por medio de la escritura creativa.

## 6. REFERENCIAS

- Calderón, L. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística*(32), 259–282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200014>
- Cruz, S. (2016). Reflexiones desde el modelo sociocrítico y la enseñanza de la historia en la universidad la gran colombia. *Episteme*, 8(1–2), 45–57. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/view/4834/5482>
- De Benito Crosetti, B. y Salinas Ibañez, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Delmiro, C. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Revista Tarbiya*, 28, 09–50. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7320/7662>
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 566–588. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20904/21043>
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.



# DELFINES DE LA LECTURA: INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRASNVERSALIDAD CURRICULAR

Gloria del Jesús Hernández-Marín<sup>1</sup>  
Eloísa Alcocer Vázquez<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se comparte la experiencia en la implementación de una Estrategia de Fomento y Activación Lectora denominada Delfines de la Lectura circunscrita a la Universidad Autónoma del Carmen Autónoma del Carmen (UNACAR). El proyecto nace en el marco de las producciones de la tercera edición del Diplomado en Fomento y Activación Lectora que la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) derivó como parte del proyecto 319141: Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato, el cual responde al Programa Nacional Estratégico de Educación en México.

Delfines de la Lectura se aplicó en su primera etapa en agosto-diciembre 2023, nace como una propuesta innovadora orientada para el nivel medio superior. En su ejecución ha logrado integrar la participación de seis academias y al personal de biblioteca. El modelo de Fomento y Activación Lectora en el que se incursiona tiene el propósito de favorecer la inclusión social y la autonomía de las personas mediante procesos de fortalecimiento de la lectoescritura, la educación cívica para la paz, los lenguajes formales, las vocaciones científicas y la educación intercultural.

En México se establece en el Marco Curricular Común de la Educa-

---

<sup>1</sup>Universidad Autónoma del Carmen.

<sup>2</sup>Universidad Autónoma de Yucatán

ción Media Superior (MCCEMS) el Recurso Sociocognitivo: Lengua y Comunicación como aprendizajes articuladores para que el joven de bachillerato adquiera habilidades de atender y entender a través de la integralidad de conocimientos, habilidades y experiencias comunicativas para explorar el mundo a través de la lectura, pueda emitir mensajes verbales, visuales o gráficos, también desarrolle procesos de investigación y socialización del conocimientos como vehículo de cambio social e individual (SEP, 2024).

En congruencia con el Modelo de Activación Lectora que impulsa la UADY y las orientaciones del MCCEMS, la estrategia Delfines de la Lectura, se ha convertido en un Programa capaz de dar respuesta a la necesidad de abordar la lectoescritura desde un enfoque interdisciplinario y transversal, ya que al incluir la participación de las diversas academias que componen la organización colegiada en el nivel medio superior se diseñan estrategias didácticas para fomentar y activar la lectura y escritura con base a cuatro ejes que estructura el Modelo de Activación Lectora de la UADY: 1) Lector al centro, 2) La activación lectora, 3) el lector como productor y 4) Las comunidades lectoras incluyentes.

La contribución de esta ponencia al coloquio: El fomento de la lectura y la escritura creativa en contextos no formales tiene el propósito de caracterizar los ámbitos de intervención en el que el Programa de Delfines de la Lectura ha incluido a docentes, estudiantes y bibliotecarios en prácticas de lectoescritura interdisciplinarias y transversales en el bachillerato.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Tipo de estudio**

Mediante la metodología Investigación Acción-Reflexión, se aborda la Transdisciplinariedad de la Lectoescritura en los bachilleratos de la UNACAR, el Programa Delfines de la Lectura dialoga en tres ámbitos: Resignificación epistemológica, Análisis de realidades, y Reconocimiento de metodologías. En el primero intervienen 4 ejes: lector al centro, la activación lectora, el lector como productor y comunidades lectoras, como estrategia de dise-

minación se empleó la formación continua, flexible, permanente y gradual de los diversos actores a través de la creación de espacios y ambientes lectores. El segundo ámbito analiza contextos, objetos, sujetos, perfiles, hábitos, medios de comunicación, mediante la producción y difusión de conocimiento colegiado (libros, congresos, podcast etc). El tercero socializa las prácticas letradas y transversalidad del currículo, interviniendo en programas, proyectos, planeaciones didácticas, estrategias colegiadas e institucionalizadas.

## **2.2. Participantes en el estudio**

Son los docentes, estudiantes y bibliotecarios del nivel medio superior los participantes en las estrategias que se replican como parte del Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato. El involucramiento de los alumnos a las diversas actividades extracurriculares que se derivan del proyecto se monitoreó a través de los Tutores por grupo, así como de los docentes que se han sumado a Delfines de la Lectura, dado que los alumnos son menores de edad, en acciones que involucren espacios fuera de las instalaciones escolares son los padres de familia quienes tienen que llevar a sus hijos, mediante su consentimiento escrito de la participación.

## **2.3. Análisis de datos**

La evaluación de cada estrategia que implementa Delfines de la Lectura se valora mediante registro de bitácoras, percepciones de los docentes, estudiantes y bibliotecarios, las producciones de los estudiantes son evidencia de su progreso en el aprendizaje, informes elaborados por cada academia después de la aplicación de estrategias, aplicación de formularios de satisfacción, y publicación de estrategias didácticas. También se toman en cuenta los círculos de reflexión de las minutas de academia en donde se reconsidera las prácticas lectoras y de escritura. El equipo de investigación mediante el consentimiento informado de los participantes tuvo acceso a los grupos de enfoque de docentes y bibliotecarios para registrar la incidencia de la actualización en su forma de percibir el Modelo de Activación Lectora.

### 3. RESULTADOS

61% (9) de 13 academias, y 7 bibliotecarios han tomado formación continua en alguna modalidad de taller, seminario o diplomados. De un total de 2 334 estudiantes 48.54% (1 133) ha participado en las diversas estrategias de fomento y activación de la lectoescritura. 29 estudiantes han publicado su cuento, 33 docentes y bibliotecarios han publicado sus estrategias en *Rutas a la Palabra*, se ha divulgado 34 podcast de estudiantes en Radio Delfin-UNACAR.

Se muestra en la figura 1 como Delfines de la Lectura fue transitando hasta convertirse en una comunidad lectora incluyente en el nivel medio superior, logrando consolidar e institucionalizar la Jornada de Activación Lectora y la Feria Creativa de la Lectoescritura, ambas en su segunda edición.

**Figura 1**

*Etapa de creación de la estrategia Delfines de la Lectura*



*Nota.* Elaboración propia.

La organización institucional del trabajo por academias, las orientaciones del diseño curricular de la Nueva Escuela Mexicana, y el reconocimien-

to de las autoridades por la innovación educativa han sido elementos clave para que Delfines de la Lectura sea asimilada por el colegiado del nivel bachillerato.

La formación y capacitación que recibió el colegiado de Química, español, Informática, Artes, Biología, Humanidades, Bibliotecarios sirvió como referente conceptual sobre el cual se resignificaron formas de concebir la lectura, el libro, la escritura, ser lector, escritor. Los talleres cortos de 10 horas dirigido a docentes y estudiantes, así como el Diplomado de Fomento y Activación Lectora con 120 horas fueron estrategias eficaces para provocar sinergia entre los profesores, estudiantes y bibliotecarios.

**Tabla 1**

*Transdisciplinariedad de la Lectoescritura en la Comunidad Escolar*

<b>Ámbitos de diálogo</b>	<b>Estrategias de diseminación</b>	<b>Dispositivos</b>	<b>Logros de incidencia</b>
Resignificación epistemológica	Formación continua, flexible, permanente y gradual en los diversos actores.	Sensibilización, Creación de espacios y ambientes lectores.	61% (9) de 13 academias han tomado formación continua en alguna modalidad. De un total de 2,334 estudiantes se ha implicado a una matrícula de 1,133 (48.54%).
Análisis de realidades	Producción de conocimientos	Libro: Rutas a la palabra. Libro: Deja te cuento. Ponencias en congresos. Creación de contenidos digitales-multimedia.	29 estudiantes han publicado su cuento. 33 autores han publicado sus estrategias de activación lectora (docentes y bibliotecarios). Divulgación de 34 Podcast en Radio Delfín.
Reconocimiento de metodologías	Programas, Proyectos, Planeaciones didácticas, Estrategias colegiadas e institucionalizadas.	La liga de la Lectura, Delfines de la Lectura, Rutas Literarias, El Estudio de Damiana.	Integralidad de prácticas de Fomento y Activación Lectora: Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades, Academias: Química, Informática, Español, Matemáticas, Biología, Artística, Sociales, Orientación, y Física.

Mediante el Modelo de Activación Lectora que se aborda en Delfines de la Lectura, se logró transitar a la comprensión de la lectura y la escritura como co-responsabilidad de las diversas disciplinas en correspondencia con el Marco Común Curricular para la Educación Media Superior, cuya visión transversal orienta hacia un perfil de egreso que armonice el logro del conocimiento en las ciencias sociales, ciencias naturales, experimentales,

la tecnología y las humanidades (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Delfines de la Lectura ha institucionalizado dos estrategias anuales 1) la Jornada de Activación Lectora, estrategia que se replica como parte del Modelo de Activación Lectora que comparte la Universidad Autónoma de Yucatán y la 2) Feria Creativa de la Lectoescritura, como parte de la innovación del colegiado de docentes y bibliotecarias de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Yucatán

La segunda Jornada de Activación Lectora: Leer y Navegar desde la Inclusión Social representó un esfuerzo significativo entre la UADY y la UNACAR con la promoción de un ambiente educativo inclusivo y respetuoso. Durante esta jornada, se realizaron nueve actividades recreativas en las que participaron activamente 667 estudiantes como 35 docentes, 7 bibliotecarios y se fortalecieron las habilidades de lectoescritura en todos los asistentes.

Cada actividad, desde la Algarabía Literaria hasta talleres de lengua de señas y Braille cumplió los objetivos propuestos al promover valores de empatía, inclusión y compromiso social. Entre las actividades destacadas, estuvo la inauguración de la sala de lectura “Que Kuwayyis” y la implementación del Taller “Laberinto de Sensaciones” y el Taller “Letras digitales” fueron especialmente importantes al involucrar a los estudiantes en una experiencia lectora inclusiva y sensorial, que amplió su comprensión sobre la diversidad y la importancia de la inclusión. La Jornada reafirmó el compromiso de las preparatorias con la construcción de un ambiente en el que todos, sin importar sus antecedentes, capacidades o género, puedan crecer y contribuir a una sociedad más justa y plural.

La Segunda Feria Creativa de la Lectoescritura, celebrada el 22 de noviembre de 2024 en la Preparatoria Diurna de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), se erigió como un espacio donde la creatividad y la inclusión convergieron para fomentar el disfrute por la lectura y la escritura. Este evento reunió a investigadores de la Facultad de Ciencias educativas (CAIH-44) y académicos de diversas disciplinas del nivel medio superior, tales como Academia de Química, Artes, Biología, Español, Humanidades e Informática; quienes diseñaron estrategias innovadoras entre dos o más academias que demostraron como la lectoescritura puede ser una herra-

mienta transversal, capaz de enriquecer todas las áreas del conocimiento.

En esta feria, se aplicaron 10 estrategias de activación lectora involucrándose 34 docentes de diversas academias, y beneficiando a más de 580 estudiantes con estrategias como: Expresarte, proyecto “El armario de las emociones”, “Ecos digitales que trascienden la pantalla”, “Taller y Muestra: “Leyendiando”, Taller Escritura Creativa y Pensamiento Crítico”, “Exposición de Libro Objeto”, “Exposición Microrrelatos de horror cotidiano”, “Érase una vez un viaje al corazón” (El recorrido del Terror) y “El cuerpo en Movimiento”, Estrategia “QuímikArtes inclusiva: Leer punto a punto”, “Un paseo por el Braille” y Arriba el telón “Cuentos de Química”.

La asimilación de los ejes del Modelo de Activación Lectora en los bachilleratos de la UNACAR provocó que se creara una comunidad de lectores, esto fue posible por el empoderamiento que se hizo de estudiantes, docentes y bibliotecarios mediante a) Formación y actualización, b) Estimular la escritura y la publicación de las producciones, 3) Reconocimiento institucional por las prácticas innovadoras desde la interdisciplinariedad y transversalidad.

## **4. DISCUSIÓN**

Delfines de la Lectura ha sido una estrategia que ha permitido articular diversos saberes, interpelando a investigadores, docentes, estudiantes y bibliotecarios del nivel bachillerato para crear prácticas que rompen el paradigma tradicional sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Antes toda responsabilidad de fomentar el hábito de la lectura recaía en los docentes del área de la lingüística, ahora en la comunidad escolar se da el involucramiento de los estudiantes en diversas estrategias didácticas, por ejemplo, se une la academia de artes, química o informática para desmitificar creencias obsoletas de lo que es ser un lector, un escritor, la lectura centrada sólo en el libro etc. Al incluir una variedad de soportes y formatos en el fomento y activación lectora los estudiantes responden a diversas convocatorias para compartir sus producciones literarias y científicas.

La lectura y la escritura son instrumentos de vida, una vez que se ha adquirido estas dos capacidades nos permite engrandecer la llama del

saber, pues todo aquel que ha logrado trascender a una república de letras, las artes o la música logra encontrar la quinta esencia del espíritu, como nos revela Arthur Schopenhauer se llega a un producto intelectual, pensar por sí mismo, formar su propia voz, fecundar al espíritu pensante, es procrear y dar luz a un ser con vida (Schopenhauer, 2022). Delfines de la Lectura es una estrategia que da cuenta de la transferencia de saberes que se ha asimilado en un contexto diverso al que se aplicó el Modelo de Activación Lectora de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Un recurso valioso que la Universidad Autónoma del Carmen tiene, y por lo cual se replicó con mayor sistematización e impacto el Modelo de Incidencia en los bachilleratos, es la estructura organizacional de los docentes por academias, también por la capacidad y disposición de aprender y mejorar sus prácticas pedagógicas animada por la exigencia de la nueva reforma educativa en el nivel medio superior.

## 5. CONCLUSIONES

Provocar encuentros lectores en los bachilleratos de la UNACAR mediante Delfines de la Lectura ha sido posible por la comprensión teórica del Modelo de Activación Lectora que lidera la UADY. La actualización y formación de los docentes, es imprescindible en la transformación de prácticas letradas. El trabajo en red con instituciones líderes en estudios de Fomento en la Lectoescritura permite sumar esfuerzos para democratizar saberes y compartir recursos que posibiliten una verdadera inclusión social de los jóvenes.

## 6. REFERENCIAS

Schopenhauer, A. (2022). *El arte de pensar*. Ed. Lectorum.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Documento%20base%20MCCEMS.pdf>.

# DE CUENTOS DE PRINCESAS A HISTORIAS DE HEROÍNAS: ESCRITURA Y EMPODERAMIENTO JUVENIL EN TALLERES LITERARIOS CON ENFOQUE HORIZONTAL

Laura Alejandra Espejo Torres

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación en el siglo XXI demanda la implementación de modelos pedagógicos que respondan a las necesidades de un estudiantado diverso, promoviendo la inclusión, la equidad y el pensamiento crítico. En este contexto, los talleres literarios con enfoque horizontal han demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la lectura y la escritura desde una perspectiva que empodera la voz del estudiantado y lo coloca en el centro del proceso de aprendizaje.

El taller “De cuentos de princesas a historias de heroínas” se inscribe dentro del proyecto 319141: Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato, un programa alineado con el Programa Nacional Estratégico de Educación en México. Dicho modelo busca generar espacios de lectura y escritura que permitan a los jóvenes explorar su identidad, reflexionar sobre su entorno y romper con los paradigmas tradicionales de la enseñanza de la literatura.

El presente trabajo analiza la importancia de la ruptura de paradigmas clásicos en la educación literaria y la introducción de nuevos modelos de enseñanza basados en la perspectiva de género, la interseccionalidad y la activación lectora. Se estudiarán dos actividades clave implementadas en el

taller: “Monstruas y manada” y “Autorretrato, reescritura de Autorretrato de Rosario Castellanos”, explorando su impacto en la escritura del estudiantado. Además, se presentará un caso concreto de producción literaria derivada del taller, evidenciando cómo esta metodología puede ser replicada en otros contextos educativos.

## **2. RUPTURA DE PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA LITERARIA**

### **2.1. De la educación tradicional a los modelos horizontales**

La enseñanza de la literatura ha estado históricamente dominada por un enfoque vertical en el que el docente es la única autoridad en el aula, mientras que el estudiantado cumple un rol pasivo de recepción del conocimiento (Freire, 1970). En este esquema, la literatura se presenta como un cuerpo cerrado de obras “clásicas”, desconectadas de las experiencias y realidades del alumnado.

Sin embargo, desde la teoría crítica de la educación, autores como (Giroux, 1992) han señalado la importancia de transformar la enseñanza en un proceso dialógico en el que el estudiantado participe activamente en la construcción del conocimiento. Esta visión ha sido retomada por enfoques contemporáneos como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la educación horizontal, los cuales buscan empoderar a los estudiantes y reconocer sus saberes previos.

En el caso del taller "De cuentos de princesas a historias de heroínas", se implementó un enfoque en el que los y las participantes tomaron el control de la discusión y de su propia producción literaria, construyendo textos desde su experiencia personal y reflexionando sobre su identidad.

## **2.2. La activación lectora como estrategia educativa**

El concepto de activación lectora se basa en la idea de que la lectura no debe ser una actividad pasiva, sino un detonante para la reflexión, la creatividad y la producción de nuevos textos (Cassany, 2006). Este enfoque propone que los talleres literarios no solo se enfoquen en la interpretación de obras, sino en la generación de nuevos discursos a partir de ellas.

Dentro del taller, la activación lectora se promovió a través de ejercicios de reescritura, diálogo entre pares y escritura creativa basada en lecturas contemporáneas. Este proceso permitió que los estudiantes se reconocieran en los textos leídos y encontraran en la escritura una forma de expresión personal y colectiva.

## **3. PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERSECCIONALIDAD EN LA LITERATURA JUVENIL**

### **3.1. La importancia de la representación en la literatura**

La ausencia de narrativas diversas en la literatura tradicional ha sido un obstáculo para que muchos jóvenes se sientan representados en los textos que leen. Como señala (Spivak, 1988), la voz de los sujetos subalternos ha sido históricamente silenciada en los discursos hegemónicos, lo que ha llevado a una literatura centrada en las experiencias de ciertos grupos dominantes.

El taller abordó esta problemática a través de la lectura de autoras contemporáneas que exploran temas como la diversidad, el género y la identidad. Al trabajar con textos de *Cartas para la manada. Antología de escritoras mexicanas* (?), se buscó generar un espacio de identificación y reflexión en el que el estudiantado pudiera reconocer su propia voz y las de otros grupos históricamente marginados.

### **3.2. La interseccionalidad como eje de análisis**

La interseccionalidad, concepto desarrollado por Crenshaw (1989), es otro aspecto clave en la metodología del taller. Este enfoque permite comprender cómo las diversas formas de opresión (género, clase, raza, orientación sexual) se entrecruzan y afectan la vida de las personas. En la actividad *Monstruas y manada*, por ejemplo, los estudiantes analizaron textos que retratan violencias sistemáticas atravesadas por el género, la edad o el contexto económico.

Entre los textos discutidos se encuentran *Amor en clave de Disney*, que deconstruye el mito del amor romántico, y *Tilo quiere ser taxista*, que plantea la realidad de la infancia y los roles de género en la sociedad. A partir de estas lecturas, los estudiantes escribieron sus propios textos, reflexionando sobre su identidad y experiencias personales.

## **4. ACTIVIDADES LITERARIAS Y RESULTADOS DEL TALLER**

### **4.1. Actividad “Monstruas y manada”**

En esta actividad, los estudiantes leyeron fragmentos seleccionados de *Cartas para la manada y Monstrua* y posteriormente escribieron textos inspirados en estos temas. El objetivo era que los jóvenes reconocieran la escritura como un espacio de libertad y reflexión sobre la identidad y el cuerpo.

Entre los textos discutidos se encuentran *Amor en clave de Disney*, que deconstruye el mito del amor romántico: “Te amo, me dijo, y a mi alrededor sonaron campanas, tal como debía ser. Vos sos diferente, me juró, y me sentí la princesa elegida, la dueña del zapatito de cristal que a todas las otras les quedaba chico o grande...” .

En el cuento *Tilo quiere ser taxista*, que plantea la realidad de la infancia y los roles de género en la sociedad: “Entonces yo voy a ser taxista, y cuando una mamá empiece a gritar voy a llegar con mi taxi súper veloz y la

voy a llevar rápido de ahí. Sin cobrarle, claro, porque las mamás casi nunca tienen plata. Tilo, 5 años".

El poema "Lluvia", de Monstruas. Antología de escritoras mexicanas, los estudiantes leyeron estrofas que empoderan: "Rezo por ver mujeres siempre,/mujeres que digan su palabra/en este ancho cielo/como jícaras con mucha agua". O "Cuerpo uno" que hace repensar el cuerpo con: "Y así anduvimos,/ cuidándonos de nuestro propio cuerpo,/ teniéndole miedo y pidiendo perdón/ por lavarlo con demasiado cariño,/ por untarle agua con poleo y ruda,/por cuidarlo." A partir de estas lecturas, los estudiantes escribieron sus propios textos, reflexionando sobre su identidad y experiencias personales.

1. "Colores" "Todos somos diferentes, nos hicieron creer crecimos con terrores sin conocer exteriores.

Libérate del mundo gris colorea tu vida sin rosa ni azul sé tú mismo, hay tiempo todavía.

2. Y así estuvimos, tristes, pero siendo mejores podemos ser lo que queramos ser, inventa quiénes serán los ganadores. Dale al mundo todos los colores libera todos los sabores.

3. En el lienzo humano, diversidad florece, colores y razas, hermandad enriquece. Miradas diversas, idiomas se entrelazan, un canto a la unidad, al amor que abraza.

Los resultados fueron significativos: en los relatos se abordaron cuestiones de autoaceptación, violencia y resistencia, destacándose la importancia del lenguaje en la construcción de la identidad.

#### **4.2. Actividad "Autorretrato, reescritura de Autorretrato de Rosario Castellanos"**

A partir del poema Entrevista de prensa y el video de Autorretrato, los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de escribir desde la propia voz. El ejercicio consistió en reescribir el poema de Castellanos desde una perspectiva personal, explorando su identidad a través del lenguaje poético.

Los textos resultantes evidenciaron una fuerte carga emocional y una profunda exploración de la subjetividad de los estudiantes, reafirmando el valor de la escritura como herramienta de autoconocimiento.

La actividad Autorretrato, inspirada en el poema "Entrevista de prensa"

de Castellanos, permitió a los estudiantes cuestionar cómo la literatura puede ser un espacio de autodefinición y empoderamiento. Como Castellanos escribe:

.Escribo porque yo, un día, adolescente, me incliné ante un espejo y no había nadie."

Los estudiantes reescribieron su identidad a partir de esta lectura, destacando reflexiones profundas. Un ejemplo es el cuento/monólogo *De mi para ti*, de Javier Demetrio, de Ciudad del Carmen, Campeche. Comparto algunos fragmentos:

Un viaje a través de tu yo del pasado, de la mano de tu eterno portavoz. El simple hecho de estar vivos es una posibilidad tan efímera y tan remota que da miedo. [. . .] Envidias a tu yo del pasado, ¿no?, sabes que él haría mejor varias cosas, ¿no?, que él sí se atrevería a salir del hielo en el que estás encerrado, que él sí tendría el valor de hablarle a casi cualquier persona. [. . .] Tú bien podrías estar acompañado. Sientes que a todos ves y nadie te ve, sientes que solo eres un espectador de cómo las personas ríen, se hacen amigos y se enamoran... Tú solo estás sobreviviendo día tras día. No eres nada similar a como luces. Estás tan lleno y vacío a la vez. Puede ser que en algún momento cumplas tus metas, que tengas la vida que quieres, llena de muchas comodidades, viajando, no lo sé, pero como dije, puede ser que lo logres o puede ser que no... Así como nosotros, dentro de poco más de un año, tendremos que decidir sobre cómo invertir nuestro futuro, ojalá hagamos la elección acertada... Si no, ya sabrán dónde encontrarnos.

Estos ejemplos muestran cómo la literatura, trabajada desde una perspectiva de activación lectora, permite a los jóvenes apropiarse de la escritura como un espacio de resistencia y autoafirmación.

## **5. IMPACTO Y REPLICABILIDAD DEL MODELO**

En los textos producidos, se identificaron narraciones que exploraban la violencia de género, la discriminación por orientación sexual y las desigualdades socioeconómicas, evidenciando la relevancia de estos temas en la vida del estudiantado.

Uno de los resultados más destacados del taller fue la producción del

cuento “De mí para mí”, escrito por un estudiante de la UNACAR, en el que realiza una exploración de su identidad a manera de monólogo. Este cuento fue seleccionado en el concurso Deja te cuento, evidenciando el impacto del modelo en la promoción de la escritura juvenil.

Además, la experiencia del taller ha demostrado que este enfoque puede ser replicado en distintos contextos educativos. Algunas estrategias clave para su implementación incluyen:

- La selección de textos contemporáneos que reflejan la diversidad de experiencias del estudiantado.
- La incorporación de actividades de activación lectora que fomenten la escritura creativa.
- El uso de metodologías horizontales que empoderen la voz del alumnado.

## **6. CONCLUSIÓN**

Los resultados del taller "De cuentos de princesas a historias de heroínas" demuestran que la literatura, cuando se aborda desde una perspectiva crítica e inclusiva, tiene un impacto profundo en la formación de los jóvenes. La combinación de lecturas y escritura permitió a los estudiantes no solo analizar textos, sino también producir sus propias narrativas, resignificando su identidad y su relación con la literatura. Permitted romper con paradigmas tradicionales en la enseñanza de la literatura, promoviendo una educación literaria más inclusiva y participativa. A través de un enfoque basado en la activación lectora, la perspectiva de género y la interseccionalidad, los estudiantes han encontrado en la escritura un espacio para la reflexión, la resistencia y la autoafirmación.

Los resultados obtenidos demuestran la relevancia de este modelo en la educación media superior y su potencial para transformar la relación del estudiantado con la literatura. Replicar este tipo de talleres en otros contextos es una estrategia clave para democratizar la lectura y la escritura, empoderando a nuevas generaciones de jóvenes a través de la palabra siempre que se consideren los siguientes elementos clave:

- Selección de textos con enfoque crítico e inclusivo: Incorporar litera-

tura que represente diversas experiencias y voces, especialmente aquellas que han sido históricamente marginadas.

- Metodología dialógica y participativa: Promover el debate y la reflexión colectiva para generar un aprendizaje significativo.

- Producción literaria como parte del proceso: No limitarse a la lectura, sino incentivar la escritura como medio de expresión personal y social.

El impacto de este tipo de iniciativas se refleja en el compromiso y la creatividad de los estudiantes. Como lo demuestra el cuento *De mi para ti*, la literatura sigue siendo un espacio donde es posible explorar, resistir y reinventarse.

## 7. REFERENCIAS

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *University of Chicago Legal Forum*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* Columbia University Press.

# EL JUEGO EN EL RECREO COMO AGENTE SOCIALIZADOR

Verónica Ortiz Ruiz <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El juego es una herramienta esencial y natural que acompaña al ser humano a lo largo de su vida desde que tiene uso de razón. Los infantes nacen con un instinto natural de aprendizaje que los impulsa a responder a sus necesidades de desarrollo, mediante el juego espontáneo (Dattari, 2017).

Ndhlovu y Varea (2016) constataron que el tipo de espacio en el que se desarrolla el juego influye en el aprendizaje y en el desarrollo del alumnado. Es importante que los espacios se planifiquen para permitir el juego de todos y con todos a partir de la espontaneidad, la elección y la interacción entre iguales. Los patios escolares son espacios educativos que rebasan la lógica de la estructura física con la que se construyeron. Sin embargo, pocos patios escolares son planificados y diseñados específicamente para fomentar la interacción y los procesos educativos clave para el aprendizaje (Cols y Fernández, 2019).

Allen y Schwartz (1996) señalan que una planificación de los patios escolares, que favorezca un juego participativo y seguro, los convierte en espacios que promueven la convivencia entre iguales y la resolución de problemas de manera compartida, ya que todos los estudiantes tienen la posibilidad de jugar y divertirse juntos. De hecho, Manzano-León et al. (2022) señalan que el juego compartido mejora la motivación del alumnado hacia el aprendizaje.

Cabe señalar que el tiempo de recreo genera una oportunidad para el

---

<sup>1</sup>Universidad de Jaén.

juego imaginativo y creativo, permitiendo en las etapas de infantil y primaria que los estudiantes practiquen actividad física y desarrollen su pensamiento divergente. Esto es beneficioso en estas edades para explorar nuevas experiencias que pueden incrementar su flexibilidad cognitiva, preparándose para desafíos académicos.

## **2. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO Y LA SOCIALIZACIÓN**

Thomas (2015) encontró que las experiencias del alumnado en el patio escolar son más significativas y duraderas que las vividas en el aula. Según esta autora, las experiencias que se producen en estos espacios educativos tienen efectos de gran alcance tanto en la vida de la persona cuando es menor, como también en su vida adulta. A través de un análisis de las perspectivas del alumnado, Prellwitz y Skär (2017) identificaron que el patio escolar es un lugar importante para todos los niños y un lugar tanto para experimentar desafíos, experiencias sensoriales como juegos imaginativos.

Burke (2013) señala que los patios, siempre y cuando presten atención a la diversidad de capacidades, suponen oportunidades para que todo el alumnado inicie el aprendizaje de habilidades cognitivas. De igual forma, Yantzi et al. (2010) analizaron las implicaciones de las experiencias vividas por el alumnado en el patio escolar, señalando su importancia para el desarrollo socioemocional.

### **2.1. Tipos de juegos**

De manera innata, el juego toma diversas formas. De acuerdo con Piaget (1928), hay cuatro tipos de clasificaciones que son el resultado del desarrollo de las estructuras mentales del niño.

- Juego funcional: consiste en realizar acciones repetitivas por diversión, con el objetivo de entrenar de forma efectiva y lograr un resultado inmediato. La conducta motora se manifiesta principalmente durante los primeros años de vida e implica habilidades psicomotoras, sensoriales y físicas. Esto se puede llevar a cabo con o sin objetivos: actividades físicas que implican

el control del espacio y permiten al niño explorar su entorno mediante movimientos como arrastre, gatear y caminar.

- Juego simbólico o juego de imitación: se inicia cuando el niño puede recordar cosas y comportamientos ausentes, reemplazando acciones reales por imaginarias. Realizan funciones simulando escenarios de la vida cotidiana. Mientras el niño crece, su mundo se expande y desarrolla una gran curiosidad por descubrir la realidad. Se puede analizar el modelo del juego en la infancia.

- Juego de reglas: este tipo de juegos comienza a ser popular a los cuatro años, pero se establece completamente a los seis años. Estos juegos involucran tanto la interacción social como la competencia. La interacción social ocurre cuando el juego requiere la participación de más de una persona, y la rivalidad surge al crear reglas que delimitan un desenlace específico. La meta principal de este tipo de juego es competir con otros jugadores en lugar de solo compararse con uno mismo. Las normas del juego se modifican proporcionalmente conforme avanza el desarrollo psicológico del niño. Inicialmente, las normas no son restrictivas, simplemente se siguen como pautas de comportamiento. Después se convierte en algo externo, proveniente de un adulto y completamente validado. Solamente cuando se logra la total integración social en el juego, la regla se percibe como un acuerdo colectivo entre los jugadores, el cual es aceptado por todos, e incluso puede modificarse si hay consenso entre ellos.

- Juegos de construcción: están presentes en todas las edades, variando en dificultad y propósito según el desarrollo del niño. Se distingue por la manipulación de elementos que adoptan diferentes formas (ensamblar, edificar, mezclar). Los juegos de construcción de Lego y los rompecabezas son ejemplos de esta categoría de juego. Juegos motores: se refieren a actividades que requieren el uso de capacidades y habilidades motoras. Dentro de estos juegos se encuentran el escondite o la rayuela, entre otros. Contribuye a fomentar la creatividad y promueve el crecimiento de distintos aspectos de la personalidad de los niños, como carácter, habilidades sociales, coordinación motora y capacidades físicas (Baena Extremera y Ruiz Montero, 2016).

## **2.2. Importancia del juego como agente socio-cultural**

Autores como Piaget (1928) Piaget y Vygotsky (1979) han explorado ampliamente cómo el juego contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, físico y social de los estudiantes, llegando a desarrollar algunas de las dimensiones más fundamentales para la formación de la persona. Estas son:

- La dimensión intelectual: las actividades manipulativas propias de los juegos infantiles les permiten tomar conciencia del mundo que les rodea, además de adquirir destrezas y nociones científicas a través de los juegos ya que van afianzando los conocimientos.

- La dimensión afectiva: mediante el acto de jugar, los niños y niñas reviven sus fantasías, deseos y vivencias, lo que les ayuda en el crecimiento de sus emociones. El uso de juegos puede entenderse como una forma de abordar actitudes y comportamientos, y puede ser beneficioso para superar obstáculos, aplicándose incluso como herramienta terapéutica.

- La dimensión física: también se afianza ya que con las actividades se potencia el desarrollo motor independientemente de la edad y de las capacidades del alumnado.

- La dimensión social: a través de estas acciones van conociendo modelos sociales existentes y los valores implícitos en ellos. Es un recurso para conocer el folklore popular, propio y de otras partes del mundo. También les ayuda a dominarse a sí mismos respetando la regla y a entender a los demás.

## **2.3. El juego en el recreo**

El hecho de que el recreo se haga eco como un apartado de relevancia en las nuevas leyes educativas reafirma la idea de Waite-Stupiansky (2019) que considera que el recreo es un derecho y no un privilegio.

Si atendemos a la tipología del recreo de forma generalizada, podemos realizar la siguiente clasificación (Alcántara y Limas, 2013):

- Recreo libre: es el más común. En el descanso, los estudiantes disfrutan de tiempo libre para jugar en el patio. Los estudiantes eligen con quién jugar y qué juego jugar.

- Recreo dirigido: los profesores organizan todas las actividades para

los estudiantes con el objetivo de divertirse y participar, dejando de lado las habilidades motoras en favor de la integración y la convivencia.

- Recreo dinámico: ofrece varias actividades supervisadas por el profesorado, permitiendo al alumnado la elección de la actividad a participar. Se pueden participar en deportes y juegos en grupo, así como disfrutar de juegos de mesa y hacer uso de la sala de ordenadores y la biblioteca.

Una adecuada estructuración y programación de este periodo puede asegurar el desarrollo de rutinas, incrementar la capacidad de resolver problemas, promover el compañerismo entre los estudiantes y en última instancia disfrutar de este tiempo de descanso de manera educativa (Gras y Paredes, 2015).

Es por ello que jugar durante el recreo va mucho más de un rato libre, ya que se genera un contexto para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, como la empatía, la toma de perspectiva y la cooperación a través de las actividades propuestas que ayudan a forjar una convivencia positiva.

Fuentes et al. (2012) establecen un nexo entre la comprensión de las normas de juego con el desarrollo de su concepto de juicio moral y reglas de la sociedad, por lo que, a través del juego en el recreo, aprenden a establecer normas sociales y el respeto por las mismas.

Por último, cabe destacar la importancia que posee el juego en el recreo en la práctica de actividad física. Diversas investigaciones han demostrado que los periodos de recreo escolar son imprescindibles para alcanzar un volumen de actividad física saludable. Guinhouya et al. (2006) establecieron que el recreo aporta hasta el 26% de la actividad física diaria, moderada y vigorosa de los jóvenes en edad escolar. Ridgers et al. (2006) sugirieron que el recreo escolar puede contribuir entre un 5% y 40% de la actividad física diaria recomendada; y que el recreo colabora entre un 6% y un 13% de la actividad física moderada-intensa que debe acumular diariamente los niños de ocho a once años (Ridgers et al., 2009).

### **3. MÉTODO**

Con el fin de lidiar con el problema de la poca socialización existente en los recreos, se plantea una propuesta lúdica que se denomina "El Gran

Rally del Juego Colectivo”.

### **3.1. Objetivos**

- Fomentar la socialización del alumnado.
- Mejorar la cohesión grupal.
- Potenciar la integración de todos los estudiantes.
- Otorgar una batería de juegos colectivos diferentes a los que se usan en los recreos.
- Fomentar la práctica de actividad física.

### **3.2. Participantes**

Esta propuesta está destinada a todo el alumnado de las etapas de educación infantil y primaria pudiéndose adaptar las diferentes etapas a las edades, contexto y características de los estudiantes.

### **3.3. Propuesta**

El rally consta de 5 etapas, que coinciden con los días de la semana: lunes, martes, miércoles, jueves y viernes. En cada recreo de la semana, se realiza una actividad colectiva que reúna al alumnado de los diferentes cursos. Estas a su vez se catalogan como etapas.

ETAPA 1: ¿Quién es quién? Se empezará esta primera etapa del Rally, entregando a los estudiantes participantes un papel con 4 preguntas, con las que tienen que encontrar a sus iguales en cada una de ellas. Irán preguntando a los diferentes compañeros y compañeras hasta que encontrar a la persona que coincida con la pregunta.

ETAPA 2: ¿Sois capaces de...? En la segunda etapa del Rally se le propone a cada curso el reto de juntar al menos 30 iguales jugando al juego que le corresponda, ya que habrá una actividad diferente por curso. Algunas de las actividades de la etapa 2 pueden ser reloj reloj, policía y ladrón, no caiga el globo, entre otras.

ETAPA 3: Juegos tradicionales. En esta etapa se les propone diferentes juegos tradicionales en las zonas asignadas en el recreo para ello. Entre los juegos destacan comba, rayuela, pilla pilla.

ETAPA 4: Juego libre. En esta etapa será el alumnado quien decida que juego realizará ofreciéndole material disponible del centro educativo. Dicho material entre otros puede ser paracaídas, pelotas, conos, aros, entre otros.

ETAPA 5: Musical “El Rey León”. Sonarán canciones de la película “El Rey León” y los estudiantes podrán escenificar las obras con pequeños bailes de manera libre para no limitar su expresión corporal.

Los estudiantes tendrán un check-in game (Figura 1) para saber que han participado en la prueba que haya que realizar cada día.

**Figura 1**

*Check-in game*

Nombre y apellidos:

Curso:



**ETAPAS REALIZADAS**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES

*Nota.* Seguimiento de las etapas realizadas mediante el check-in game de cada estudiante.

Tras la finalización de cada recreo, se le pondrá un sello distintivo en la casilla correspondiente al día de la actividad a los alumnos que realicen la etapa diaria (Figura 2).






### **3.4. Evaluación**

Para evaluar el impacto y la eficacia del proyecto se recopilarán los datos sobre el progreso y los resultados a través de la observación directa y de los check-in game que hayan completado a lo largo de cada semana.

Por otro lado, se tendrán en cuenta los objetivos elaborados inicial-

**Figura 2**

*Etapas diarias*

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5
				

*Nota.* Etapas conseguidas con sello correspondiente en cada casilla.

mente y se elaborará una lista de cotejo pautada con indicadores (si/no) basándose en los objetivos que se habían planteado al inicio del proyecto.

Para finalizar se llevarán a cabo entrevistas abiertas con los estudiantes para conocer el grado de satisfacción de la propuesta planteada durante el transcurso de los recreos.

## **4. CONCLUSIONES**

La puesta en marcha de iniciativas de esta índole requiere del conocimiento y de la implicación de toda la comunidad educativa, al considerarse estas un medio imprescindible para la mejora de los centros educativos que garantiza el juego, el ocio y la socialización de todo el alumnado como aspectos esenciales en su desarrollo y aprendizaje.

Por tanto, se puede concebir el recreo como un espacio que permite el desarrollo integral del alumnado, teniendo en cuenta que este les permite liberar estrés adquirido durante las clases. Es por ello que se vuelve esencial cambiar la percepción que se tiene del recreo y no verlo únicamente como tiempo de ocio, sino como una oportunidad de promover estilos de vida activos, tales como la realización de actividad física.

Como propuestas futuras de trabajo, convendría ampliar el número de colectivos participantes, como la familia, lo que aumentaría la representatividad de la comunidad educativa. Otra línea de trabajo futuro podría ser la

extensión del proyecto para la dinamización de los patios escolares a más centros y contextos, que proporcionen avances con respecto a esta iniciativa, mejorando así su aplicabilidad a otros escenarios de aprendizaje.

En definitiva, cada vez son más los centros educativos que optan por llevar a cabo proyectos de dinamización del juego durante el recreo, por lo que se precisan más dinámicas que luchen por la socialización del alumnado y la práctica de actividad física tanto en las aulas como en los patios escolares (González-Plate et al., 2022).

## 5. REFERENCIAS

- Alcántara, G. E. y Limas, M. B. (2013). *Estudio comparativo del recreo dirigido y el recreo libre y su influencia en la conducta de los estudiantes del turno matutino del segundo ciclo de básica del centro escolar jorge larde del municipio de san martín y el centro escolar san luis talpa del municipio de san luis talpa* (Tesis de licenciatura). Universidad de El Salvador, El Salvador.
- Allen, K. E. y Schwartz, I. S. (1996). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Delmar.
- Baena Extremera, A. y Ruiz Montero, P. J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 38(7), 73–86.
- Burke, J. (2013). Just for the fun of it: Making playgrounds accessible to all children. *World Leisure Journal*, 55(1), 83–95. doi: 10.1080/04419057.2012.759144
- Cols, C. y Fernández, J. (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 47, 107–115.
- Dattari, C. (2017). *El método montessori*.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N. y San Martín, R. V. (2012). Jean piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo xxi. *Convergencia educativa*(1), 55–69.
- González-Plate, L. I., Rivera, E. y Trigueros, C. (2022). El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural. *Retos: nuevas*

*tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 1188–1198.  
doi: 10.47197/retos.v45i0.91871

- Gras, P. y Paredes, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *EmásF: revista digital de educación física*, 36, 18–27.
- Guinhouya, C. B., Hubert, H., Soubrier, S., Vilhelm, C., Lemdani, M. y Durocher, A. (2006). Moderate-to-vigorous physical activity among children: discrepancies in accelerometry-based cut-off points. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 14(5), 774–777. doi: 10.1038/oby.2006.89
- Manzano-León, A., Ortiz-Colón, A. M., Rodríguez Moreno, J. y Aguilar-Parra, J. M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión. *Revista Espacios*, 43(4), 29–45.
- Ndhlovu, S. y Varea, V. (2016). Primary school play grounds as spaces of inclusion/exclusion in new south wales, australia. *Education*, 46(5), 494–505. doi: 10.1080/03004279.2016.1273251
- Piaget, J. (1928). La causalité chez l'enfant. *British Journal of Psychology*, 18, 276–301.
- Prellwitz, M. y Skär, L. (2017). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occupational Therapy International*, 14(3), 144–155. doi: 10.1002/oti.230
- Ridgers, N. D., Stratton, G. y Fairclough, S. J. (2006). Physical activity levels of children during school playtime. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 36(4), 359–371. doi: 10.2165/00007256-200636040-00005
- Ridgers, N. D., Tóth, M. y Uvacsek, M. (2009). Physical activity levels of hungarian children during school recess. *Preventive Medicine*, 49(5), 410–412. doi: 10.1016/j.ypmed.2009.08.008
- Thomas, S. (2015). Territorialising the primary school playground: Deconstructing the geography of play time. *Children's Geographies*, 3(1), 63–78.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Waite-Stupiansky, S. (2019). The fourth r: Recess and its link to learning. *Educational Forum*, 66(1), 16–24.
- Yantzi, N. M., Young, N. L. y McKeever, P. (2010). The suitability of school

playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8(1), 65–78.



# EL PAPEL DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA MEJORA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA

Gema Díaz Quesada <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La etapa de educación infantil es vital para el desarrollo del ser humano, al asentar en ella las bases para el aprendizaje y la adquisición de hábitos y estilos de vida saludables (Abad-Galzacorta et al., 2016). Durante estos primeros años de vida, los niños/as experimentan un rápido crecimiento y desarrollo en diversas áreas, incluyendo la motricidad, la cognición y la regulación emocional. En este sentido, la actividad física desempeña un papel fundamental en el bienestar general y en el desarrollo integral del alumnado de edades tempranas, entre los dos y los seis años (Zhang et al., 2021). Se ha demostrado que una participación regular en actividades físicas no solo contribuye a la salud cardiovascular, musculoesquelética y metabólica de los/as niños/as, sino que también influye en su desarrollo social y emocional, fomentando habilidades como la cooperación, la autorregulación y la resiliencia (Carson et al., 2016).

Además de los múltiples beneficios físicos y psicosociales que conlleva la actividad física, su práctica diaria tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo del alumnado de educación infantil, particularmente en sus funciones ejecutivas (Donnelly et al., 2016). Estas funciones, que incluyen procesos como la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva,

---

<sup>1</sup>Universidad de Jaén.

son fundamentales para la regulación del pensamiento, la emoción y la conducta, permitiendo a los/as niños/as planificar, organizar y alcanzar metas (Miyake et al., 2000). Si bien algunas de estas habilidades cognitivas comienzan a emerger en los primeros años de vida (Garon et al., 2014), es en la etapa preescolar cuando se produce un avance significativo en su desarrollo (Howard et al., 2015), continuando su maduración durante la infancia media y la adolescencia (Best et al., 2009).

Diversos estudios han señalado la existencia de una relación estrecha entre la actividad física y las funciones ejecutivas, sugiriendo que el desarrollo motor proporciona nuevas oportunidades de exploración activa del entorno físico y social, lo que a su vez fomenta el desarrollo cognitivo (Foglia y Wilson, 2013). De manera recíproca, la adquisición de nuevas capacidades cognitivas permite a los/as niños/as desarrollar habilidades motoras más complejas, reforzando la importancia de la integración de la actividad física en la educación infantil (Adolph y Hoch, 2019). Dado que el centro escolar es un espacio donde los/as niños/as pasan una parte significativa de su jornada diaria, se convierte en un entorno ideal para la promoción y el incremento de la actividad física (Martínez-Gómez et al., 2013). En este contexto, diversas investigaciones han implementado programas de actividad física estructurada en centros educativos, obteniendo mejoras en las funciones ejecutivas del alumnado (Schmidt et al., 2020; Xiong et al., 2017).

Teniendo en cuenta la influencia positiva que la actividad física ejerce sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas en la etapa infantil, en el presente trabajo se propone un ejemplo de programa de actividad física estructurado diseñado específicamente para potenciar dichas habilidades en los más pequeños.

## **2. DISEÑO DEL ESTUDIO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

### **2.1. Muestra**

El alumnado participante se dividirá en dos grupos: por un lado, habrá un Grupo Experimental, y, por otro lado, habrá un Grupo Control, el número de participantes en cada grupo debe ser siempre lo más equitativo posible. Ningún participante debe poseer alguna limitación física. Se informará tanto a los centros educativos como a las familias de los objetivos de los estudios, los progenitores firmarán un consentimiento informado para participar. Los estudios deberán ser aprobados por el Comité de Ética de la entidad local para poder llevarse a cabo.

### **2.2. Procedimiento**

Se deberán de llevar a cabo tres fases: evaluación pretest, aplicación del programa de intervención de actividad física y evaluación postest. En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación pretest de las funciones ejecutivas en el Grupo Experimental y en el Grupo Control. Después, se llevará a cabo en el Grupo Experimental un programa de intervención de actividad física de entre seis y ocho semanas de duración, durante este período, el Grupo Control continuará con su rutina escolar habitual, sin cambios. Al finalizar la intervención, se llevará a cabo una evaluación postest de las funciones ejecutivas en el Grupo Experimental y en el Grupo Control.

#### **2.2.1. Evaluación pretest:**

Se emplearán tres test diferentes para evaluar las funciones ejecutivas tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control:

1. Control inhibitorio: Se utilizará el test Flanker (Eriksen y Eriksen, 1974) en su versión de peces. Individualmente, los participantes identificarán la dirección del pez central en una fila de cinco. La mitad de los ensayos serán congruentes (peces laterales en la misma dirección) y la otra mitad incongruentes (dirección opuesta). La omisión de respuesta dentro del tiempo establecido se considerará incorrecta.

2. Flexibilidad cognitiva: Se aplicará el test DCCS (Zelazo, 2006) con cartas de conejos y barcos, clasificadas en dos cajas según diferentes criterios en tres fases sucesivas: color, forma y combinación según la presencia de un borde negro. La clasificación se realizará de manera individual y siguiendo instrucciones específicas.

3. Memoria de trabajo: Se utilizará el test Span de Palabras, adaptación española de Thorell y Wåhlstedt (2006), basado en la subprueba Digit Span del WISC-III (Wechsler, 1991). Se administrarán dos tareas individuales, en primer lugar el Span de Palabras Orden Directo (SPOD), donde el participante repetirá secuencias de palabras familiares de longitud creciente (2-7 palabras); y en segundo lugar, el Span de Palabras Orden Inverso (SPOI), donde el participante repetirá las secuencias en orden inverso.

Para evaluar la actividad física, durante una semana de rutina escolar habitual, los participantes pertenecientes al Grupo Experimental y al Grupo Control llevarán puesta la pulsera Garmin vivofit® jr en la muñeca durante siete días consecutivos. Este dispositivo portátil, diseñado para niños/as pequeños, mide la actividad física en pasos y minutos. Su diseño es cómodo, resistente e impermeable, y debe sincronizarse con su aplicación móvil mediante un teléfono o una tablet. La pulsera ha demostrado ser precisa en la medición de minutos de actividad física y pasos (Alsubheen et al., 2016) y ha sido utilizada anteriormente en poblaciones infantiles (Díaz-Quesada et al., 2021).

### **2.2.2. Programa de intervención de actividad física:**

Una vez finalizada la semana en la que el Grupo Experimental y el Grupo Control lleven puesta la pulsera de actividad física Garmin vivofit® jr, se comenzará a desarrollar el programa de intervención. El programa de intervención se basará en un plan estructurado de actividad física integrado en la rutina escolar del Grupo Experimental. El Grupo Control no participará en el programa de intervención y continuará con su rutina escolar habitual.

### **2.2.3. Evaluación posttest:**

Transcurridas las seis u ocho semanas del programa de intervención de actividad física, se realizará una nueva evaluación de las funciones ejecutivas en el Grupo Experimental y en el Grupo Control, se utilizará el mismo protocolo e instrumental empleado en la evaluación pretest para evaluar las

funciones ejecutivas del alumnado. Una vez finalizadas las evaluaciones, los participantes tanto del Grupo Experimental como del Grupo Control llevarán puesta durante una semana la pulsera de actividad física Garmin vivofit® jr.

### **2.3. Análisis estadístico**

Se empleará un programa informático para el análisis de los datos. Las principales pruebas que se llevarán a cabo, pudiendo ampliarse en función de los objetivos planteados en los estudios serán: un análisis descriptivo de los datos como media y desviación típica, el test de normalidad y el t-test para muestras pareadas. El nivel de significación se fijará en  $p = 0.05$  para las diferentes pruebas.

## **3. GUÍA PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA**

### **3.1. Contexto de aplicación**

Este programa está diseñado para implementarse en centros educativos de educación infantil, dentro del horario escolar.

### **3.2. Recursos**

Los recursos que se necesitarán para llevar a cabo el programa de intervención serán los siguientes:

- Espacios amplios como el gimnasio, patio escolar o aula adaptada.
- Material deportivo variado: conos, aros, pelotas, colchonetas, cuerdas, etc.
- Dispositivos de medición de actividad física, concretamente las pulseras de actividad física.
- Registro de asistencia y seguimiento de cada sesión.

### **3.3. Temporalización**

El programa debe desarrollarse durante seis a ocho semanas, con un mínimo de cuatro sesiones semanales de entre 35 y 50 minutos cada una. Se recomienda que la intervención se integre dentro de la programación del aula, favoreciendo una continuidad en la experiencia motriz del alumnado.

### **3.4. Metodología**

La intervención en el Grupo Experimental se basará en un programa específico de actividad física basado en una sesión programada de Educación Física que será explicada por los/as investigadores con anterioridad a todo el profesorado que se encargará de llevarla a cabo (preferiblemente siempre los/as tutores/as). La primera sesión de cada clase la realizan juntos los/as investigadores responsables y el/la tutor/a para resolver posibles dudas. Dicha sesión de educación física deberá ser realizada durante al menos cuatro días de la semana, durante seis u ocho semanas consecutivas, con una duración de entre 35 y 50 minutos. Las sesiones se estructuraron en tres partes las cuales, siguiendo siempre con la misma estructura, se adaptarán a la temática que se esté desarrollando en ese momento dentro de la programación de aula del grupo (Torres-Luque, 2015). Estas partes consistirán en:

- Momento de entrada: realizado en gran grupo, con actividades de calentamiento donde se desarrollen los patrones básicos de movimiento.

- Momento de mayor actividad motriz: realizado en pequeños grupos, compuesto por la realización de diferentes tipos de relevos y otra parte de circuitos lineales.

- Momento de despedida: realizado en gran grupo, compuesto por una actividad de relajación.

En el Grupo Control no habrá programa de intervención de actividad física durante estas seis u ocho semanas, el alumnado seguirá con su rutina diaria normal.

## **4. POTENCIALES BENEFICIOS Y LIMITACIONES**

### **4.1. Beneficios esperados**

La implementación de este programa puede generar múltiples beneficios para el desarrollo de los/as niños/as, algunos de ellos serán:

- Mejora de las funciones ejecutivas: Aumento en la capacidad de inhibición, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo.
- Desarrollo motor: Mejora en la coordinación, equilibrio y control postural.
- Beneficios emocionales y sociales: Mayor capacidad de autorregulación, cooperación y adaptación al entorno escolar.
- Promoción de hábitos saludables: Incremento en la práctica de actividad física desde edades tempranas.

### **4.2. Posibles limitaciones y desafíos**

A pesar de sus beneficios, la implementación del programa puede enfrentar ciertas dificultades durante su desarrollo:

- Limitaciones espaciales y materiales: No todos los centros disponen de espacios adecuados o del material necesario.
- Disponibilidad del profesorado: La carga de trabajo de los/as docentes podría dificultar la correcta aplicación del programa.
- Falta de adherencia: La motivación del alumnado y del profesorado puede influir en el éxito del programa.

## **5. CONCLUSIONES**

El presente programa de actividad física estructurado se plantea como una herramienta práctica y accesible para mejorar las funciones ejecutivas en la educación infantil. Su aplicación dentro del entorno escolar permite optimizar el tiempo y los recursos disponibles, promoviendo un desarrollo

integral del alumnado.

Aunque su implementación puede presentar algunos desafíos, su adecuada planificación y adaptación a cada contexto educativo pueden contribuir significativamente al desarrollo cognitivo, motor y social de los/as niños/as. Se sugiere que futuras investigaciones evalúen la efectividad del programa con estudios empíricos, a fin de consolidar su impacto en la mejora de las funciones ejecutivas y el bienestar infantil.

Este trabajo busca servir como referencia para docentes e investigadores interesados en el diseño de intervenciones basadas en la actividad física, fomentando así estrategias educativas innovadoras para el desarrollo de la infancia.

## 6. REFERENCIAS

- Abad-Galzacorta, B., Cañada-López, D. y Miraflores-Gómez, E. (2016). *Actividad física y salud de 3 a 6 años: guía para docentes de educación infantil*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Adolph, K. E. y Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70, 141–164. doi: 10.1146/annurev-psych-010418-102836
- Alsubheen, S. A., George, A. M., Baker, A., Rohr, L. E. y Basset, F. A. (2016). Accuracy of the vivofit activity tracker. *Journal of Medical Engineering & Technology*, 40(6), 298–306. doi: 10.1080/03091902.2016.1193238
- Best, J. R., Miller, P. H. y Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180–200. doi: 10.1016/j.dr.2009.05.002
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., ... Hinkley, T. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 573–578. doi: 10.1016/j.jsams.2015.07.011
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive

function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197–1222. doi: 10.1249/MSS.0000000000000901

- Díaz-Quesada, G., Bahamonde-Pérez, C., Giménez-Egido, J. M. y Torres-Luque, G. (2021). Use of wearable devices to study physical activity in early childhood education. *Sustainability*, 13(24), 13998. doi: 10.3390/su132413998
- Eriksen, B. A. y Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & Psychophysics*, 16(1), 143–149. doi: 10.3758/BF03203267
- Foglia, L. y Wilson, R. A. (2013). Embodied cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(3), 319–325. doi: 10.1002/wcs.1226
- Garon, N., Smith, I. M. y Bryson, S. E. (2014). A novel executive function battery for preschoolers: Sensitivity to age differences. *Child Neuropsychology*, 20(6), 713–736. doi: 10.1080/09297049.2013.857650
- Howard, S. J., Okely, A. D. y Ellis, Y. G. (2015). Evaluation of a differentiation model of preschoolers' executive functions. *Frontiers in Psychology*, 6, 285. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00285
- Martínez-Gómez, D., Veiga, O. L., Zapatera, B., Gómez-Martínez, S., Martínez, D. y Marcos, A. (2013). Physical activity during high school recess in spanish adolescents: The afinos study. *Journal of Physical Activity and Health*, 11(6), 1194–1201. doi: 10.1123/jpah.2012-0345
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. y Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Schmidt, M., Mavilidi, M.-F., Singh, A. y Englert, C. (2020). Combining physical and cognitive training to improve kindergarten children's executive functions: A cluster randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101908. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101908
- Thorell, L. B. y Wåhlstedt, C. (2006). Executive functioning deficits in relation to symptoms of adhd and/or odd in preschool children. *Infant and Child Development*, 15(5), 503–518. doi: 10.1002/icd.475
- Torres-Luque, G. (2015). *Enseñanza y aprendizaje de la educación física*

*en educación infantil*. Madrid: Paraninfo.

- Wechsler, D. (1991). *Wechsler intelligence scale for children 3rd edition (wisc-iii)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Xiong, S., Li, X. y Tao, K. (2017). Effects of structured physical activity program on chinese young children's executive functions and perceived physical competence in a day care center. *BioMed Research International*, 2017, 5635070. doi: 10.1155/2017/5635070
- Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (dccs): a method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. doi: 10.1038/nprot.2006.46
- Zhang, Z., Kuzik, N., Adamo, K. B., Ogden, N., Goldfield, G. S., Okely, A. D., ... Carson, V. (2021). Associations between the child care environment and children's in-care physical activity and sedentary time. *Health Education & Behavior*, 48(1), 42–53. doi: 10.1177/1090198120972689

# PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE RECREOS ACTIVOS E INCLUSIVOS PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL FOMENTO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Daniel García-Martínez <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La etapa de Educación Infantil se considera crucial para el desarrollo integral y global del ser humano, donde el movimiento y en concreto, la actividad física, ocupan un papel primordial en los procesos de aprendizaje. En este sentido, diversos estudios han mostrado que la actividad física no solo favorece al desarrollo motor, sino que también mejora las distintas funciones ejecutivas como son: la atención, la memoria y la autorregulación, aspectos esenciales para el aprendizaje significativo (Best, 2010; Donnelly et al., 2016). Se ha de tener en cuenta que, desde edades tempranas, el desarrollo motor que el alumnado va gestando poco a poco, influye en la mejora del control cognitivo y en el rendimiento académico de los niños (Best, 2020).

Desde el enfoque de la neuroeducación, se ha observado que el movimiento estimula diferentes áreas del cerebro que están relacionadas con la adquisición de conocimientos, motivación y control emocional (Ratey, 2013). En este sentido, la implementación de estrategias curriculares y motivacio-

---

<sup>1</sup>Universidad de Jaén, grupo de investigación “Ciencia, Educación, Deporte y Actividad Física” (HUM-1016).

nales, experiencias motoras y dinámicas en los recreos activos e inclusivos, dentro de las rutinas escolares, puede contribuir al fortalecimiento de conexiones neuronales, facilitando de esta forma el aprendizaje desde edades tempranas.

Además, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2019), en la etapa escolar, los niños/as en edades comprendidas entre 3 y 5 años, se recomienda que realicen al menos 180 minutos de actividad física diaria de cualquier intensidad, de los cuales 60 minutos sean de Actividad Física Moderada a Vigorosa (AFMV) (Tremblay et al., 2016), incluyendo juegos activos en los que se involucren capacidades como la coordinación, el equilibrio y el desplazamiento.

Desde el contexto escolar, la intención primordial se centra en promover una actividad física integrada en la vida cotidiana, donde a través de todos los centros escolares, los cuales cuenten con instalaciones seguras, se favorezca a su desarrollo. La implementación de propuestas didácticas, cuyo objetivo sea fomentar la actividad física, como pueden ser los recreos activos, circuitos motores o juegos dirigidos, permite al alumnado la exploración de su entorno, la interacción con los demás compañeros/as y construir aprendizajes significativos de forma lúdica, favoreciendo de esta manera una escuela más inclusiva, saludable y activa (González-Gross y Meléndez, 2021; Piñero y Tárraga, 2020). Es importante señalar, que, en todo este proceso, la formación de toda la comunidad educativa sobre los beneficios, peligros, promoción de hábitos saludables y recomendaciones de este tipo de comportamientos, resulta fundamental.

El recreo, representa un espacio clave con diversas oportunidades pedagógicas, al tratarse de un espacio en el que el juego y el movimiento pueden contribuir, de forma significativa, al desarrollo de todas las dimensiones del alumnado. De hecho, el recreo activo ha demostrado beneficios relevantes en el ámbito físico, emocional y cognitivo de los niños (Tristancho-Reyes et al., 2022). Los recreos activos e inclusivos representan un núcleo de participación de todos los niños/as, independientemente de sus diferencias individuales, en el que se promueven hábitos de vida saludables, autorregulación emocional y aprendizajes a través del movimiento (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2021).

Por todo lo anterior, resulta crucial la implementación de propuestas didácticas innovadoras que fomenten la inclusión eficaz y real en el recreo, transformando de esta manera el lugar del patio, en un entorno accesible para todos/as y en un espacio con intencionalidad pedagógica. De esta manera, se plantea la iniciativa que lleva por título “Estaciones del Movimiento”, en el que se intenta reflejar, como un espacio como es el recreo, puede estimular la autonomía personal, la motricidad, la cooperación entre iguales, el aprendizaje significativo y los hábitos saludables como son la actividad física, siempre respetando las distintas capacidades, ritmos y diferencias individuales del alumnado.

## **2. METODOLOGÍA**

A modo introductorio, esta propuesta didáctica parte de un enfoque pedagógico con intencionalidad educativa, dirigida al alumnado de la etapa de Educación Infantil para todo el curso escolar, donde el juego motor y el movimiento sirven de vehículos principales para el fomento del aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado en un espacio como es el recreo. La dinámica “Estaciones del Movimiento” se plantea como una experiencia vivencial donde los niños/as fomentan la exploración en diferentes actividades motrices a través de distintas estaciones temáticas que estimulan la autonomía, coordinación, cooperación y creatividad, entre otras capacidades.

Esta propuesta se basa en los principios del aprendizaje significativo propuestos por la teoría de Ausubel (2002) y en las aportaciones de la teoría social de (Vygotsky, 1978), donde se destaca la importancia del juego e interacción social como motor fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo-social. En toda la propuesta, se adopta por una perspectiva globalizadora en la que cada estación se adapta a las necesidades, intereses y características propias de cada alumno/a.

El maestro/a, asume un papel de guía y mediador en el aprendizaje; facilita la participación e inclusión real de todo el alumnado y asegura que todas las actividades que se realicen en cada estación sean accesibles, seguras y atractivas, para fomentar de esta manera la máxima participación de todos los niños/as.

## **2.1. Objetivos de aprendizaje**

Los objetivos de aprendizaje, relacionados con los objetivos de la etapa de Educación Infantil, son los siguientes:

- Fomentar la adherencia a la práctica de la actividad física.
- Desarrollar las habilidades motrices básicas.
- Potenciar el aprendizaje, la autonomía personal y la autoestima a través del movimiento.
- Facilitar la participación y la inclusión activa de todos los niños/as.
- Mostrar actitudes de respeto, cooperación y socialización entre los iguales.

## **2.2. Principios pedagógicos**

En esta propuesta didáctica, se llevan a cabo, a modo de síntesis, los siguientes principios pedagógicos:

- a) Partir del nivel de desarrollo del alumnado.
- b) Globalización de la enseñanza.
- c) Partir de las necesidades y motivaciones de los niños/as.
- d) Construir aprendizajes significativos y enfoque comunicativo.
- e) El juego como instrumento privilegiado de intervención educativa.
- f) Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
- g) La actividad infantil, la observación y experimentación.
- h) La configuración del ambiente. Marco del trabajo educativo.

## **2.3. Tabla de relaciones curriculares**

A continuación, se muestra un mapa, en forma de tabla, de relaciones curriculares de la propuesta didáctica planteada, donde se relaciona el objetivo de aprendizaje, con la competencia clave, competencia específica, saberes básicos que se trabajan y el criterio de evaluación:

**Tabla 1***Mapa de relaciones curriculares*

<b>Objetivo de aprendizaje</b>	<b>Competencia clave</b>	<b>Competencia específica</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Criterio de evaluación</b>
Fomentar la adherencia a la práctica de la actividad física	CPSAA-CPAA	CE1: Participa en juegos motores con disfrute y confianza	Conocimiento y control del cuerpo; hábitos saludables	Participa activamente en juegos motores y actividades físicas
Desarrollar las habilidades motrices básicas	CPSAA-STEM	CE4: Adapta acciones motrices al entorno y a situaciones simples	Esquema corporal; desplazamiento, coordinación, equilibrio	Muestra progresos en la ejecución de habilidades motrices básicas
Potenciar el aprendizaje, la autonomía personal y la autoestima a través del movimiento	CPAA-CPSAA-CCL	CE3: Expresa emociones y necesidades mediante el juego	Autonomía y expresión emocional a través del cuerpo	Muestra autonomía y soluciones motoras en actividades diversas
Facilitar la participación y la inclusión activa de todos los niños/as	CPSAA-CCEC	CE2: Interactúa con sus iguales de forma cooperativa y respetuosa	Respeto a las diferencias, participación activa y convivencia	Participa en las actividades respetando las normas
Mostrar actitudes de respeto, cooperación y socialización entre los iguales	CPAA-CCEC-CPSAA	CE2: Interactúa con sus iguales de forma cooperativa	Resolución de conflictos y normas de convivencia	Coopera con sus iguales en situaciones de juego y movimiento

## **2.4. Actividades, organización del espacio y del tiempo de la propuesta didáctica**

Las actividades que se proponen a continuación, se han diseñado con la intención de integrar el movimiento como medio de aprendizaje en los recreos activos e inclusivos y como instrumento para fomentar la adherencia a la actividad física, donde a los niños/as se les permite experimentar, explorar y construir conocimientos a través de su cuerpo.

Las diferentes actividades planteadas se organizan mediante 4 estaciones donde en cada estación se llevará a cabo una actividad. La duración de los niños/as en cada estación la determinará el docente, en la cual los niños/as al oír la señal, deberán desplazarse a la siguiente estación.

Las actividades que se llevan a cabo en cada estación son las siguientes:

- 1) Estación: “La sopa de letras”. Esta actividad consiste en que, en

un espacio amplio habrá diferentes letras del abecedario esparcidas por el suelo, el docente o un compañero/a, dirá una palabra y al oír la señal, los niños/as deberán ir conformando esa palabra hasta completar todas sus letras. Se hará por turnos y pequeños grupos, al completar la palabra los niños/as deberán de dar una palmada para señalar que han completado la palabra. Con esta actividad, se pretende relacionar la conciencia fonológica y a memoria auditiva con diferentes la orientación espacial, la coordinación y diferentes habilidades motrices básicas como son los giros y el desplazamiento.

2) Estación: “Pies de Animales”. En un espacio habilitado para ello, se creará un circuito con huellas en el suelo de diferentes animales y consi- go, diferentes tamaños, colores y formas. Los niños/as deberán de realizar dicho circuito e imitar al animal que corresponde la huella que está pisan- do, es decir, por ejemplo: pisan una huella de un mono y deben de imitarlo. También, como variable didáctica, pueden seguir diferentes consignas del docente, saltar a la pata coja, con los brazos en alto, etc. Con esta activi- dad se fomenta la adherencia a la actividad física y se trabajan diferentes habilidades motrices como son el salto, el equilibrio y los desplazamientos.

3) Estación: “Pasamos el balón de todos”. Consiste principalmente en que los niños/as deberán colocarse en círculo y se irán pasando pelotas de diferentes tamaños los unos con los otros con diferentes variantes que el docente irá indicando. Algunas de las variantes que se proponen son las siguientes; pasar la pelota por debajo nuestra, realizando un pequeño lanza- miento, en diferentes ritmos (más rápido o más lento), incorporando música, dando palmadas hasta que nos llegue la pelota, etc. A través de esta activi- dad, se pretende fomentar la inclusión activa en los recreos, la socialización, el lenguaje, el respeto al compañero y a las normas y turnos y la coopera- ción.

4) Estación: “Siluetas creativas”. Esta actividad consiste principalmen- te en que, en el suelo del patio, se colocarán diferentes siluetas dibujadas por los propios niños/as previamente. Los alumnos/as deberán colocar su cuerpo imitando la posición de dicha silueta o creando una por ellos mismos. Esta actividad fomenta el esquema corporal, la creatividad e imaginación y la coordinación, a la vez que se fomenta los hábitos saludables como son la

actividad física a través del movimiento corporal.

Evaluación del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza La evaluación del proceso de aprendizaje de la propuesta didáctica planteada ha de ser global, continua y formativa. Se toma como referentes los criterios de evaluación de las diferentes áreas, donde se mide el grado de consecución de las competencias específicas. La observación directa y sistemática del docente, constituye la técnica principal del proceso de evaluación.

En referencia a la evaluación del proceso de enseñanza, lleva a cabo una evaluación de cada elemento de la propuesta pedagógica, es decir, de los objetivos propuestos, competencias clave y específicas, recursos utilizados, organización de los espacios y del tiempo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.

### **3. CONCLUSIÓN**

El patio del colegio se consolida como un lugar con intencionalidad educativa. La propuesta didáctica planteada, la cual está basada en los recreos activos e inclusivos para la mejora del aprendizaje y el fomento de la actividad física en la Educación Infantil, constituye una estrategia metodológica educativa eficaz para el fomento de la actividad física como eje vertebrador del aprendizaje en edades tempranas. Este tipo de dinámicas transformadoras, potencia las capacidades del alumnado en todas sus dimensiones, tomando como principios fundamentales la globalización, la inclusión, la equidad y el respeto.

### **4. REFERENCIAS**

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331–351. doi: 10.1016/j.dr.2010.08.001
- Best, J. R. (2020). Effects of physical activity on executive functions in

children: A review of the literature. *Developmental Review*, 66, 101115.  
doi: 10.1016/j.dr.2020.101115

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222. doi: 10.1249/MSS.0000000000000901

González-Gross, M. y Meléndez, A. (2021). Actividad física en la infancia: Clave para la salud y el aprendizaje. *Revista Española de Salud Pública*, 95, e202109089.

López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, (2021). *Evaluación formativa y comparada en educación física: De la teoría a la práctica*. Graó.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Directrices sobre actividad física, comportamiento sedentario y sueño para niños menores de 5 años*. Descargado de <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003279>

Piñero, J. A. y Tárraga, R. M. (2020). Educación física en educación infantil: Una vía para el desarrollo integral. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(1), 33–45. doi: 10.23923/j.rips.2020.01.005

Ratey, J. J. (2013). *El cerebro y el ejercicio: Por qué la actividad física es la mejor herramienta para potenciar el cerebro*. Editorial Oniro. <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2017/10/Libro-Cerebro-Manual-de-Instrucciones-John-J.-Ratey.pdf>

Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J.-P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M. y Zehr, L. e. a. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S311–S327. doi: 10.1139/apnm-2016-0151

Tristancho-Reyes, M. A., Salazar-Ayala, C. A. y García-Perdomo, H. A. (2022). Impacto del movimiento en el desarrollo cognitivo infantil: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54(1), 23–34. doi: 10.14349/rlp.2022.v54.n1.3

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Obra original publicada en 1931

# FOMENTO DE LOS DESPLAZAMIENTOS ACTIVOS Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Laura García-Pérez <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento acelerado de las ciudades en las últimas décadas ha generado una transformación profunda en su configuración y funcionamiento. La expansión del área urbana ha provocado una dispersión tanto de la población como de las actividades económicas, lo que ha planteado importantes desafíos en la organización del espacio público y la gestión de los servicios. Esta fragmentación ha impulsado un mayor consumo de energía y suelo, incrementando la dependencia del transporte motorizado, en particular del automóvil particular. Como consecuencia, han surgido problemáticas como la congestión vial, la contaminación y un estilo de vida más sedentario (Banister, 2011). Ante esta situación, la movilidad sostenible se ha posicionado como una prioridad en el ámbito académico y en las políticas urbanas, ya que representa una estrategia clave para mejorar la calidad de vida en las ciudades. Entre las diferentes alternativas, el impulso de los desplazamientos activos, como caminar o usar la bicicleta, ha sido identificado como una solución efectiva tanto para optimizar el uso del espacio público como para reducir el impacto ambiental y fomentar hábitos saludables en la población (Pajares et al., 2021).

---

<sup>1</sup>Universidad de Granada

Dentro de este contexto, las universidades juegan un papel fundamental en la transformación de los modelos de movilidad. Los estudiantes universitarios conforman un grupo con gran capacidad de adaptación, lo que los convierte en una población clave para implementar estrategias que fomenten medios de transporte más sostenibles (Zhou, 2016). Dado que los campus universitarios concentran un alto volumen de desplazamientos diarios, especialmente en las horas de mayor afluencia, su impacto en la movilidad urbana es significativo. Estudios previos han señalado que, cuando se establecen políticas adecuadas, los estudiantes pueden modificar sus hábitos de transporte y reducir el uso del automóvil en favor de alternativas más ecológicas. No obstante, la elección del medio de transporte no depende únicamente de preferencias individuales, sino que también está influenciada por factores como la accesibilidad al campus, la infraestructura para la movilidad activa, la densidad urbana y variables sociodemográficas como la edad y el nivel socioeconómico de los estudiantes (Cunha y Cadima, 2024).

El desplazamiento activo, entendido como caminar, utilizar la bicicleta o combinar estos medios con el transporte público para llegar a la universidad, representa una oportunidad para incorporar actividad física en la rutina diaria. Numerosos estudios han evidenciado que optar por medios de transporte activos contribuye a mejorar la salud, ya que incrementa los niveles de actividad física, lo que a su vez se asocia con menores riesgos de enfermedades (Lindström, 2008). Sin embargo, sigue habiendo debate sobre si el aumento de la movilidad activa se traduce en una mayor actividad física general o simplemente sustituye otras formas de ejercicio (Shephard, 2008).

Investigaciones previas han indicado que quienes recurren a medios de transporte activos tienden a registrar mayores niveles de actividad física en comparación con aquellos que utilizan transporte motorizado. Por ejemplo, un estudio con estudiantes universitarios mostró que aquellos que se desplazaban en bicicleta acumulaban más actividad física en su día a día que quienes viajaban en coche (Sisson y Tudor-Locke, 2008). A pesar de estos hallazgos, es necesario seguir ampliando la investigación para incluir muestras más representativas y metodologías más completas que evalúen los desplazamientos activos en su conjunto, abarcando no solo la caminata y la bicicleta, sino también los tramos caminados en combinación con el

transporte público.

Dado el impacto que tiene la movilidad en el ámbito universitario tanto en términos de sostenibilidad como de bienestar estudiantil, es fundamental profundizar en el análisis de los factores que favorecen o dificultan la adopción del transporte activo. Este conocimiento permitirá diseñar estrategias más eficaces para fomentar cambios en los hábitos de desplazamiento de los estudiantes. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar una propuesta didáctica que facilite la implementación de estrategias de movilidad activa en la educación superior. A través de esta propuesta, se busca concienciar a la comunidad universitaria sobre los beneficios del transporte activo y generar acciones concretas que favorezcan su adopción en los entornos académicos.

## **2. MÉTODO**

Para diseñar e implementar esta propuesta didáctica, se ha estructurado un plan de acción en varias fases, incorporando un enfoque mixto que combina la recopilación de datos preliminares, la formulación de estrategias de intervención y la evaluación de los resultados obtenidos

### **2.1. Participantes**

Los participantes del estudio fueron estudiantes universitarios matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En total, la muestra para el estudio preliminar estuvo compuesta por 754 estudiantes de distintos cursos y programas académicos de dicha facultad. Se seleccionó esta población debido a su importancia en la transformación de los modelos educativos y su potencial impacto en la sociedad como futuros profesionales de la educación. Además, la elección de esta muestra se facilitó por el acceso directo a los estudiantes con el apoyo del profesorado, lo que permitió una mayor viabilidad en la recolección de datos.

### **2.2. Procedimiento**

El procedimiento se llevó a cabo en tres etapas principales:

- Evaluación preliminar. Se aplicó un cuestionario estructurado para recopilar información sobre los patrones de movilidad de los estudiantes. El cuestionario indagaba sobre los hábitos de desplazamiento hacia y desde la universidad, características sociodemográficas y nivel de actividad física, evaluado mediante la versión corta del International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) (Craig et al., 2003). La fiabilidad de este instrumento ha sido demostrada con coeficientes de correlación superiores a 0.65 y un combinado de 0.78 (intervalo de confianza del 95%: 0.76–0.80). Además, ha sido utilizado en estudios similares con poblaciones equivalentes (Yu et al., 2024). El cuestionario completo se diseñó en Google Forms y se distribuyó a través de listas de difusión institucionales.

- Diseño de la intervención. A partir de los resultados obtenidos en la evaluación preliminar, se desarrolló una estrategia integral para fomentar los desplazamientos activos dentro de la comunidad universitaria. La intervención combinará un enfoque educativo, ambiental y tecnológico, integrando diversas estrategias para maximizar su impacto.

- Evaluación posterior. Una vez implementada la intervención, se volverá a aplicar el cuestionario inicial con el fin de analizar la evolución de los patrones de movilidad y evaluar los efectos producidos. Esta segunda medición permitirá identificar cambios en la conducta de los participantes y valorar la efectividad de la estrategia implementada.

### **2.3. Análisis de datos**

Los datos se han analizado con el programa estadístico IBM SPSS version 25.0 para Windows (IBM, Chicago, IL, USA). Se calcularon descriptivas y frecuencias para las variables. La normalidad de los datos se comprobó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors, y la homocedasticidad se evaluó utilizando la prueba de Levene.

## **3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN**

El diseño de la intervención se basa en un enfoque multidimensional que combina estrategias educativas, ambientales y tecnológicas para pro-

mover la movilidad activa entre los estudiantes universitarios.

### **3.1. Objetivo de la intervención**

El objetivo principal de la intervención es fomentar los desplazamientos activos en la comunidad universitaria mediante la implementación de estrategias que faciliten la movilidad peatonal y ciclista, reduzcan el uso del transporte motorizado y promuevan una cultura de movilidad sostenible y saludable.

### **3.2. Metodología de implementación**

La metodología de la intervención se desarrollará en varias etapas que incluyen el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias propuestas. Se aplicará un enfoque participativo, involucrando a estudiantes, docentes y autoridades universitarias en la toma de decisiones.

#### **3.2.1. Creación de rutas seguras y accesibles:**

- Identificación de las principales rutas utilizadas por los estudiantes y mejora de la infraestructura peatonal y ciclista en el entorno del campus.

- Implementación de señalización clara y amigable para los desplazamientos activos.

- Instalación de estaciones de aparcamiento seguro para bicicletas en puntos estratégicos del campus.

#### **3.2.2. Programas de Incentivo y Educación:**

- Organización de talleres sobre movilidad sostenible y sus beneficios para la salud y el medio ambiente.
- Implementación de programas de incentivos como recompensas por la acumulación de kilómetros recorridos en medios de transporte activos.
- Creación de grupos de caminata y ciclismo liderados por embajadores estudiantiles para fomentar el sentido de comunidad y motivación.

#### **3.2.3. Uso de tecnología y gamificación:**

- Aplicación con plataformas existentes para registrar los desplazamientos activos y motivar la participación mediante retos y recompensas.

- Creación de una plataforma en línea con información en tiempo real sobre rutas seguras, estacionamientos para bicicletas y estadísticas de mo-

vilidad.

#### **3.2.4. Campañas de sensibilización y comunicación:**

- Implementación de campañas de comunicación a través de redes sociales y medios internos de la universidad.
- Difusión de testimonios de estudiantes que han adoptado la movilidad activa y han experimentado beneficios en su bienestar.
- Instalación de señalética informativa sobre los impactos positivos de los desplazamientos activos.

### **3.3. Implementación de la propuesta**

La implementación de la propuesta se llevará a cabo en tres fases principales:

#### **3.3.1. Fase de planificación y preparación:**

- Coordinación con las autoridades universitarias y municipales para establecer acuerdos sobre infraestructura y políticas de movilidad.
- Identificación de rutas seguras y planificación de mejoras en la infraestructura.
- Diseño de material educativo y desarrollo de la aplicación tecnológica.

#### **3.3.2. Fase de ejecución:**

- Lanzamiento de la aplicación y las plataformas de gamificación.
- Inicio de las campañas de concienciación y sensibilización. Implementación de los programas de incentivos y grupos de movilidad activa.
- Evaluación continua de la participación y ajuste de estrategias según los resultados preliminares.

#### **3.3.3. Fase de evaluación y mejora:**

- Análisis de datos sobre cambios en los patrones de movilidad estudiantil.
- Encuestas de satisfacción y grupos de discusión para evaluar la percepción de los estudiantes.
- Ajuste de estrategias y consolidación de un plan de acción a largo plazo para la universidad.

### 3.4. Resultados preliminares: Fase 1

En la tabla 1 se muestran las características de los estudiantes en función del sexo. La muestra está compuesta por 754 estudiantes universitarios, con una mayor representación del sexo femenino (74.4%) en comparación con el masculino (25.2%) y una baja representación de personas no binarias (0.4%). En cuanto a la distribución por curso, se observa que la mayoría de los participantes pertenecen al primer (38.2%) y segundo año (31.6%), mientras que los estudiantes de tercer y cuarto año representan el 7.6% y el 22.7%, respectivamente.

Respecto al nivel socioeconómico, la gran mayoría de los participantes reportaron pertenecer a un nivel medio (83.3%), mientras que un 16.7% se identificó con un nivel bajo. En cuanto a la práctica de actividad física, se encontraron diferencias entre los grupos, siendo los hombres quienes reportaron una media superior ( $2208.21 \pm 1345.03$  MET/min/semana) en comparación con las mujeres ( $1986.58 \pm 1104.31$  MET/min/semana) y las personas no binarias ( $1700.31 \pm 645.86$  MET/min/semana).

**Tabla 1**

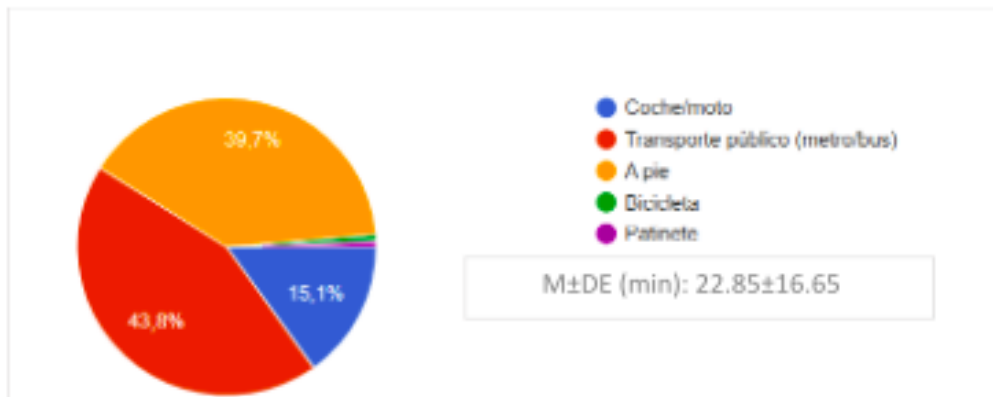
*Características de la muestra en función del sexo*

		Total n=754(100.0)	Femenino n=561(74.4%)	Masculino n=190(25.2%)	No binario n=3(0.4%)
Curso	1	288(38.2)	229 (40.8)	57 (30.0)	2 (66.7)
	2	238(31.6)	156 (28.2)	80 (42.1)	-
	3	57(7.6)	44 (7.8)	13 (6.8)	-
	4	171(22.7)	130 (23.2)	40 (21.1)	1 (33.3)
Nivel Socioeconomico	Bajo	126(16.7)	75(13.4)	51(26.8)	-
	Medio	628(83.3)	486(86.6)	139(73.2)	3(100.0)
Práctica de Actividad Física		1964.66±1031.33	1986.58±1104.31	2208.21±1345.03	1700.31±645.86

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 1

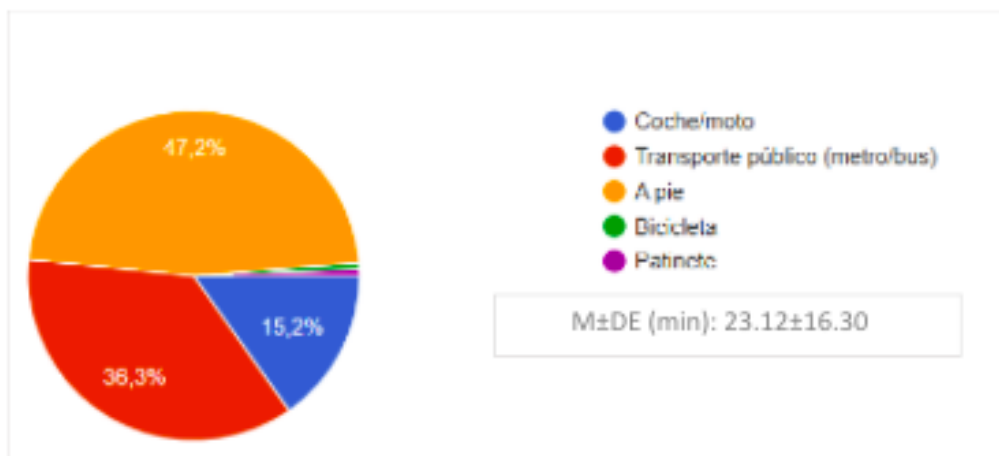
Medio de transporte utilizado para ir a la Universidad



Nota. Elaboración propia

### Figura 2

Medio de transporte utilizado para volver de la Universidad



Nota. Elaboración propia

Las Figuras 1 y 2 representan los medios de transporte utilizados por los estudiantes para desplazarse hacia y desde la universidad. Se observa que los tres principales medios de transporte son el transporte público (metro/bus), el desplazamiento a pie, y el uso de coche o moto.

Para ir a la universidad, el 43.8% de los estudiantes utiliza transporte

público, seguido de un 39.7% que se desplaza a pie y un 15.1% que usa coche o moto. Los medios menos utilizados son la bicicleta y el patinete, con una representación mínima.

En cuanto al regreso desde la universidad, se aprecia un ligero incremento en el porcentaje de estudiantes que optan por caminar (47.2%), mientras que el uso del transporte público disminuye (36.3%). El uso de coche/moto se mantiene prácticamente estable (15.2%), mientras que la bicicleta y el patinete siguen siendo opciones marginales.

Además, el tiempo medio de desplazamiento ( $M \pm DE$ ) es similar en ambos trayectos, con  $22.85 \pm 16.65$  minutos para ir y  $23.12 \pm 16.30$  minutos para volver, lo que indica una consistencia en los tiempos de transporte independientemente del sentido del desplazamiento.

## 4. DISCUSIÓN

Los resultados preliminares obtenidos en esta fase del estudio proporcionan información relevante sobre los patrones de movilidad de los estudiantes universitarios y sus implicaciones en la promoción de la movilidad activa y sostenible. En primer lugar, se observa que la mayoría de los estudiantes utiliza el transporte público (43.8% para ir a la universidad y 36.3% para regresar), seguido del desplazamiento a pie (39.7% y 47.2%, respectivamente), mientras que el uso del coche o moto es considerablemente menor (alrededor del 15%). Si bien el predominio del transporte público puede considerarse un indicador positivo desde la perspectiva de la sostenibilidad, también representa una oportunidad de mejora en términos de salud y AF. Estudios previos han señalado que sustituir el transporte público por desplazamientos activos, como caminar o utilizar la bicicleta, no solo reduce el impacto ambiental, sino que también promueve niveles más altos de AF y disminuye el riesgo de enfermedades asociadas al sedentarismo (Charreire et al., 2021). En este sentido, es fundamental implementar estrategias que incentiven la transición del transporte público hacia formas de movilidad más activas, especialmente en aquellos casos en los que la distancia al campus es razonablemente accesible a pie o en bicicleta. Para ello, se requiere garantizar infraestructura adecuada, como rutas seguras y estacionamientos

para bicicletas, además de desarrollar campañas educativas que resalten los beneficios para la salud de estos desplazamientos.

El incremento en el porcentaje de estudiantes que optan por caminar al regresar de la universidad sugiere que, a pesar de la disponibilidad de transporte público, muchos prefieren realizar desplazamientos activos al final de su jornada académica. Este comportamiento puede estar influenciado por factores como la accesibilidad, la percepción de seguridad y la necesidad de integrar AF en la rutina diaria. Además, el horario de regreso suele ofrecer mayor flexibilidad en comparación con la llegada a la universidad, permitiendo a los estudiantes organizar su tiempo de manera más autónoma, sin la presión de cumplir con un horario de clases establecido. Este aspecto es clave, ya que uno de los principales obstáculos para la movilidad activa es la percepción de falta de tiempo, especialmente en la mañana, cuando los estudiantes tienden a priorizar la eficiencia y rapidez en sus desplazamientos (Bopp et al., 2014).

Desde una perspectiva de salud, esta tendencia es positiva, ya que caminar es una forma accesible y efectiva de incrementar la AF sin requerir planificación adicional ni la dedicación de tiempo exclusivo al ejercicio. La evidencia científica ha demostrado que el desplazamiento activo no solo contribuye a aumentar los niveles de AF y reducir el sedentarismo en poblaciones universitarias, sino que también puede mejorar la salud mental, disminuyendo los niveles de estrés y promoviendo un mayor bienestar emocional (Scrivano et al., 2023). No obstante, sigue existiendo debate sobre si estos desplazamientos generan un incremento neto en la AF general o si simplemente sustituyen otras formas de ejercicio planificado (Shephard, 2008). Algunos estudios sugieren que, en muchos casos, quienes caminan regularmente como parte de su movilidad diaria tienden a ser más activos en general, mientras que aquellos que dependen exclusivamente del transporte motorizado presentan una mayor propensión a estilos de vida sedentarios (Bista et al., 2020).

A pesar de estos beneficios, la elección de caminar o no también está influenciada por otros factores, como las condiciones climáticas, la percepción de seguridad en el trayecto y la infraestructura urbana disponible. Por ejemplo, en temporadas con temperaturas extremas o en días de lluvia, es

probable que los estudiantes opten por alternativas más cómodas, como el transporte público o el coche compartido, reduciendo así las oportunidades de movilidad activa. Del mismo modo, la falta de iluminación adecuada, la presencia de zonas con alta densidad de tráfico o la percepción de inseguridad en ciertos horarios pueden desincentivar el uso de estos medios de desplazamiento. Por ello, resulta fundamental que las estrategias de promoción de la movilidad activa incluyan no solo incentivos individuales, sino también mejoras en la infraestructura urbana y medidas que garanticen entornos seguros y accesibles para todos los estudiantes.

Otro hallazgo significativo es la estabilidad en el tiempo medio de desplazamiento en ambos sentidos (aproximadamente 23 minutos). Este dato es relevante en términos de planificación y políticas de movilidad, ya que sugiere que la implementación de estrategias para fomentar el transporte activo no necesariamente incrementaría el tiempo de desplazamiento de los estudiantes. Investigaciones previas han señalado que tiempos de desplazamiento superiores a 30 minutos pueden constituir una barrera para la adopción de medios de transporte activos, por lo que el promedio encontrado en este estudio indica que las condiciones de movilidad actuales podrían ser favorables para la transición hacia modelos más sostenibles (Cunha y Cadima, 2024).

En términos de diferencias sociodemográficas, se identificó que la mayoría de los participantes pertenece a un nivel socioeconómico medio, lo que coincide con la composición general de la población universitaria en contextos similares. Sin embargo, es importante considerar que los estudiantes con menores recursos pueden enfrentar barreras adicionales para acceder a medios de transporte activo, como la falta de infraestructura adecuada o la necesidad de recorrer distancias más largas para llegar al campus. Este aspecto ha sido destacado en estudios previos, los cuales sugieren que la accesibilidad al transporte público de bajo costo y la disponibilidad de infraestructura ciclista pueden influir significativamente en la elección del medio de transporte en este grupo poblacional (Timpabi et al., 2023).

En este sentido, la propuesta de intervención presentada en este estudio busca abordar estos desafíos mediante la implementación de estrategias educativas, incentivos y mejoras en la infraestructura, con el objetivo

de fomentar la movilidad activa en la comunidad universitaria. La integración de tecnologías como aplicaciones móviles y plataformas de gamificación representa un enfoque innovador para motivar a los estudiantes y generar un cambio en sus hábitos de desplazamiento. Investigaciones recientes han demostrado que el uso de tecnología puede ser un factor clave para promover la participación en iniciativas de movilidad sostenible, al proporcionar información en tiempo real y fomentar la interacción entre los usuarios

A pesar de la relevancia de estos hallazgos, es importante reconocer algunas limitaciones en esta fase preliminar del estudio. En primer lugar, la información sobre los patrones de movilidad se obtuvo a través de un cuestionario autoadministrado, lo que podría generar sesgos en la precisión de los datos reportados. Además, el estudio se centra en una única universidad, por lo que los resultados podrían no ser completamente generalizables a otros contextos académicos con diferentes condiciones de infraestructura y movilidad. Para abordar estas limitaciones, en futuras fases de la investigación se incorporarán metodologías complementarias, como el uso de aplicaciones de seguimiento de movilidad y entrevistas cualitativas con los estudiantes, con el fin de obtener una visión más integral sobre los factores que influyen en la adopción del transporte activo.

En conclusión, los resultados obtenidos hasta el momento refuerzan la importancia de promover estrategias de movilidad sostenible en el ámbito universitario. La alta proporción de estudiantes que ya utilizan medios de transporte activos o combinados con el transporte público indica que existen oportunidades para fortalecer estas prácticas a través de intervenciones bien diseñadas. La implementación de rutas seguras, programas de incentivos y el uso de tecnología pueden ser herramientas clave para consolidar una cultura de movilidad sostenible en la universidad, con beneficios tanto para la salud de los estudiantes como para la reducción del impacto ambiental. A medida que avance la investigación, será fundamental evaluar el impacto de la intervención propuesta y explorar estrategias adicionales para optimizar la movilidad en los entornos académicos.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos hasta el momento refuerzan la importancia de promover estrategias de movilidad sostenible en el ámbito universitario. La alta proporción de estudiantes que ya utilizan medios de transporte activos o combinados con el transporte público indica que existen oportunidades para fortalecer estas prácticas a través de intervenciones bien diseñadas. La implementación de rutas seguras, programas de incentivos y el uso de tecnología pueden ser herramientas clave para consolidar una cultura de movilidad sostenible en la universidad, con beneficios tanto para la salud de los estudiantes como para la reducción del impacto ambiental. A medida que avance la investigación, será fundamental evaluar el impacto de la intervención propuesta y explorar estrategias adicionales para optimizar la movilidad en los entornos académicos.

## 6. REFERENCIAS

- Banister, D. (2011). Cities, mobility and climate change. *Journal of Transport Geography*, 19(6), 1538–1546. doi: 10.1016/j.jtrangeo.2011.03.009
- Bista, S., Debache, I. y Chaix, B. (2020). Physical activity and sedentary behaviour related to transport activity assessed with multiple body-worn accelerometers: the record multisensor study. *Public Health*, 189, 144–152. doi: 10.1016/j.puhe.2020.10.009
- Bopp, M., Bopp, C. M. y Schucher, M. (2014). Active transportation to and on campus is associated with objectively measured fitness outcomes among college students. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(3), 1–11. doi: 10.1123/jpah.2013-0332
- Charreire, H., Roda, C., Piombini, A., Bardos, H., Rutter, H., Compernelle, S., ... Oppert, J.-M. (2021). Walking, cycling, and public transport for commuting and non-commuting travels across 5 european urban regions: Modal choice correlates and motivations. *Journal of Transport Geography*, 96, 103196. doi: 10.1016/j.jtrangeo.2021.103196
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., ... Oja, P. (2003). International physical acti-

vity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381–1395. doi: 10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB

- Cunha, I. y Cadima, C. (2024). Active travel in the university setting: Assessing the effects of social behavior, socioeconomics, and spatial location. *Journal of Transport and Land Use*, 17(1), 1–24. doi: 10.5198/jtlu.2024.2473
- Lindström, M. (2008). Means of transportation to work and overweight and obesity: a population-based study in southern sweden. *Preventive Medicine*, 46(1), 22–28. doi: 10.1016/j.ypmed.2007.07.012
- Pajares, E., Büttner, B., Jehle, U., Nichols, A. y Wulforth, G. (2021). Accessibility by proximity: Addressing the lack of interactive accessibility instruments for active mobility. *Journal of Transport Geography*, 93, 103080. doi: 10.1016/j.jtrangeo.2021.103080
- Scrivano, L., Tessari, A., Marcora, S. M. y Manners, D. N. (2023). Active mobility and mental health: A scoping review towards a healthier world. *Global Mental Health*, 21(11). doi: 10.1017/gmh.2023.74
- Shephard, R. J. (2008). Is active commuting the answer to population health? *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 38(9), 751–758. doi: 10.2165/00007256-200838090-00004
- Sisson, S. B. y Tudor-Locke, C. (2008). Comparison of cyclists' and motorists' utilitarian physical activity at an urban university. *Preventive Medicine*, 46(1), 77–79. doi: 10.1016/j.ypmed.2007.07.004
- Timpabi, A., Adams, C. A. y Osei, K. K. (2023). The role of infrastructure and route type choices for walking and cycling in some cities in ghana. *Urban, Planning and Transport Research*, 11(1). doi: 10.1080/21650020.2023.2222838
- Yu, H., Zhu, T., Tian, J., Zhang, G., Wang, P., Chen, J. y Shen, L. (2024). Physical activity and self-efficacy in college students: the mediating role of grit and the moderating role of gender. *PeerJ*, 12, e17422. doi: 10.7717/peerj.17422
- Zhou, J. (2016). Proactive sustainable university transportation: Marginal effects, intrinsic values, and university students' mode choice. *International Journal of Sustainable Transportation*, 10(9), 815–824. doi:

10.1080/15568318.2016.1159357



# EFFECTO DE UNA INTERVENCIÓN GAMIFICADA CON CLASSDOJO PARA PROMOVER LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES DE PRIMARIA

Noelia Segura Martínez <sup>1</sup>

Rosario Padial Ruz <sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la obesidad infantil se ha convertido en un problema de salud pública, especialmente en España, donde las tasas de sobrepeso y obesidad en escolares de 6 a 9 años alcanzan el 36,1 % (Ministerio de Consumo, 2023). Diversos estudios han señalado que la combinación de educación nutricional y actividad física (AF) en el entorno escolar, es una estrategia efectiva para fomentar hábitos saludables (Wang et al., 2015). Sin embargo, la adherencia a estos programas sigue siendo un reto, lo que ha impulsado el uso de nuevas tecnologías para mejorar la motivación y el compromiso de los escolares (Navidad Cobo et al., 2021).

Entre estas herramientas, ClassDojo ha demostrado ser eficaz en la gestión del aula y la modificación del comportamiento, gracias a su sistema de recompensas y su capacidad para involucrar a las familias en el proceso educativo. Investigaciones previas, han encontrado que su uso incrementa los comportamientos positivos en el alumnado y reduce los negativos. No obstante, aunque se ha estudiado ampliamente su impacto en la dinámica

---

<sup>1</sup>Universidad de Granada.

<sup>2</sup>Universidad de Granada.

del aula, existe poca evidencia sobre su influencia en la motivación, participación y adherencia a programas de hábitos saludables en educación primaria.

Para abordar esta cuestión, se diseñó una intervención escolar orientada a la prevención de la obesidad infantil, basada en la promoción de AF y la educación nutricional. La intervención se aplicó a dos grupos de escolares de 10 a 13 años, quienes realizaron las mismas actividades: talleres educativos, medición de AF, análisis de desayunos y retos saludables. La única diferencia entre los grupos fue el uso de ClassDojo en uno de ellos, con el objetivo de analizar si la aplicación mejoraba la motivación y adherencia a la intervención. Por ello, el objetivo de este estudio es evaluar el impacto del uso de ClassDojo en la motivación, participación y adherencia al programa de prevención de obesidad infantil, comparando los resultados entre los grupos que han utilizado la aplicación y los que no.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Diseño del estudio**

Esta investigación empleó un diseño cuasiexperimental longitudinal, analítico y comparativo, con medidas pre-test y post-test, sin grupo control. La muestra, incluyó dos grupos de clases de Educación Física. Los dos grupos experimentales (GE1 Y GE2) participaron en una intervención diseñada para aumentar la AF y adquirir hábitos saludables, pero solo uno de los grupos (GE2), incorporó la aplicación (ClassDojo) para aumentar la motivación y la adherencia al programa. Este ajuste, nos permite comparar los valores que recogimos antes y después de la intervención, entre el grupo que no utilizó la app (GE1) y el grupo que sí (GE2) y comprobar si tuvo efecto su implementación sobre la motivación y adherencia al programa.

#### **2.1.1. Participantes**

La muestra, seleccionada por conveniencia, está compuesta por 80 alumnos de un colegio público de Úbeda (Jaén), del tercer ciclo de Educación Primaria (38 chicos y 42 chicas, 10-13 años). Se asignaron 40 estu-

diantes a GE1 (sin 'ClassDojo') y 40 a GE2 (con 'ClassDojo').

### **2.1.2. Variables e instrumentos de evaluación**

- Motivación y adherencia al programa: Estas variables fueron valoradas con un cuestionario ad hoc propio para esta intervención, su objetivo fue medir el interés que muestra el alumnado en las actividades que se llevan a cabo, y su nivel de participación en el programa (escala Likert, 1-5). Estos datos en el GE2, se complementaron con datos de 'ClassDojo', como el número de veces que entraban en la app, los retos realizados y los puntos que conseguían en su sistema de recompensas (evolución de Pokémon).

- Medidas antropométricas y condición física: Se calculó el índice de masa corporal (IMC), midiendo el peso y la talla con la prueba de composición corporal de la batería ALPHA-Fitness (Ruiz et al., 2011), y la condición física se evaluó a través de la batería ALPHA-Fitness (Ruiz et al., 2011), de la cual se realizaron las siguientes pruebas: prueba de prensión manual, salto de longitud a pies juntos, prueba de velocidad agilidad 4x10 m, y prueba de ida y vuelta de 20 m, conocido como "Course Navette".

- Nivel de AF: La AF se evaluó con el cuestionario PAQ-C (Manchola-González et al., 2017), que consta de 10 preguntas para medir la intensidad, cantidad y tipo de AF diaria del alumnado. La puntuación general se calcula promediando las respuestas de las primeras 9 preguntas (escala de 5 puntos), mientras que la décima verifica obstáculos a la actividad en los últimos siete días. Utiliza una escala Likert de 5 puntos, con fiabilidad de  $r = 0.83$  (niñas) y  $r = 0.80$  (niños), y consistencia interna de  $r = 0.89$ .

- Conocimiento y actitudes en alimentación saludable: Se identificaron con el cuestionario de alfabetización nutricional (Hawkins et al., 2021). Este mide por un lado el conocimiento en alimentación saludable, teniendo en cuenta las primeras 9 preguntas, donde deben rodear la respuesta correcta de 3 posibles y en la última pregunta que consta de 4 apartados, donde tienen que unir correctamente cada ingrediente con el grupo de comida al que pertenece. Por otro lado, mide las actitudes, creencias e intenciones en alimentación saludable, teniendo en cuenta las preguntas de la 10 a la 14, donde debe rodear sí o no. Teniendo una fiabilidad de  $r = 0.70$  y una consistencia interna de  $r = 0.84$ .

- Desayuno escolar: Se clasificaron los desayunos según su grado de

procesamiento, utilizando la clasificación NOVA (Monteiro et al., 2016). Los participantes debían enseñar su desayuno al investigador principal, valorando este su grado de procesamiento como grupo 1 (frescos o mínimamente procesados), grupo 2 (ingredientes culinarios procesados), grupo 3 (alimentos procesados) o grupo 4 (ultraprocesados), utilizando, cuando fuera necesario, como ayuda la app «Open Food facts».

## **2.2. Procedimiento**

La intervención duró seis meses, empezando en el primer trimestre (evaluación inicial) y terminando en el tercer trimestre (evaluación final). Previamente, al inicio de la intervención, se obtuvo el permiso de los centros educativos y tutores legales, siguiendo los principios de la Declaración de Helsinki para el consentimiento informado.

En la última semana del primer trimestre, se evaluó el IMC, la condición física, el nivel de AF, los conocimientos y actitudes nutricionales y la calidad de desayunos (pre- test), y además, el GE2 y las familias, recibieron una formación previa para instalar y conocer el uso de la aplicación “ClassDojo”.

A partir del comienzo del segundo trimestre (enero-junio, 2do y 3er trimestre), comenzó a realizarse el programa, que se puede encontrar detallado en Navidad Cobo et al. (2023) y el Anexo I de este capítulo. Durante la primera semana del segundo trimestre, se registró el uso inicial de la app con acelerómetros en clase para correlacionar la AF con las interacciones en ‘ClassDojo’.

Centrándonos en el uso de “ClassDojo” en GE2, lo primero que se hizo fue configurar la aplicación, creando un perfil de clase, añadiendo al alumnado y familias, y en el cuál cada uno de los estudiantes debía elegir un avatar (Pokémon). Dentro de ese perfil, cada alumno indicaba y retractaba los retos que iba cumpliendo, los cuáles quedaban registrados en el muro de la app, pudiendo registrar cómo máximo dos publicaciones por semana. Una vez el maestro revisaba y daba por válido el reto compartido, obtenían puntos predeterminados por la dificultad del reto. Cuantos más puntos acumulaban, más evolucionaba su avatar, necesitando 20 puntos para la primera evolución, 80 para la segunda, con cambios de color intermedios (aura amarilla y morada). Al alcanzar la última evolución, cada 10 puntos adicionales per-

mitían elegir un nuevo Pokémon. Cada semana, el docente publicaba los resultados obtenidos y motivaba al alumnado con mensajes motivacionales.

En la última semana del tercer trimestre, se repitió la evaluación (post-test) en ambos grupos, con las mismas herramientas del pretest. Además, en GE2 se aplicó el cuestionario ad hoc de motivación y adherencia, y se recopilaron datos de 'ClassDojo' (número total de interacciones, retos subidos, puntos acumulados). Los acelerómetros se usaron nuevamente en clases de EF para medir el nivel de AF. Los datos se analizaron con SPSS 26.0, estandarizando las mediciones y aplicando las pruebas en dos sesiones de educación física en la misma semana.

### **3. RESULTADOS**

La Tabla 1, presenta las características iniciales de la muestra, mostrando homogeneidad entre GE1 y GE2 en todas las variables antes de la intervención ( $p > 0.05$ ), lo que valida el impacto posterior de "ClassDojo". Los participantes reportaron un nivel de AF de ( $M = 2.19$ ,  $DT = 0.51$ ), un IMC de ( $M = 21.44$ ,  $DT = 4.22 \text{ kg/m}^2$ ), y en condición física: fuerza superior ( $M = 18.85$ ,  $DT = 4.48 \text{ kg}$ ), fuerza inferior ( $M = 124.94$ ,  $DT = 24.75 \text{ cm}$ ), agilidad ( $M = 14.41$ ,  $DT = 1.39 \text{ s}$ ) y  $\text{VO}_2\text{max}$  ( $M = 42.79$ ,  $DT = 3.24 \text{ ml/kg/min}$ ). Nutricionalmente, registraron desayunos ( $M = 3.25$ ,  $DT = 0.69$ ), conocimiento ( $M = 0.61$ ,  $DT = 0.15$ ) y actitudes nutricionales ( $M = 0.52$ ,  $DT = 0.21$ ).

**Tabla 1***Características de la muestra, previas la intervención*

Características	Total		GE1		GE2		p valor
	M	DT	M	DT	M	DT	
AF (puntos PAQ-C)	2.19	0.51	2.25	0.47	2.12	0.55	0.253
Altura (cm)	147.27	9.34	148.063	10.38	146.48	8.23	0.451
Peso (kg)	46.16	12.41	47.06	12.36	45.25	12.54	0.517
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	21.44	4.22	21.25	4.05	20.85	4.44	0.661
FTS (kg)	18.85	4.48	19.26	4.59	18.43	4.38	0.412
FTI (cm)	124.94	24.75	121.25	25.13	128.63	24.10	0.184
Agilidad (s)	14.41	1.39	14.68	1.39	14.15	1.35	0.083
VO <sub>2</sub> max (ml/kg/min)	42.79	3.24	43.20	3.17	42.39	3.29	0.264
Desayunos (puntos NOVA)	3.25	0.69	3.27	0.72	3.23	0.65	0.809
Conocimiento nutricional (puntos)	0.61	0.15	0.61	0.14	0.62	0.16	0.864
Actitudes, creencias e intenciones (puntos)	0.52	0.21	0.51	0.21	0.54	0.21	0.459

*Nota.* GE1: Grupo Experimental 1, GE2: Grupo Experimental 2, AF: Actividad Física, FTS: Fuerza Tren Superior, FTI: Fuerza Tren Inferior, IMC: Índice de Masa Corporal.

La Tabla 2, compara GE1 y GE2 a 3 y 6 meses post-intervención. No hubo diferencias significativas a 3 meses ( $p > 0.05$ ), ni a 6 meses en la mayoría de variables, excepto en actitudes nutricionales ( $p < 0.001$ ), con GE2 (M = 0.93, DT = 0.12) superando a GE1 (M = 0.76, DT = 0.21), reflejando el impacto positivo de "ClassDojo".

**Tabla 2**

*Diferencias en las variables de estudio según el grupo experimental a los 3 meses y 6 meses después de la intervención*

Características	3 MESES					6 MESES				
	GE	M	DT	p valor	95 IC	M	DT	p valor	95 IC	
AF (score PAQ-C)	GE1	2.56	0.53	0.086	[-0.41;0.028]	2.62	0.55	0.086	[-0.42;0.028]	
	GE2	2.75	0.46			2.81	0.45			
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	GE1	20.93	3.88	0.744	[-1.53; 2.14]	20.18	4.14	0.569	[-1.27; 2.29]	
	GE2	20.63	4.36			19.67	3.84			
FTS (kg)	GE1	21.20	4.98	0.330	[-1.10; 3.24]	22.48	5.25	0.418	[-1.39; 3.33]	
	GE2	20.13	4.79			21.52	5.37			
FTI (cm)	GE1	136.63	27.32	0.913	[-10.77; 12.02]	146.63	21.88	0.772	[-8.06; 10.81]	
	GE2	136.00	23.76			145.25	20.47			
Agilidad (s)	GE1	13.39	1.13	0.726	[-0.43; 0.62]	12.75	1.03	0.960	[-0.49; 0.51]	
	GE2	13.30	1.22			12.74	1.20			
VO <sub>2</sub> max (ml/kg/min)	GE1	46.29	4.72	0.096	[-0.28; 3.42]	48.00	4.33	0.184	[-0.58; 2.99]	
	GE2	44.72	3.50			46.79	3.66			
Desayunos (NOVA)	GE1	2.71	0.94	0.589	[-0.31; 0.55]	2.38	1.14	0.407	[-0.28; 0.69]	
	GE2	2.59	1.00			2.18	1.03			
Conocimiento nutricional	GE1	0.73	0.16	0.723	[-0.09; 0.06]	0.90	0.09	0.478	[-0.06; 0.029]	
	GE2	0.74	0.17			0.91	0.11			
Actitudes, creencias e intenciones	GE1	0.64	0.21	0.103	[-0.15; 0.015]	0.76	0.21	<0.001	[-0.25; -0.09]	
	GE2	0.71	0.17			0.93	0.12			

*Nota.* GE1: Grupo Experimental 1, GE2: Grupo Experimental 2, AF: Actividad Física, FTS: Fuerza Tren Superior, FTI: Fuerza Tren Inferior, IMC: Índice de Masa Corporal.

La Tabla 3, compara los resultados pre y post intervención (6 meses) entre el grupo experimental 1 (GE1, sin ÇlassDojo") y el grupo experimental 2 (GE2, con ÇlassDojo"), en las variables influenciadas por la app: actitudes, creencias e intenciones nutricionales, motivación y adherencia. Se presentan las medias (M) y desviaciones típicas (DT) antes y después, además de los p-valores, el tamaño del efecto (Cohen d) y el intervalo de confianza al 95% (IC), de las diferencias entre grupos en el post-test, evidenciando el efecto notable de ÇlassDojo.<sup>en</sup> GE2.

**Tabla 3**

*Comparación de resultados pre-post entre GE1 y GE2 en variables afectadas por “ClassDojo” a 6 meses*

Variable	Grupo	Pre (M,DT)	Post (M,DT)	p-valor entre grupos	Cohen d	95%IC
Actitudes, creencias e intenciones	GE1	0.51 (0.21)	0.76(0.21)	<0.001	0.971	(-0.25;-0.09 )
	GE2	0.54 (0.21)	0.93 (0.12)			
Motivación  (escala 1-5)	GE1	-	3.41(0.71)	<0.001	1.073	(-0.93;-0.39 )
	GE2	-	4.06(0.48)			
Adherencia  (escala 1-5)	GE1	-	3.10(0.66)	0.010	0.589	(-0.72;0.10)
	GE2	-	3.51(0.73)			

*Nota.* M=media, DT=desviación típica, IC=intervalo de confianza al 95%. Actitudes (escala 0-1), motivación y adherencia (escala 1-5, solo post).

## 4. DISCUSIÓN

Este estudio muestra, que los dos grupos que recibieron la intervención, mostraron mejoras significativas en AF, condición física, desayunos y conocimiento nutricional, excepto en el IMC, que no se observaron cambios, por lo que coincide con estudios previos que han destacado que las intervenciones que combinan AF, hábitos saludables y participación familiar tienden a generar efectos positivos en la adquisición de hábitos saludables generales (Sánchez-Martínez et al., 2021).

Sin embargo, el uso de ClassDojo.<sup>en</sup> el GE2, potenció actitudes nutricionales, motivación y adherencia frente a GE1 (Tabla 6), lo que coincide con los resultados en intervenciones similares (Pawellek et al., 2022; Qiu et al., 2022; Zarkogianni et al., 2023). La gamificación y los retos compartidos explican estos efectos, ya que por el hecho de estar compitiendo y viendo sus propios resultados, tienden a mejorar, lo cuál también se confirma en investigaciones de otros autores cómo Baumann et al. (2022) y Bovi et al. (2021) Aunque no hubo diferencias en AF o IMC entre grupos, la homoge-

neidad inicial confirma el impacto de la app, sugiriendo beneficios a largo plazo (Soto et al., 2023) y encontrando diferencias relevantes en la motivación y adherencia al programa, en línea con hallazgos previos, que destacan la importancia de estrategias que fomenten la participación y continuidad en este tipo de intervenciones (Asbjørnsen et al., 2020; Baumann et al., 2022; Bovi et al., 2021).

Respecto al IMC, no se observaron diferencias significativas entre los grupos, aunque hubo una ligera tendencia a la baja. Si bien algunas investigaciones han reportado pequeñas mejoras tras intervenciones similares (Podnar et al., 2021; Rochira et al., 2020), la evidencia sigue siendo inconclusa y altamente variable (MichaHo et al., 2021; Nally et al., 2021).

## **5. CONCLUSIONES**

Esta investigación parece indicar que un programa de intervención que combina AF y educación nutricional mejora los niveles de AF, la condición física, la calidad de los desayunos y el conocimiento nutricional en escolares de primaria tras 6 meses, pero no produce efectos notables en el IMC. Sin embargo, centrándonos en la integración de la aplicación “ClassDojo”, se puede observar que el GE2, que sí hizo uso de esta app, muestra mejor actitud, creencias e intención nutricional, aumentando su motivación y adherencia al programa, en comparación con el GE1, que no la utilizó. Estos datos, partiendo de la homogeneidad inicial entre grupos, parecen indicarnos que la gamificación y los retos registrados y compartidos en “ClassDojo”, aumentan el compromiso y las conductas sanas del alumnado, por lo que se puede considerar un recurso válido para optimizar intervenciones escolares de promoción de la salud. Aun así, existen limitaciones y falta de información acerca de esta app, por lo que nos sirve de base para explorar en un futuro su efecto a largo plazo y en una mayor muestra.

## **6. REFERENCIAS**

Asbjørnsen, R. A., Wentzel, J., Smedsrød, M. L., Hjelmesæth, J., Clark,

- M. M., Nes, L. S. y van Gemert-Pijnen, J. E. W. C. (2020). Identifying persuasive design principles and behavior change techniques supporting end user values and changes in attitudes and behaviors towards portion size control: A mixed-methods study. *JMIR mHealth and uHealth*, 8(8). doi: 10.2196/18396
- Baumann, S., Gröber, M., Görlich, D. y Toepel, K. (2022). Digital interventions to prevent childhood obesity: A systematic review of randomized controlled trials. *Obesity Reviews*, 23(8). doi: 10.1111/obr.13456
- Bovi, A. P. D., Manco, M. y Michele, L. D. (2021). Strategies to enhance adherence to obesity prevention programs in children: A narrative review. *Pediatric Obesity*, 16(7). doi: 10.1111/ijpo.12789
- MichaHo, Garnett, S. P. y Baur, L. A. (2021). Impact of dietary and exercise interventions on anthropometric outcomes in children: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 22(6). doi: 10.1111/obr.13220
- Ministerio de Consumo. (2023). *El exceso de peso infantil en España cae 4 puntos y medio desde 2019, pero apenas baja entre los hogares más pobres*. <https://www.dsca.gob.es/es/comunicacion/notas-prensa/exceso-peso-infantil-espana-cae-4-puntos-medio-2019-pero- apenas-baja>. Dirección de Seguridad Alimentaria y Nutrición
- Nally, S., Carlin, A., Blackburn, N. E., Baird, J. S., Salmon, J., Murphy, M. H. y Gallagher, A. M. (2021). The effectiveness of school-based interventions on obesity-related behaviours in primary school children: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Children*, 8(6). doi: 10.3390/children8060489
- Navidad Cobo, L., Padial-Ruz, R. y Cepero González, M. d. C. (2021). Nutrition, physical activity, and new technology programs on obesity prevention in primary education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10187. doi: 10.3390/ijerph181910187
- Navidad Cobo, L., Padial-Ruz, R. y Rojas Ruiz, F. (2023). Programa de prevención de la obesidad a través del uso de una aplicación móvil. protocolo de intervención. *Retos*, 49. doi: 10.47197/retos.v49.96351

- Pawellek, S., Ziegeldorf, A. y Wulff, H. (2022). Strategien und effekte digitaler interventionen bei der Übergewichts- und adipositas therapie von kindern und jugendlichen – ein systematischer review. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 65(5). doi: 10.1007/s00103-022-03512-3
- Podnar, H., Jurić, P., Karuc, J., Saez, M., Barceló, M. A., Radman, I., ... Sorić, M. (2021). Comparative effectiveness of school-based interventions targeting physical activity, physical fitness or sedentary behaviour on obesity prevention in 6- to 12-year-old children: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 22(2). doi: 10.1111/obr.13160
- Qiu, L.-T., Sun, G.-X., Li, L., Zhang, J.-D., Wang, D. y Fan, B.-Y. (2022). Effectiveness of multiple ehealth-delivered lifestyle strategies for preventing or intervening overweight/obesity among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Endocrinology*, 13. doi: 10.3389/fendo.2022.999702
- Rochira, A., Tedesco, D., Ubiali, A., Fantini, M. P. y Gori, D. (2020). School gardening activities aimed at obesity prevention improve body mass index and waist circumference parameters in school-aged children: A systematic review and meta-analysis. *Childhood Obesity*, 16(3). doi: 10.1089/chi.2019.0253
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D. y Potter, J. (2023). Childhood obesity prevention through school-based interventions: A systematic review. *Nutrients*, 15(6), 451–467. doi: 10.3390/nu15061451
- Sánchez-Martínez, F., Brugueras, S., Serral, G., Valmayor, S., Juarez, O., Lopez, M. J. y Ariza, C. (2021). Three-year follow-up of the poiba intervention on childhood obesity: A quasi-experimental study. *Nutrients*, 13(2). doi: 10.3390/nu13020453
- Wang, Y., Cai, L., Wu, Y., Wilson, R. F., Weston, C., Fawole, O., ... Lau, B. D. (2015). What childhood obesity prevention programmes work? a systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 16(7). doi: 10.1111/obr.12277
- Zarkogianni, K., Chatzidaki, E., Polychronaki, N., Kalafatis, E., Nicolaidis, N. C., Voutetakis, A., ... Nikita, K. S. (2023). The endorse feasibility study: Exploring the use of m-health, artificial intelligence and serious

games for the management of childhood obesity. *Nutrients*, 15(6). doi:  
10.3390/nu15061451

# PROCESO DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL USO DE UNA APLICACIÓN MÓVIL Y LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA LA MEJORA DE LA PERCEPCIÓN CORPORAL, AUTOESTIMA Y HÁBITOS SALUDABLES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Gracia Cristina Villodres <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La percepción corporal y la autoestima desempeñan un papel fundamental en el bienestar integral de los adolescentes, influyendo no solo en su desarrollo emocional y social, sino también en la adopción de hábitos saludables. En un mundo cada vez más digitalizado, el uso de redes sociales se ha convertido en un factor determinante en la forma en que los jóvenes perciben su imagen corporal, lo que puede tener consecuencias tanto positivas como negativas en su autoestima y bienestar psicológico (Holland y Tiggemann, 2016). Al mismo tiempo, la promoción de hábitos saludables, como la práctica regular de actividad física y una alimentación equilibrada,

---

<sup>1</sup>Departamento de Expresión Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

resulta esencial para la prevención de problemas de salud física y mental (Organización Mundial de la Salud, 2024).

En este contexto, la expresión corporal en el ámbito de la Educación Física se presenta como una herramienta pedagógica innovadora que permite a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia sobre su imagen corporal, al tiempo que favorece la autoexpresión, la comunicación emocional y la construcción de una autoestima positiva (Prados-Megías, 2020). Además, el uso de tecnología a través de aplicaciones interactivas permite reforzar estos aprendizajes de manera dinámica, conectando con los intereses y hábitos digitales de los adolescentes (Fernández-Baños y Baena-Extremera, 2018).

El presente estudio se enmarca dentro del proyecto RealBody+: Efecto de una intervención basada en una aplicación móvil sobre la percepción de la imagen corporal, actividad física y conducta alimentaria en adolescentes", financiado por el Plan Propio del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada. Su objetivo principal es evaluar los efectos de una intervención combinada basada en la expresión corporal y el uso de una aplicación digital en la mejora de la percepción corporal, la autoestima y la adopción de hábitos saludables en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato.

Para ello, se ha diseñado un programa de intervención que incorpora actividades de concienciación sobre el impacto de las redes sociales en la imagen corporal, el uso de la expresión corporal para fomentar una percepción positiva de sí mismos y el diseño de campañas de sensibilización en redes sociales. A través de este enfoque multidisciplinar, se espera promover en los adolescentes un pensamiento crítico sobre la influencia de los medios digitales y proporcionarles herramientas para fortalecer su autoestima y bienestar integral.

En las siguientes secciones se detalla la metodología empleada, así como los instrumentos de evaluación utilizados para medir el impacto de la intervención en las variables de interés. Este estudio busca contribuir al diseño de estrategias pedagógicas innovadoras en el ámbito de la Educación Física, promoviendo el desarrollo de una juventud más consciente y saludable en su relación con su imagen corporal y hábitos de vida.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

El proceso de intervención se llevó a cabo con estudiantes desde primer a cuarto curso de Educación Secundaria y el primer curso de la etapa de Bachillerato, en un centro concertado de Granada capital de línea 2. Los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. El grupo control estuvo formado finalmente por 143 estudiantes y el grupo experimental estuvo formado por 138 estudiantes, con una representación equitativa de sexo.

### **2.2. Procedimiento**

En primer lugar, es necesario destacar que la presente intervención es parte del desarrollo de un proyecto de doctorandos concedido en una convocatoria competitiva del Plan Propio del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, concretamente titulada Proyectos para estudiantes de doctorado, con número de referencia: PPJIB2023-084, titulado: “RealBody+: Efecto de una intervención basada en una aplicación móvil sobre la percepción de la imagen corporal, actividad física y conducta alimentaria en adolescentes”. Este proyecto cuenta con la aprobación del comité de ética por la Universidad de Granada con número de referencia: 4260/CEIH/2024.

Para llevar a cabo la intervención en el centro escolar, en primer lugar, se estableció contacto con el centro educativo concertado en Granada capital al comienzo de curso del año 2024-2025. Este contacto inicial se realizó a través de la dirección del centro que, a través de una cita concertada, se les presentó el proyecto completo y se les proporcionó detalles sobre la intervención al completo que se llevaría a cabo en su colegio. A esta presentación asistió el equipo de investigación del proyecto, así como el equipo directivo y el profesorado de Educación Física del centro escolar. Durante este encuentro, se resolvieron dudas e inquietudes sobre la implementación de la intervención y, finalmente, se aprobó la propuesta.

Inmediatamente después, se solicitó el consentimiento informado de los padres/madres o tutores/as legales del estudiantado de las etapas participantes. Se elaboró un formulario de consentimiento online que permitió a los padres, madres o tutores/as legales autorizar la participación de sus hijos/as en la intervención y la publicación de sus trabajos en la red social de Instagram. Este formulario se distribuyó mediante un proceso interno del centro escolar, facilitando así el acceso a los firmantes. El formulario, además del requerimiento de consentimiento, contenía toda la información detallada sobre el objetivo del estudio y el procedimiento que se llevaría a cabo paso a paso. Se estableció un plazo de 1 mes (el mes de octubre del año 2024) para la devolución del formulario firmado, dando así el tiempo suficiente para tomar una decisión informada y consecuente por su parte.

El proceso de intervención se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre del año 2024. Los estudiantes, antes y después del proceso de intervención, cumplieron un test de evaluación de las variables de estudio en la plataforma Qualtrics. Estos test fueron totalmente anónimos, solamente se identificaba a cada estudiante con un código que permitiera relacionar los datos pre-post.

## **2.3. Instrumentos**

Para evaluar el impacto de la intervención se utilizaron diferentes instrumentos validados y fiables para la población de estudio.

### **2.3.1. Uso de redes sociales**

El uso de redes sociales se evaluó en tres dimensiones: publicación, visualización y edición de selfies o videos en plataformas como Instagram y TikTok (Wang et al., 2021). La frecuencia de publicación se midió con dos preguntas sobre la publicación de selfies y videos, utilizando una escala de 6 puntos (1 = muy pocas veces, 6 = varias veces al día). La visualización se evaluó con tres ítems que indagaban sobre la frecuencia y el nivel de atención prestado a selfies y videos de otros, incluyendo comentarios y "me gusta", empleando escalas de 6 y 7 puntos; las respuestas fueron estandarizadas y promediadas. Finalmente, la edición se midió con tres ítems sobre la frecuencia de recortar imágenes, aplicar filtros o usar herramientas de edición, utilizando una escala de 5 puntos (1 = nunca, 5 = siempre), y se

calculó una puntuación compuesta a partir del promedio de las respuestas (Wang et al., 2021).

### **2.3.2. Factores saludables/no saludables**

Para evaluar la actividad física en niños y preadolescentes de 8 a 14 años, se utilizó el cuestionario PAQ-C en su versión traducida y adaptada al castellano (Manchola-González et al., 2017). Este instrumento autoadministrado mide la actividad física moderada y vigorosa durante una semana, considerando educación física, actividades extraescolares y ocio. Consta de 10 ítems, nueve puntuados del 1 al 5 para calcular la puntuación global y uno de validación, donde una mayor puntuación indica una mayor actividad física.

Para medir la adherencia a la dieta Mediterránea, se empleó la versión más reciente del cuestionario KIDMED, adaptada al español (Altavilla et al., 2020). Este cuestionario autoadministrado consta de 16 ítems con respuestas afirmativas o negativas; las respuestas positivas en cuatro ítems con connotación negativa restaban un punto, mientras que los ítems positivos sumaban un punto si se respondían afirmativamente, obteniendo una puntuación total entre -4 y 12.

Además, se evaluaron posibles trastornos de la conducta alimentaria mediante la versión abreviada del Cuestionario de Autoinforme para el Examen de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDE-QS) (Fairburn y Beglin, 2008). Este instrumento, compuesto por 12 ítems, evalúa la frecuencia de atracones, el miedo al aumento de peso, la restricción dietética y la preocupación por la figura corporal y las conductas alimentarias, utilizando una escala de cuatro puntos donde puntuaciones más altas indican mayor gravedad del trastorno.

Finalmente, el Índice de Masa Corporal (IMC) se calculó a partir del peso y la altura reportados por los participantes, aplicando la fórmula  $IMC = \text{peso (kg)} / \text{altura (m)}^2$ .

### **2.3.3. Factores psicológicos**

Se utilizaron varios cuestionarios para evaluar aspectos relacionados con la percepción corporal, la aceptación de normas socioculturales y la autoestima. La Escala de Conciencia Corporal Objetivada (OBCS), adaptada al español por Moya-Garófano et al. (2017), consta de 24 ítems agrupados

en tres factores: vigilancia corporal, vergüenza corporal y creencias sobre el control de la apariencia. Las respuestas se registraron en una escala Likert de 7 puntos, donde puntuaciones más altas indican mayores niveles de autoobjetivación, vergüenza corporal y creencias sobre el control de la apariencia.

El Cuestionario de Actitudes Socioculturales hacia la Apariencia-4 (SATAQ-4) (Llorente et al., 2015) consta de 22 ítems para evaluar la aceptación de normas socioculturales sobre la apariencia física, considerando presiones socioculturales de los padres, los iguales y los medios, así como la internalización de ideales como delgadez y musculatura. Las respuestas se midieron con una escala Likert de 5 puntos, y puntuaciones altas indican una mayor internalización de estos ideales.

Para evaluar la ansiedad social por la apariencia, se utilizó la versión española de la Escala de Ansiedad Social por la Apariencia (SPAS) validada por Sáenz-Álvarez et al. (2013), compuesta por 7 ítems, con respuestas en una escala de 1 a 5, y puntuaciones más altas reflejan mayor ansiedad por la apariencia. La Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES), adaptada por (Martín-Albo et al., 2007), consta de 10 ítems con respuestas en una escala Likert de 1 a 4, y puntuaciones más altas reflejan mayor autoestima.

Finalmente, se utilizó la escala de percepción corporal de Sørensen y Stunkard (1993) para evaluar la insatisfacción corporal, en la que los participantes seleccionan siluetas representando su cuerpo actual y el ideal, permitiendo identificar discrepancias entre ambas percepciones.

#### **2.3.4. Factores sociodemográficos**

Se desarrolló un cuestionario ad hoc en el que los participantes respondieron preguntas sobre su edad, sexo, campo de estudio y nivel socioeconómico.

### **3. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN**

El desarrollo de la intervención se llevó a cabo durante 7 sesiones.

#### **- Primera sesión: Evaluación inicial de las variables de estudio**

En la primera sesión, tanto el grupo control como el grupo experimental, realizaron la batería de test de evaluación (pre-intervención). Posterior-

mente a la realización de los test, se le explicó a cada grupo en qué consistía el proyecto, y se realizó un debate sobre la percepción de sus respuestas a las preguntas realizadas en los test.

#### **- Segunda sesión: Presentación de la problemática**

En la segunda sesión, comenzó la intervención basada en expresión corporal en el grupo experimental. El grupo control continuó con las clases de Educación Física rutinarias, trabajando saberes básicos relacionados con hábitos saludables y salud mental.

La segunda sesión del grupo experimental consistió en una actividad de concienciación, mediante la visualización de vídeos publicados en redes sociales, sobre los aspectos negativos del uso inadecuado de las redes sociales o dispositivos digitales y sus efectos negativos sobre la autoestima, la percepción corporal, la motivación hacia la práctica de actividad física y la alimentación. Se le pidió al estudiantado que, para la siguiente sesión, intentaran identificar dichos aspectos en su día a día e indagaran en ideas de cómo mejorar estos aspectos.

#### **- Tercera sesión: Preparación de campaña de concienciación (1ª parte)**

La tercera sesión comenzó con una puesta en común de las ideas de mejora a las problemáticas presentadas en la primera sesión. Tras ello, los estudiantes se agruparon en 5 grupos de aproximadamente 6 personas cada uno. Cada uno de los grupos eligió una temática de las 5 propuestas (sin posibilidad de repetirse entre los grupos): (1) uso adecuado de redes sociales, (2) promoción de una imagen corporal positiva, (3) motivación hacia una práctica de actividad física hacia la salud y la diversión, (4) motivación hacia la adopción de una alimentación saludable dirigida a la salud, (5) mejora de la autoestima. Después de la elección, se les explicó a los estudiantes que debían crear una campaña de concienciación sobre el tema elegido. También se les informó de que esta se llevaría a cabo a través de la grabación de un vídeo que luego sería publicado en una cuenta privada, de la red social de Instagram, asociada al proyecto (@realbody\_plus). Estos debían utilizar la expresión corporal, dramatización, etc. para crear la campaña, siendo ellos mismos partícipes como personajes principales y secundarios de la misma.

#### **- Cuarta y quinta sesión: Preparación de campaña de conciencia-**

## **ción (2ª parte)**

Para la preparación de la campaña, cada grupo de trabajo disponía de una Tablet con conexión Wi-Fi, en ella podían consultar información, grabar la campaña y editarla con la aplicación CapCut. Los estudiantes dispusieron de diferentes espacios del centro escolar donde poder realizar las grabaciones. Una vez editados y terminados, la investigadora principal se encargó de subirlo a la red social de Instagram de manera supervisada. La publicación de vídeos fue acompañada del uso de hashtags relacionados con el tipo de campaña, curso, y una frase motivadora relacionada con el mensaje que el alumnado quería transmitir en el vídeo.

### **- Sexta sesión: Evaluación final de las variables de estudio**

En la quinta sesión, tanto el grupo control como el grupo experimental, volvieron a realizar la batería de test de evaluación, con el fin de evaluar las variables de estudio en un momento post-intervención.

### **- Séptima sesión: Actividad final "Presentación de campaña de concienciación"**

En la última sesión, los estudiantes del grupo de intervención presentaron sus trabajos al resto de grupos participantes del centro escolar, tanto al resto de grupos del grupo experimental, como los grupos control que no participaron en la intervención. Además de la presentación de sus vídeos, dieron explicaciones sobre los objetivos, presentación de problemática y propuesta de tratamiento de mejora de la misma. De esta manera, el grupo control también pudo recibir formación sobre ello en un momento posterior al período de intervención.

## **4. CONCLUSIONES**

El proceso de evaluación e intervención se llevó a cabo durante las 7 sesiones. El docente responsable de la asignatura del centro escolar programó su situación de aprendizaje sobre el trabajo de la expresión corporal para 7 sesiones. Por tanto, el proceso se adaptó a este número de sesiones, con el fin de que el grupo control pudiese seguir sus sesiones programadas habituales, mientras que el grupo de intervención trabajara en la propuesta de nuestro equipo de investigación. A falta de análisis de resultados finales pa-

ra determinar el efecto de la intervención, de manera cualitativa, mediante la observación del estudiantado durante el proceso de intervención, se puede concluir que: (1) el alumnado ha tenido la oportunidad de conocer diferentes conceptos positivos y negativos relacionados con uso de redes sociales, hábitos saludables y procesos psicológicos; (2) el alumnado ha podido experimentar un proceso de concienciación sobre el uso inadecuado de las redes sociales, cómo estas impactan negativamente en la autoestima, en la adopción de hábitos saludables y en factores psicológicos relacionados con su percepción corporal; (3) la expresión corporal permite al alumnado interpretar física y emocionalmente lo que desea expresar, adoptando un papel protagonista en el que pueda experimentar diferentes sensaciones y empatía; (4) debido a que la salud mental suele trabajarse desde la educación física de manera inactiva, mediante charlas formativas o trabajo de relajación, incluir el trabajo de la expresión corporal junto a saberes básicos relacionados con los hábitos saludables y la salud mental, permite trabajar estos contenidos de manera activa desde un ámbito infravalorado como es la expresión corporal.

En conclusión, se espera que el proceso de intervención desarrollado permita lograr mejoras en el uso adecuado de redes sociales, adopción de una imagen corporal positiva, mejores niveles de autoestima y mayor motivación hacia una práctica de actividad física y alimentación dirigidas hacia la salud y no únicamente hacia la mejora de la imagen, en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato. Asimismo, se espera que el proceso de intervención genere efectos iguales o superiores a los de la metodología tradicional en la salud física y mental. Esto permitiría mostrar que la metodología empleada, donde el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje, al fomentar una mayor activación, creatividad, inclusión de la expresión corporal y uso de tecnologías, no solo es válida, sino también más actual y adecuada para alcanzar el mismo objetivo.

## **5. REFERENCIAS**

Altavilla, C., Guijarro, J. M. C., Comino, I. C. y Pérez, P. C. (2020). El índice

de calidad de la dieta mediterránea en la infancia y la adolescencia (kidmed): Propuesta de actualización para países hispanohablantes. *Revista Española de Salud Pública*, 94, 39.

Fairburn, C. G. y Beglin, S. J. (2008). Eating disorder examination questionnaire. En *Cognitive behavior therapy and eating disorders* (pp. 309–313).

Fernández-Baños, R. y Baena-Extremera, A. (2018). Novedosas herramientas digitales como recursos pedagógicos en la educación física. *EmásF: Revista digital de educación física*(52), 79–91.

Holland, G. y Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body Image*, 17, 100–110. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.02.008

Llorente, E., Gleaves, D. H., Warren, C. S., Pérez-de Eulate, L. y Rakhkovskaya, L. (2015). Translation and validation of a spanish version of the sociocultural attitudes towards appearance questionnaire-4 (sataq-4). *International Journal of Eating Disorders*, 48(2), 170–175. doi: 10.1002/eat.22263

Manchola-González, J., Bagur-Calafat, C. y Girabent-Farrés, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física paq-c. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(65), 139–152. doi: 10.15366/rimcafd2017.65.008

Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., Grijalvo, F. y Navascués, V. (2007). The rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467. doi: 10.1017/S1138741600006727

Moya-Garófano, A., López-Megías, J., Rodríguez-Bailón, R. M. y Moya-Morales, M. C. (2017). Spanish version of the objectified body consciousness scale (obcs): Results from two samples of female university students. *Revista de Psicología Social*, 32(2), 377–394.

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Actividad física*. Descargado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> Consultado en 2025

Prados-Megías, M. E. (2020). Pensar el cuerpo. de la expresión corporal

a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643–651. doi: 10.47197/retos.v37i37.74256

Sáenz-Álvarez, P., Sicilia, , González-Cutre, D. y Ferriz, R. (2013). Psychometric properties of the social physique anxiety scale (spas-7) in spanish adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E86. doi: 10.1017/sjp.2013.86

Wang, Y., Xie, X., Fardouly, J., Vartanian, L. R. y Lei, L. (2021). The longitudinal and reciprocal relationships between selfie-related behaviors and self-objectification and appearance concerns among adolescents. *New Media & Society*, 23(1), 56–77. doi: 10.1177/1461444819894346



# GOBERNANZA UNIVERSITARIA Y BIENESTAR ESTUDIANTIL: INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

José William Castro-Salgado <sup>1</sup>

Alba Catherine Alves-Noreña <sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El bienestar en la educación superior es un concepto sistémico que abarca dimensiones físicas, emocionales, sociales y económicas, influyendo en la experiencia universitaria. No solo determina el rendimiento académico, sino también el acceso, permanencia y graduación, apoyado en políticas institucionales. Redes de apoyo, salud mental y orientación fortalecen pertenencia y compromiso estudiantil (Pascarella y Terenzini, 2006), reduciendo deserción y estrés (Tinto, 1993).

El bienestar estudiantil es una responsabilidad institucional que trasciende la enseñanza, garantizando espacios seguros, inclusión y apoyo psicoemocional. Fomentar la participación fortalece estudiantes e institución, mejorando retención, clima organizacional e imagen, vinculando bienestar y aprendizaje ante desafíos tecnológicos y laborales. Para lograr esto, es fundamental comprender cómo las universidades pueden integrar de manera efectiva el bienestar estudiantil en sus estructuras de gestión y la correspondiente gobernanza. En este sentido, la relación entre bienestar y gobernanza universitaria se convierte en un punto central de análisis para el diseño de políticas educativas más equitativas y sostenibles.

---

<sup>1</sup>Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Universidad de Salamanca (USAL).

<sup>2</sup>Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Universidad de Salamanca (USAL).

La gobernanza universitaria, entendida como el conjunto de estructuras, normativas y procesos que regulan la toma de decisiones dentro de una universidad, influye directamente en la planificación, implementación y sostenibilidad de los programas de bienestar estudiantil (Deem et al., 2007). A través de los modelos de gestión, las universidades pueden definir estrategias que prioricen la salud mental, la inclusión, el acompañamiento académico y la participación estudiantil, asegurando que estos aspectos sean considerados en la agenda institucional.

## **2. MÉTODO**

Este estudio se llevó a cabo mediante una Revisión Sistemática de Literatura (SLR), metodología ampliamente reconocida por su rigor y replicabilidad, utilizada para sintetizar la evidencia disponible sobre un fenómeno de interés a través de un proceso estructurado y transparente (Kitchenham y Charters, 2007). El objetivo principal fue identificar y analizar los modelos de integración del bienestar estudiantil en la gobernanza universitaria, tomando como base bibliografía científica publicada entre 2020 y 2025. En este estudio, se aplican criterios de inclusión y exclusión, junto con una estrategia de búsqueda sistemática en bases de datos académicas, asegurando calidad y relevancia de los estudios seleccionados.

### **2.1. Etapa 1: Planificación de la revisión**

#### **Formulación de preguntas de investigación**

Para guiar la investigación, se definieron preguntas precisas y específicas con base en la metodología PICOC (García-Peñalvo, 2023). Este enfoque permitió estructurar preguntas científicas considerando los siguientes elementos: P (Población o problema de estudio) - I (Intervención o exposición) - C (Comparación o control) - O (Resultado o efecto) - C (Contexto o circunstancias). En este marco, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se conceptualiza el bienestar estudiantil dentro de los modelos de gobernanza universitaria en la educación superior?

2. ¿Qué modelos de gobernanza universitaria han integrado el bienestar estudiantil?

3. ¿Cuáles son los principales desafíos y barreras para la integración del bienestar estudiantil en la gobernanza universitaria?

### **Criterios de elegibilidad**

Para garantizar la pertinencia de los documentos de la revisión, se determinaron criterios de inclusión, exclusión y calidad. Estos criterios permitieron seleccionar estudios relevantes, asegurando coherencia y transparencia en el proceso de revisión. La Tabla 1 expone los criterios específicos adoptados en esta revisión.

**Tabla 1**

*Criterios de inclusión, exclusión y calidad*

<b>Criterios de inclusión (CI)</b>	<b>Criterios de exclusión (CE)</b>	<b>Criterios de calidad (CC)</b>
CI1. Estudios relacionados con la temática central del bienestar estudiantil en la gobernanza universitaria	CE1. Estudios ajenos a la educación superior o sin enfoque en el bienestar estudiantil y gobernanza universitaria	CC1. ¿Los objetivos de investigación están claramente definidos?
CI2. Investigaciones que presentan evidencia empírica verificable	CE2. Investigaciones sin validación empírica	CC2. ¿El diseño metodológico es adecuado para los objetivos planteados?
CI3. Publicaciones sometidas a revisión por pares	CE3. Publicaciones sin revisión por pares	CC3. ¿Se describe de manera clara la población de estudio?
CI4. Documentos en inglés y/o español	CE4. Documentos en idiomas distintos a inglés o español	CC4. ¿Se abordan limitaciones y alcances de la investigación?
CI5. Publicaciones de los últimos cinco años (2020-2025)	CE5. Artículos publicados antes del periodo de análisis (2020-2025)	CC5. ¿Las conclusiones están fundamentadas en los resultados obtenidos?
CI6. Artículos académicos indexados	CE6. Publicaciones no indexadas o en formatos no académicos.	CC6. ¿Las preguntas de investigación son respondidas con evidencia sólida?
CI7. Publicaciones de acceso abierto	CE7. Estudios sin acceso abierto.	

*Nota.* Elaboración propia.

## **2.2. Etapa 2: Estrategia de búsqueda**

### **2.2.1. Términos y bases de datos**

Para garantizar la exhaustividad del análisis, se seleccionaron los términos de búsqueda basados en el Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023). Como señala Martínez García (2009), la selección de términos no debe limitarse a aspectos semánticos, sino que debe considerar el contexto de uso para evitar ambigüedades y asegurar una búsqueda precisa.

De igual manera, se seleccionó la base de datos científica SCOPUS que cumplen con criterios de cobertura temática, geográfica, actualización frecuente, acceso abierto y calidad de indexación.

### **2.2.2. Cadenas de búsqueda**

Se estructuró una cadena de búsqueda utilizando operadores booleanos para afinar la precisión de los resultados y evitar sesgos en la selección documental. La cadena utilizada para el estudio fue:

```
TITLE-ABS-KEY(("student wellbeing.ºR "student well-being.ºR "student welfare.ºR "student mental health.ºR "wellbeing program*.ºR "wellbeing initiative*.ºR "student support") AND ("governance.ºR ñiversity governance.ºR ñinstitutional governance.ºR .ªcademic governance.ºR ñiversity management.ºR ñinstitutional management.ºR "strategic management.ºR ñinstitutional policy.ºR ñiversity leadership") AND (ñintegration.ºR ñimplementation.ºR "model*.ºR "framework*.ºR "strategy.ºR "strategies.ºR "practice*.ºR .ªapproach*.ºR "policy implementation.ºR ñinstitutionalization") AND ("higher education.ºR ñiversity.ºR ñuniversities"))
```

## **2.3. Etapa 3: Conducción de la revisión**

### **2.3.1. Identificación de estudios**

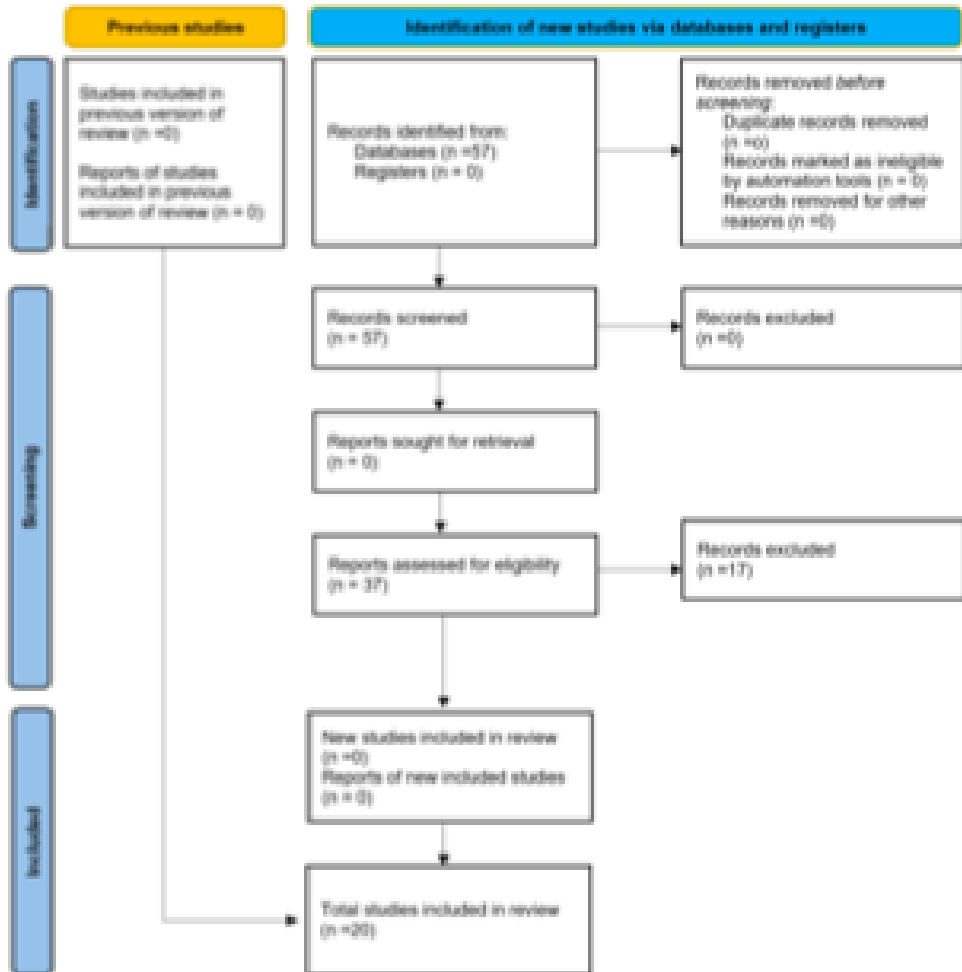
Se realizó una búsqueda sistemática en Scopus, obteniendo un total de 57 documentos. Estos fueron recopilados y gestionados para su cribado y análisis, asegurando una amplia representación de la literatura relevante.

### **2.3.2. Selección de estudios**

El proceso de selección se llevó a cabo en tres fases. En primer lugar, se realizó una depuración inicial de los registros, sin encontrar documentos duplicados. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión, lo que permitió identificar 37 estudios relevantes. Finalmente, mediante una evaluación basada en criterios de calidad, se seleccionaron 20 documentos óptimos para el análisis. El proceso completo se representa en la Figura 1 mediante el diagrama Prisma Flow, el cual ilustra el flujo de información a través de las fases de la revisión sistemática.

**Figura 1**

*PRISMA 2020 flow diagram for updated systematic reviews which included searches of databases and registers only*



*Nota.* Elaboración propia

## 2.4. Etapa 4: Extracción y síntesis

### 2.4.1. Extracción de datos

Para organizar la información, se utilizó una hoja de cálculo estructurada donde se registraron los documentos seleccionados de acuerdo con la cadena de búsqueda. Esta herramienta permitió una extracción precisa

y un análisis sistemático de la literatura recopilada (Alves-Noreña y Castro-Salgado, 2025).

## **2.5. 2.4.2. Síntesis y análisis de datos**

La síntesis de datos se llevó a cabo siguiendo un enfoque descriptivo, donde los hallazgos fueron comparados y organizados según las preguntas de investigación. Se identificaron patrones, tendencias y discrepancias entre los estudios, lo que permitió una visión integral de la evidencia existente sobre la integración del bienestar estudiantil en la gobernanza universitaria.

## **3. RESULTADOS**

Esta sección corresponde a la tercera etapa denominada “Reporting the Review”, la cual tiene como propósito integrar y presentar los resultados obtenidos, ofreciendo respuestas claras y organizadas a las preguntas. De esta forma, se facilita una comprensión y un análisis consistente de los resultados derivados de la revisión sistemática.

**Pregunta 1: ¿Cómo se conceptualiza el bienestar estudiantil dentro de los modelos de gobernanza universitaria en la educación superior?**

Respuesta: Los estudios revisados destacan tres enfoques principales para conceptualizar el bienestar estudiantil dentro de la gobernanza universitaria (tabla 2). A nivel general, la literatura revisada define el bienestar estudiantil como un concepto multidimensional que abarca aspectos físicos, psicológicos, sociales y académicos de la vida de los estudiantes en la educación superior.

**Tabla 2***Modelos de bienestar dentro de la gobernanza universitaria*

<b>Modelo de Bienestar</b>	<b>Aplicación</b>
Modelo de Bienestar Psicosocial (Bamforth et al., 2024)	Considera el bienestar como una interacción entre factores emocionales, sociales y académicos. Indican que la gobernanza universitaria influye en el bienestar a través de políticas de apoyo, flexibilidad curricular y servicios de salud mental.
Modelo de Integración Académica y Social (Mendonça, 2022)	Define el bienestar como la capacidad del estudiante para adaptarse a la vida universitaria. Señalan como factores clave: Tutorías, programas de mentoría y acompañamiento en la transición universitaria. Enfatiza que un estudiante que se siente parte de la comunidad universitaria tiene más probabilidades de prosperar académica y personalmente.
Modelo de Infraestructura de Apoyo Académico (Cox & Brewster, 2020)	Este modelo pone el foco en la infraestructura y recursos que la universidad proporciona para el bienestar estudiantil, a su vez, destaca el papel de bibliotecas y recursos académicos en el bienestar estudiantil. Indican que la gobernanza universitaria debe garantizar acceso equitativo a materiales de estudio, espacios de aprendizaje y herramientas digitales.

*Nota.* Elaboración propia.

El bienestar estudiantil es multidimensional e integrado en la cultura universitaria. Entre las posibilidades para su gestión y optimización se encuentra la tecnología e inteligencia artificial, permitiendo personalización y decisiones basadas en datos.

Finalmente, se prioriza un enfoque de equidad y expansión del acceso a la educación superior, reconociendo el bienestar como un componente determinante de la inclusión y permanencia de poblaciones estudiantiles diversas. Algunos de estos enfoques se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3***Definiciones de bienestar*

<b>Autor - Fuente</b>	<b>Definición de bienestar (general)</b>
Dodge et al. (2012)	Es un estado de equilibrio en el que los individuos pueden gestionar el estrés, las oportunidades y los desafíos de la vida cotidiana.
World Health Organization (WHO, 2004)	Es un estado en el que un individuo se da cuenta de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de manera productiva y contribuir a su comunidad.
Ryff & Keyes (1995)	Es una combinación de factores psicológicos positivos, como la autoaceptación, el crecimiento personal y las relaciones positivas con otros. Desde una perspectiva psicosocial, se conceptualiza como la capacidad de los estudiantes para afrontar las demandas académicas y personales con apoyo institucional adecuado
<b>Autor - Fuente</b>	<b>Definición de bienestar (en la educación superior)</b>
Soutar & Turner (2002)	Es un indicador clave del éxito académico y la satisfacción estudiantil.
Diener et al. (2009)	bienestar universitario es multidimensional, abarca aspectos subjetivos, sociales y psicológicos. Desde la gobernanza, implica estrategias de acompañamiento, participación estudiantil y acceso equitativo a servicios, creando un entorno de aprendizaje favorable.
Baik et al. (2019)	bienestar equilibra vida académica y personal, impactando calidad educativa y retención. Su ausencia aumenta la deserción, bajo rendimiento y dificultades de integración.
Dooris, Powell & Farrier (2020)	bienestar en la educación superior debe abordarse con un "enfoque de universidad completa", integrándose en infraestructura, políticas y cultura. No es solo una crisis de salud mental, sino un modelo preventivo y holístico dentro de la gobernanza universitaria.
Goosen & Mugumo (2024)	ponen un modelo de bienestar con inteligencia artificial para optimizar enseñanza, investigación y apoyo estudiantil, personalizando programas y analizando datos en tiempo real para mejorar la toma de decisiones en educación superior.
Bamforth et al. (2024)	El bienestar se conceptualiza como el impacto que tienen las políticas institucionales y las decisiones de gobernanza en la motivación, el rendimiento académico y la salud mental tanto de estudiantes como de docentes. Utiliza la Teoría de la Autodeterminación (SDT) para explicar cómo los cambios administrativos pueden afectar la autonomía, competencia y bienestar de la comunidad académica.
Mendonça (2022)	bienestar está ligado al acceso equitativo y apoyo a estudiantes vulnerables. La expansión de la educación superior exige adaptar la gobernanza para garantizar equidad en acceso, permanencia y nivelación académica.

*Nota.* Elaboración propia.

**Pregunta 2: ¿Qué modelos de gobernanza universitaria han integrado el bienestar estudiantil?**

Respuesta: La gobernanza universitaria integra el bienestar estudiantil mediante modelos participativos, equidad y tecnología. El modelo de gober-

nanza participativa destaca al incluir estudiantes en decisiones que afectan su bienestar (Bamforth et al., 2025), impactando salud mental y rendimiento académico en contextos de cambio.

Otro enfoque clave es el modelo de bienestar inclusivo, que busca garantizar el acceso equitativo a recursos de apoyo y fortalecer la integración de grupos tradicionalmente marginados dentro de la educación superior (Olipas y Cochanco, 2025). Este modelo se ha aplicado en universidades que priorizan la creación de espacios de inclusión, para grupos vulnerables o de género que mejoran la experiencia estudiantil. Dichas iniciativas han demostrado ser efectivas en la promoción de un ambiente universitario más equitativo y saludable.

En este ámbito, el modelo de gobernanza basado en estrategias de resiliencia ha sido identificado como una práctica relevante (Lin y Zhan, 2024), este enfatiza el desarrollo de capacidades de fomento de la autonomía en los estudiantes, incorporando elementos como redes de apoyo, asesoría psicológica y estrategias de intervención temprana ante factores de estrés académico. A través de este enfoque, la universidad se convierte en un agente facilitador del bienestar, proporcionando herramientas y estructuras que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de autorregulación y resiliencia.

Finalmente, el modelo de bienestar en la expansión universitaria plantea que la masificación de la educación superior ha generado nuevas demandas en términos de bienestar, obligando a las universidades a adoptar políticas de acompañamiento y nivelación para garantizar la permanencia estudiantil (Mendonça, 2022). Este modelo ha sido clave en regiones donde la educación superior se ha democratizado, asegurando que los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables reciban el apoyo necesario para completar sus estudios.

**Pregunta 3: ¿Cuáles son los principales desafíos y barreras para la integración del bienestar estudiantil en la gobernanza universitaria?**

Respuesta: Los estudios identifican barreras para integrar el bienestar estudiantil en la gobernanza universitaria, incluyendo limitaciones estructurales, inequidades en recursos, resistencia al cambio, desafíos tecnológicos y dificultades en medición y evaluación, dificultando la implementación efec-

tiva de políticas en educación superior.

La rigidez estructural y administrativa de las universidades vista como uno de los principales obstáculos es destacada por Bamforth et al. (2025) quienes mencionan que las decisiones de gestión en el ámbito universitario pueden afectar significativamente el bienestar tanto de estudiantes como de docentes, particularmente en contextos de transformación institucional. En muchos casos, la burocracia universitaria y la falta de flexibilidad en la toma de decisiones impiden la implementación de políticas de bienestar.

Otro desafío es la expansión de la educación superior diversificando el acceso, pero sin garantizar una distribución equitativa de los servicios de bienestar. Según Mendonça (2022), los estudiantes de entornos vulnerables enfrentan más dificultades para acceder a apoyo financiero, becas de manutención y salud mental, generando una brecha en los niveles de bienestar estudiantil y aumentando el riesgo de abandono y estrés académico.

Además, la resistencia institucional al cambio es un factor que limita la integración del bienestar en la gobernanza universitaria. Dooris et al. (2020) argumentan que, aunque el concepto de “universidad promotora de la salud” ha ganado terreno a nivel global, muchas instituciones aún ven el bienestar como un aspecto secundario y no como una prioridad estratégica.

En términos de innovación, la tecnología en bienestar universitario enfrenta barreras. Goosen y Mugumo (2024) proponen usar inteligencia artificial para personalizar intervenciones. Sin embargo, su implementación requiere inversión digital, formación, y políticas de privacidad y ética, siendo un reto para universidades con recursos limitados.

## **4. DISCUSIÓN**

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian que el bienestar estudiantil ha surgido como un elemento fundamental dentro de la gobernanza universitaria. Sin embargo, la integración efectiva de este componente varía ampliamente según el modelo de gobernanza adoptado, la disponibilidad de recursos y el contexto institucional. A continuación, se analizan los principales hallazgos en relación con la literatura existente y sus implicaciones para la educación superior.

Uno de los hallazgos más relevantes es la multiplicidad de enfoques con los que se definen el bienestar estudiantil dentro de la educación superior. Estudios como los de Bamforth et al. (2025) y Mendonça (2022) destacan que el bienestar no debe entenderse únicamente desde una perspectiva de salud mental, sino como una interacción dinámica entre factores psicosociales, académicos y económicos. En este sentido, la literatura revisada apoya la noción de un enfoque integral, donde las políticas universitarias deben trascender los programas de apoyo emocional y abarcar estrategias estructurales de inclusión y equidad (Dooris et al., 2020).

La gobernanza universitaria influye en la gestión del bienestar estudiantil. Modelos participativos favorecen la toma de decisiones (Marginson, 2016), mientras que enfoques centralizados pueden restringir estrategias (Deem et al., 2007), afectando su aplicación según el grado de descentralización. La revisión identificó modelos interesantes de gobernanza que integran el bienestar estudiantil, como Bamforth et al. (2025) quienes destacan la gobernanza participativa, que fomenta pertenencia y adaptación y Olipas y Cochanco (2025) quienes analizan el bienestar inclusivo, eficaz para poblaciones marginadas.

La implementación enfrenta desafíos, pues muchas universidades carecen de mecanismos para garantizar la sostenibilidad de las políticas de bienestar. Esto es evidente en el modelo de expansión universitaria, donde la masificación de la educación superior genera una creciente demanda de servicios de bienestar que las universidades no siempre están preparadas para cubrir (Mendonça, 2022).

## **5. CONCLUSIONES**

El bienestar estudiantil se ha constituido como eje central de la gobernanza universitaria y su integración efectiva depende de múltiples factores, incluyendo el modelo de gestión adoptado, la infraestructura disponible y el grado de participación estudiantil en la toma de decisiones. A pesar de los avances en la implementación de estrategias de bienestar, persisten barreras significativas que deben ser abordadas desde una perspectiva de gobernanza más inclusiva y flexible.

Las universidades que integran el bienestar en su gobernanza mejoran retención, satisfacción y ambiente institucional. Para sostener estos modelos, requieren respaldo administrativo, recursos adecuados y metodologías rigurosas de evaluación de impacto, superando desafíos para garantizar su efectividad a largo plazo.

En cuanto a futuras investigaciones, se requiere un mayor análisis sobre la efectividad de los modelos híbridos de gobernanza del bienestar, donde la tecnología, la participación estudiantil y las estrategias de equidad se combinen de manera eficiente. Además, es necesario explorar cómo las universidades pueden superar la resistencia institucional al cambio y desarrollar culturas organizacionales más receptivas a la innovación en bienestar estudiantil.

## 6. REFERENCIAS

- Alves-Noreña, A. C. y Castro-Salgado, W. (2025, marzo). *Base bibliográfica seleccionada para estudio (hoja de cálculo)*. <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1e3QG9mu6RX3Mitr6qBY8csgvGMi31RQ5>. Hojas de cálculo de Google Sheet
- Bamforth, J., Turner, K., Levin, E. y cols. (2025). How university management decision making affects academic educators' wellbeing, decision making and ability to change. *Australian Educational Researcher*, 52, 1221–1243. doi: 10.1007/s13384-024-00760-x
- Deem, R., Hillyard, S. y Reed, M. (2007). *Conocimiento, educación superior y el nuevo gerencialismo: La gestión cambiante de las universidades del reino unido*. Oxford University Press.
- Dooris, M., Powell, S. y Farrier, A. (2020). Conceptualizing the 'whole university' approach: An international qualitative study. *Health Promotion International*, 35(4), 730–740. doi: 10.1093/heapro/daz072
- Goosen, W. y Mugumo, P. (2024). A framework for the application of ai in higher education in africa: A systemic literature review. En *Proceedings of spie - the international society for optical engineering* (Vol. 13188). doi: 10.1117/12.3030740

- Kitchenham, B. y Charters, S. (2007). *Directrices para la realización de revisiones sistemáticas de la literatura en ingeniería de software (versión 2.3)* (Inf. Téc. n.º EBSE-2007-01). Universidad de Keele y Universidad de Durham.
- Lin, J. y Zhan, M. (2024). The influence of university management strategies on student psychological capital and well-being: Evidence from china. *Current Psychology*, 43(31), 25604–25616. doi: 10.1007/s12144-024-06153-8
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434. doi: 10.1007/s10734-016-0016-x
- Mendonça, M. (2022). Estrategias de apoyo al estudiante universitario: Promoción de la permanencia y el bienestar. *Esboços*, 29(51), 469–486. doi: 10.5007/2175-7976.2022.e84405
- Olipas, C. N. P. y Cochanco, R. A. G. (2025). Enhancing inclusivity and student well-being: A strategic framework for university student affairs programs. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 20. doi: 10.28945/5438
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2006). Cómo la universidad afecta a los estudiantes: Diez direcciones para futuras investigaciones. *Revista de desarrollo de estudiantes universitarios*, 47(5), 508–520. doi: 10.1353/csd.2006.0060
- Tinto, V. (1993). *Dejar la universidad: Repensando las causas y soluciones de la deserción estudiantil* (2.ª ed.). University of Chicago Press.
- UNESCO. (2023). *Tesoro de la unesco*. Descargado de <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>



# COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EN LATINOAMÉRICA

Gisela Elizabeth López-Bustamante <sup>1</sup>

Natalia Luisa Ramírez Sáenz <sup>2</sup>

Alba Catherine Alves-Noreña<sup>3</sup>

Olga Nájjar Sánchez<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) destacan el rol estratégico de las universidades en la promoción de una educación de calidad orientada al bienestar. Este estudio se orienta hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible 3 (Salud y Bienestar) y 4 (Educación de Calidad), con el objetivo de posicionar el bienestar como un eje articulador en los procesos formativos universitarios, donde las competencias emocionales emergen como componentes esenciales para una educación integral, inclusiva y transformadora. Según SDSN Australia/Pacific (2017), las instituciones de educación superior han manifestado su compromiso con la implementación de estos objetivos; sin embargo, persiste una marcada escasez de recursos, programas e investigaciones que orientan su aplica-

---

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Doctorado en Ciencias de la Educación. Fuente de financiamiento: Agradecimiento al Vicerrectorado de Investigación de la PUCP.

<sup>2</sup>Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

<sup>3</sup>Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Universidad de Salamanca (USAL).

<sup>4</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Universidad de Salamanca (USAL).

ción práctica en el ámbito universitario, particularmente en contextos del Sur Global.

Esta situación es especialmente crítica en América Latina, región caracterizada por profundas desigualdades estructurales, tensiones sociopolíticas y limitaciones en infraestructura educativa, lo que agrava los desafíos relacionados con la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes universitarios (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019). En este escenario, centrar la atención en América Latina no solo responde a una necesidad geopolítica, sino también epistémica, pues visibiliza la producción científica emergente de una región que históricamente ha estado representada en los estudios globales sobre competencias emocionales en educación superior. A su vez, permite identificar prácticas contextualmente pertinentes, modelos de intervención adaptados a realidades locales, y brechas que deben ser abordadas para garantizar una educación emocionalmente consciente y socialmente comprometida.

Las competencias emocionales se definen como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten reconocer, comprender y gestionar de manera adecuada las propias emociones y las de los demás. Según Bisquerra y Pérez (2007), estas se organizan en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. En este sentido, el análisis y desarrollo de estas competencias aportaría significativamente al diseño de programas formativos orientados a fortalecer en los estudiantes la capacidad de gestionar sus emociones de forma saludable. Diversas investigaciones en el campo han evidenciado que el estrés académico y la presión institucional impactan negativamente en el compromiso, el rendimiento y el bienestar general del estudiantado (Mac-Ginty et al., 2024; Pat-Horenczyk et al., 2021; Ramos-Monsivais et al., 2024). Por ello, comprender cómo se manifiestan las competencias emocionales resulta imprescindible para la formulación de estrategias preventivas que favorezcan el desarrollo socioemocional en contextos educativos resilientes y promotores de bienestar.

## 2. MÉTODO

Siendo el objetivo analizar la producción científica sobre las competencias emocionales en la educación universitaria a través de una revisión sistemática en Latinoamérica. El diseño corresponde a una investigación descriptiva retrospectiva (Corona Martínez y Fonseca Hernández, 2021), que busca recopilar datos ya existentes, en un periodo de tiempo definido para ser estudiados. Asimismo, se utiliza el protocolo de PRISMA (Page et al., 2021) para desarrollar el proceso de selección de las bases de datos Scopus y Web of Science por su alto nivel de indexación y representatividad científica.

### 2.1. Preguntas de investigación

A continuación, se formulan cuatro preguntas que sirven de guía para el desarrollo y propósito del estudio.

**Tabla 1**

*Preguntas de Investigación*

Criterios de inclusión (CI)	Criterios de exclusión (CE)	Criterios de calidad (CC)
CI1. Estudios relacionados con la temática central del bienestar estudiantil en la gobernanza universitaria	CE1. Estudios ajenos a la educación superior o sin enfoque en el bienestar estudiantil y gobernanza universitaria	CC1. ¿Los objetivos de investigación están claramente definidos?
CI2. Investigaciones que presentan evidencia empírica verificable	CE2. Investigaciones sin validación empírica	CC2. ¿El diseño metodológico es adecuado para los objetivos planteados?
CI3. Publicaciones sometidas a revisión por pares	CE3. Publicaciones sin revisión por pares	CC3. ¿Se describe de manera clara la población de estudio?
CI4. Documentos en inglés y/o español	CE4. Documentos en idiomas distintos a inglés o español	CC4. ¿Se abordan limitaciones y alcances de la investigación?
CI5. Publicaciones de los últimos cinco años (2020-2025)	CE5. Artículos publicados antes del periodo de análisis (2020-2025)	CC5. ¿Las conclusiones están fundamentadas en los resultados obtenidos?
CI6. Artículos académicos indexados	CE6. Publicaciones no indexadas o en formatos no académicos.	CC6. ¿Las preguntas de investigación son respondidas con evidencia sólida?
CI7. Publicaciones de acceso abierto	CE7. Estudios sin acceso abierto.	

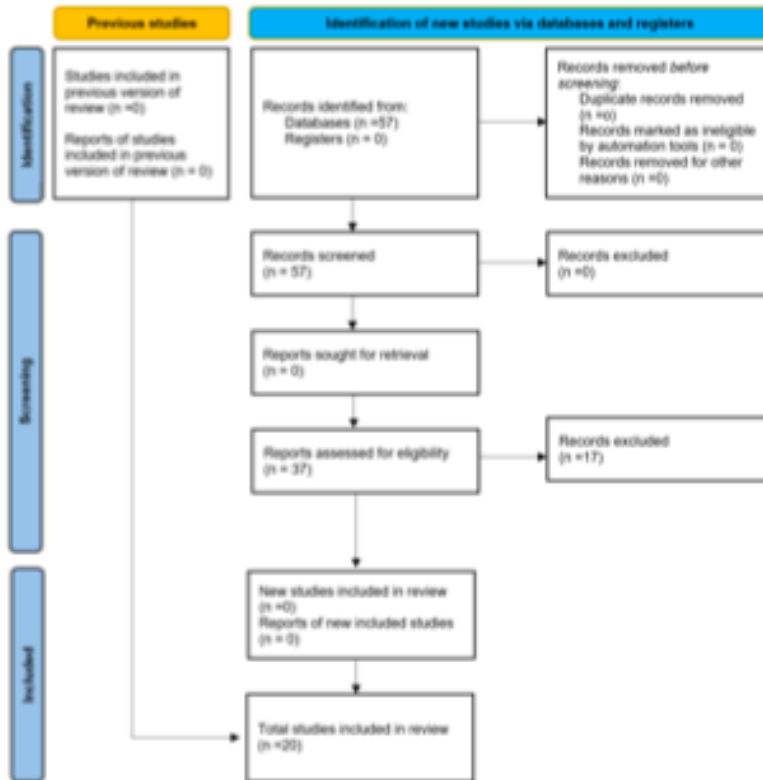
*Nota.* Elaboración propia.

## **2.2. Proceso de búsqueda**

Se emplearon términos controlados provenientes del tesoro de la American Psychological Association (APA Thesaurus of Psychological Index Terms) para la construcción de ecuaciones de búsqueda precisas en las bases de datos seleccionadas. También, se utilizaron operadores booleanos para garantizar la exhaustividad de los resultados. Asimismo, se definieron y aplicaron criterios de inclusión y exclusión para garantizar la pertinencia, relevancia y calidad de los documentos analizados.

**Tabla 2**

*Descriptores y ecuaciones de búsqueda y resultados*



*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 3***Criterios de inclusión y exclusión*

<b>Modelo de Bienestar</b>	<b>Aplicación</b>
Modelo de Bienestar Psicosocial (Bamforth et al., 2024)	Considera el bienestar como una interacción entre factores emocionales, sociales y académicos. Indican que la gobernanza universitaria influye en el bienestar a través de políticas de apoyo, flexibilidad curricular y servicios de salud mental.
Modelo de Integración Académica y Social (Mendonça, 2022)	Define el bienestar como la capacidad del estudiante para adaptarse a la vida universitaria. Señalan como factores clave: Tutorías, programas de mentoría y acompañamiento en la transición universitaria. Enfatiza que un estudiante que se siente parte de la comunidad universitaria tiene más probabilidades de prosperar académica y personalmente.
Modelo de Infraestructura de Apoyo Académico (Cox & Brewster, 2020)	Este modelo pone el foco en la infraestructura y recursos que la universidad proporciona para el bienestar estudiantil, a su vez, destaca el papel de bibliotecas y recursos académicos en el bienestar estudiantil. Indican que la gobernanza universitaria debe garantizar acceso equitativo a materiales de estudio, espacios de aprendizaje y herramientas digitales.

*Nota.* Elaboración propia.

### **2.3. Proceso de selección y extracción de datos**

El proceso de selección de estudios se realizó siguiendo las directrices del diagrama de flujo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), tal como se muestra en la Figura 1.

## Figura 1

### PRISMA

<b>Autor - Fuente</b>	<b>Definición de bienestar (general)</b>
Dodge et al. (2012)	Es un estado de equilibrio en el que los individuos pueden gestionar el estrés, las oportunidades y los desafíos de la vida cotidiana.
World Health Organization (WHO, 2004)	Es un estado en el que un individuo se da cuenta de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de manera productiva y contribuir a su comunidad.
Ryff & Keyes (1995)	Es una combinación de factores psicológicos positivos, como la autoaceptación, el crecimiento personal y las relaciones positivas con otros. Desde una perspectiva psicosocial, se conceptualiza como la capacidad de los estudiantes para afrontar las demandas académicas y personales con apoyo institucional adecuado
<b>Autor - Fuente</b>	<b>Definición de bienestar (en la educación superior)</b>
Soutar & Turner (2002)	Es un indicador clave del éxito académico y la satisfacción estudiantil.
Diener et al. (2009)	bienestar universitario es multidimensional, abarca aspectos subjetivos, sociales y psicológicos. Desde la gobernanza, implica estrategias de acompañamiento, participación estudiantil y acceso equitativo a servicios, creando un entorno de aprendizaje favorable.
Baik et al. (2019)	bienestar equilibra vida académica y personal, impactando calidad educativa y retención. Su ausencia aumenta la deserción, bajo rendimiento y dificultades de integración.
Dooris, Powell & Farrier (2020)	bienestar en la educación superior debe abordarse con un "enfoque de universidad completa", integrándose en infraestructura, políticas y cultura. No es solo una crisis de salud mental, sino un modelo preventivo y holístico dentro de la gobernanza universitaria.
Goosen & Mugumo (2024)	ponen un modelo de bienestar con inteligencia artificial para optimizar enseñanza, investigación y apoyo estudiantil, personalizando programas y analizando datos en tiempo real para mejorar la toma de decisiones en educación superior.
Bamforth et al. (2024)	El bienestar se conceptualiza como el impacto que tienen las políticas institucionales y las decisiones de gobernanza en la motivación, el rendimiento académico y la salud mental tanto de estudiantes como de docentes. Utiliza la Teoría de la Autodeterminación (SDT) para explicar cómo los cambios administrativos pueden afectar la autonomía, competencia y bienestar de la comunidad académica.
Mendonça (2022)	bienestar está ligado al acceso equitativo y apoyo a estudiantes vulnerables. La expansión de la educación superior exige adaptar la gobernanza para garantizar equidad en acceso, permanencia y nivelación académica.

*Nota.* Adaptado de PRISMA 2020 flow diagram tool (Haddaway et al., 2022). [https://estech.shinyapps.io/prisma\\_flowdiagram/](https://estech.shinyapps.io/prisma_flowdiagram/)

### 3. RESULTADOS

El análisis temático se estructuró en torno a cuatro categorías principales emergentes: (1) definiciones y conceptualizaciones de las CE, (2) población universitaria objeto de estudio, (3) enfoques metodológicos e instrumentos utilizados, y (4) hallazgos y orientaciones para la práctica educativa (ver tabla 4). En primer lugar, los estudios revisados coinciden en definir las CE como un conjunto de habilidades relacionadas con la identificación, comprensión, regulación y expresión adecuada de las emociones, tanto propias como ajenas. En algunos casos, estas competencias se enmarcan en el constructo más amplio de inteligencia emocional (Torres Zapata et al., 2023; Sainz-Gómez et al., 2024), mientras que otros artículos las articulan con dimensiones como el bienestar psicológico (Chim et al., 2024) o la intención emprendedora (López-Sánchez et al., 2024). Esta heterogeneidad conceptual refleja una riqueza teórica, pero también evidencia la necesidad de una mayor armonización terminológica en el campo.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios se centran en estudiantes de pregrado de diversas disciplinas, incluyendo nutrición (Torres Zapata et al., 2023), educación (Martínez Saura et al., 2024), actividad física (Fonseca et al., 2024) y formación docente ((Sainz-Gómez et al., 2024). Además, se identifican investigaciones orientadas a grupos específicos como atletas de élite (Marín-González et al., 2024) y estudiantes vinculados al emprendimiento (López-Sánchez et al., 2024). Este hallazgo sugiere que, aunque hay una diversidad disciplinar, existe un potencial inexplorado en áreas como ingeniería, salud mental o artes, lo que configura una oportunidad para futuras investigaciones.

En tercer lugar, predomina el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo o correlacional, con uso de cuestionarios estandarizados o adaptados para medir dimensiones de las CE (por ejemplo, escalas de IE). Solo un estudio incorporó método mixto (Martínez Saura et al., 2024), y otro implementó una intervención educativa basada en psicología positiva (Chim et al., 2024), evidenciando un abordaje más aplicado. Esto refleja una necesidad de diversificación metodológica, promoviendo estudios cualitativos, longitudinales e intervenciones con control experimental.

Finalmente, en cuarto lugar, los estudios coinciden en resaltar la rele-

vancia de las CE para el éxito académico, el bienestar emocional y la preparación profesional de los estudiantes universitarios. Se destacan correlaciones positivas entre CE y rendimiento académico (Torres Zapata et al., 2023), desarrollo emprendedor (López-Sánchez et al., 2024) y crecimiento personal (Chim et al., 2024). A nivel práctico, se recomienda incorporar formación emocional explícita en los programas universitarios, tanto en áreas disciplinares como en la formación pedagógica del profesorado. La necesidad de programas sistemáticos de alfabetización emocional y la inclusión de CE como competencia transversal se presenta como un consenso emergente en la literatura revisada.

**Tabla 4**

*Matriz de resultados de los estudios sobre CE en la educación universitaria en Latinoamérica*

<b>Autores</b>	<b>Diseño metodológico</b>	<b>Población</b>	<b>Definición de CE</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Recomendaciones</b>
Torres Zapata et al. (2023)	Cuantitativo, correlacional	Estudiantes de Nutrición	Inteligencia emocional asociada al rendimiento	Cuestionario EI	Correlación positiva entre IE y rendimiento académico	Integrar formación emocional al currículo
Marín-González et al. (2024)	Cuantitativo, descriptivo	Atletas universitarios de élite	CE como dimensión clave para la sostenibilidad	Cuestionario ad hoc	Diferencias según género y modalidad deportiva	Reforzar CE en formación deportiva
Chim et al. (2024)	Cuasi-experimental	Estudiantes universitarios	CE como parte del crecimiento postraumático y flexibilidad psicológica	Intervención basada en Psicología Positiva	Incremento en CE tras intervención curricular	Incorporar enfoques positivos en educación superior
Fonseca et al. (2024)	Cuantitativo, observacional	Estudiantes universitarios	Intensidad emocional vinculada a juegos motores	Observación estructurada	Juegos populares influyen en expresión	Usar actividades motrices para fortalecer CE
López-Sánchez et al. (2024)	Cuantitativo, correlacional	Estudiantes universitarios	CE como predictor de intención emprendedora	Cuestionario TPB + CE	Relación significativa entre CE y emprendimiento	Integrar CE en programas de emprendimiento
Sainz-Gómez et al. (2024)	Cuantitativo, validación de escala	Estudiantes universitarios	Conocimiento emocional en educación superior	Escala de IE adaptada	Buen nivel de conocimiento emocional	Diseñar herramientas de evaluación más específicas
Martínez-Saura et al. (2024)	Mixto, exploratorio	Futuros docentes universitarios	Percepción sobre formación emocional	Cuestionario + análisis cualitativo	Necesidad urgente de formación en CE	Crear programas de formación emocional docente

*Nota.* Elaboración propia.

## 4. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos permiten delinear un panorama inicial sobre de las CE en la educación universitaria latinoamericana. Aunque la base empírica identificada es limitada, solo siete estudios cumplieron con los criterios de inclusión. A pesar de ello, los resultados convergen en la necesidad urgente de incorporar el desarrollo emocional como eje estructurante de la formación superior en América Latina. Esta necesidad se vuelve particularmente relevante ante el contexto regional, caracterizado por desigualdades

sociales, presiones académicas, e insuficiencias institucionales que afectan el bienestar estudiantil (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019; Internacional de la Educación América Latina, 2020).

Desde una perspectiva teórica, la mayoría de los estudios analizados presentan una comprensión parcial del modelo de Bisquerra y Pérez (2007), el cual organiza las competencias emocionales en cinco dimensiones. Sin embargo, pocos trabajos adoptan este marco de forma integral. Por ejemplo, Torres Zapata et al. (2023) centran su análisis exclusivamente en la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, sin explorar la regulación o autonomía emocional, mientras que (López-Sánchez et al., 2024) enfocan su estudio en la influencia de las CE sobre la intención emprendedora, limitándose a variables de motivación personal y social.

De igual forma, Chim et al. (2024) ofrecen una aproximación al incorporar la psicología positiva y la flexibilidad psicológica en contextos universitarios, pero sin desglosar cómo estas dimensiones se alinean específicamente con las CE definidas por Bisquerra. Por su parte, Martínez Saura et al. (2024) aportan un análisis valioso desde la percepción de los futuros docentes sobre su propia formación emocional, pero se centran más en necesidades sentidas que en el análisis estructurado de las CE.

Al contrastar estos hallazgos con estudios internacionales, como el de Suriá-Martínez et al. (2022), se evidencia una clara asimetría entre el desarrollo de programas de educación emocional en Europa y América Latina. Mientras que en el primero se ha avanzado hacia modelos institucionalizados, con evaluaciones longitudinales y políticas educativas integradas, en América Latina las experiencias continúan siendo fragmentadas, de escasa sistematización y con bajo respaldo institucional. Esta brecha puede entenderse desde múltiples factores. En primer lugar, la ausencia de políticas públicas claras que priorizan el desarrollo emocional como parte del currículo universitario (Internacional de la Educación América Latina, 2020); en segundo lugar, la falta de recursos y formación docente especializada; y en tercer lugar, la existencia de estructuras universitarias centradas en resultados académicos cognitivos, relegando el bienestar emocional a programas aislados o extracurriculares (Fonseca et al., 2024; Sainz-Gómez et al., 2024).

En términos metodológicos, la mayoría de los estudios emplean diseños cuantitativos de tipo descriptivo o correlacional, limitando así la posibilidad de establecer relaciones causales o comprender la experiencia emocional desde una mirada integral. Solo Chim et al. (2024) incluyen un diseño cuasi-experimental, mientras que Martínez Saura et al. (2024) adoptaron una metodología mixta. Esta tendencia confirma la necesidad de expandir el enfoque metodológico hacia estudios cualitativos, longitudinales y de intervención, que permitan evaluar con profundidad los efectos de los programas de educación emocional en contextos reales y diversos.

Por último, la escasa representatividad geográfica con predominio de estudios en Colombia, evidencia un vacío de conocimiento regional sobre CE en países como Perú, Bolivia, Paraguay o Centroamérica. Esta limitación geográfica compromete la posibilidad de construir modelos regionales que orienten políticas de inclusión emocional del bienestar desde una perspectiva intercultural. En suma, esta discusión revela que, aunque se reconoce la importancia de las CE en la formación universitaria, aún persisten vacíos teóricos, fragmentación metodológica y articulación institucional limitada. El reto para América Latina no solo es producir más investigación, sino diseñar políticas integradas y pedagógicamente fundamentadas que posicionen el bienestar emocional como un derecho y una necesidad dentro de la educación superior.

## **5. CONCLUSIONES**

Los resultados de esta revisión sistemática permiten concluir que el estudio de las CE en la educación universitaria latinoamericana aún se encuentra en una fase incipiente, con una producción científica limitada, dispersa y concentrada en pocos países. A pesar de ello, los estudios analizados coinciden en reconocer la importancia de las CE como factores clave para el bienestar, el rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiantado.

Se identificó una diversidad conceptual, siendo más frecuentes los enfoques centrados en la inteligencia emocional, y una predominancia de diseños cuantitativos, con escasa presencia de estudios cualitativos, mixtos o de intervención. Además, la mayoría de las investigaciones no contemplan de

manera explícita variables contextuales, socioeconómicas, institucionales o culturales, que condicionan el desarrollo emocional en los entornos educativos de América Latina, lo cual limita la aplicabilidad de sus hallazgos.

Frente a este panorama, se recomienda fomentar líneas de investigación interdisciplinarias, con enfoques contextualmente situados que integran dimensiones psicoeducativas propias del entorno latinoamericano; así como fortalecer la cooperación académica regional mediante redes de investigación y proyectos interinstitucionales enfocados en el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar estudiantil, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 3 y 4.

## 6. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61–82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Chim, K., Lai, J. T. C. y Chan, B. T. Y. (2024). Embedding positive psychology into curriculum to promote posttraumatic growth, psychological flexibility, and socio-emotional competencies in higher education. *Frontiers in Psychology*, 15, 1450192. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1450192
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). *Panorama social de américa latina 2019 económica*. Descargado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44969>
- Corona Martínez, L. A. y Fonseca Hernández, M. (2021). Acerca del carácter retrospectivo o prospectivo en la investigación científica. *MediSur*, 19(2), 338–341. Descargado de <https://www.redalyc.org/journal/1800/180068639021/html/>
- Fonseca, I., Garay, D. y Orjuela, K. (2024). The relationship between popular motor games and emotional intensity in undergraduate students. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 55, 779–784. doi: 10.47197/retos.v55.102246
- Internacional de la Educación América Latina. (2020). *Tendencias: situación laboral y educativa de américa latina en el contexto de la pandemia covid-19*. Descargado de <https://ei-ie-al.org/sites/>

default/files/docs/tendencias-documento\_completo-situacion\_laboral\_y\_educativa\_de\_america\_latina\_en\_el\_contexto\_de\_la\_pandemia\_covid-19.pdf

- López-Sánchez, L. M., Salcedo-Plazas, L. A. y Rodríguez-Ariza, L. (2024). The influence of emotional competencies on the entrepreneurship intentions of university students in colombia. *Sustainability*, 16(22), 29933. doi: 10.3390/su16229933
- Mac-Ginty, S., Lira, D. y Lillo, I. (2024). Association between socioeconomic position and depression, anxiety and eating disorders in university students: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 9, 435–451. doi: 10.1007/s40894-023-00230-y
- Martínez Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2024). Self-perception of pre-service teachers on the relevance and needs of emotional training. *Revista Fuentes*, 26(1), 60–71. doi: 10.12795/revistafuentes.2024.23833
- Marín-González, F. H., Portela-Pino, I., Fuentes-García, J. P. y Martínez-Patiño, M. J. (2024). Analysis of socio-emotional competencies as a key dimension for sustainability in colombian elite athletes. *Sustainability*, 16(5), 2066. doi: 10.3390/su16052066
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 1–11. Descargado de <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Pat-Horenczyk, R., Bergman, Y. S., Schiff, M., Goldberg, A., Cohen, A., Leshem, B. y Benbenishty, R. (2021). Covid-19 related difficulties and perceived coping among university and college students: the moderating role of media-related exposure and stress. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1929029. doi: 10.1080/20008198.2021.1929029
- Ramos-Monsivais, C. L., Rodríguez-Cano, S., Lema-Moreira, E. y cols. (2024). Relationship between mental health and students' academic performance through a literature review. *Discover Psychology*, 4, 119.

doi: 10.1007/s44202-024-00240-4

- Sainz-Gómez, M., Bermejo, R. y Ruiz-Melero, M. J. (2024). Emotional knowledge in a sample of university students. *Sustainability*, 16(2), 846. doi: 10.3390/su16020846
- SDSN Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the sdgs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. australia, new zealand and pacific edition*. Melbourne: Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific. Descargado de <https://ap-unsdsn.org/regional-initiatives/universities-sdgs/university-sdg-guide>
- Suriá-Martínez, R., Morales-Rodríguez, F. M. y Sánchez-Teruel, D. (2022). Programas de educación emocional en educación superior: Una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 35–56.
- Torres Zapata, E., Estrada Reyes, C. U., Pérez Jaimes, A. K. y Brito Cruz, T. J. (2023). Emotional intelligence and academic performance in students of the bachelor of nutrition. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(18), 181–188. doi: 10.33423/jhetp.v23i18.6632



# DESAFÍOS Y LOGROS EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE COLOMBIA

Lady Mayerli Vergara Estupiñán <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El contexto de la intervención se llevó a cabo en una escuela primaria que abarca desde preescolar hasta quinto grado. La necesidad de realizar una intervención en competencias socioemocionales surge de las problemáticas reportadas por los padres de familia y docentes de la institución, en materia de convivencia, conductas disruptivas y agresiones, falta de motivación y compromiso académico y dificultades emocionales y de regulación. Tanto los padres, como los profesores observan conflictos y situaciones de bullying en el entorno escolar, manifestados a través de agresiones reiteradas, burlas y desafíos a la autoridad. De igual forma, perciben que los niños exhiben comportamientos disruptivos, como desobediencia y agresiones físicas y verbales, a menudo resultantes de la falta de estrategias para gestionar sus emociones. Los docentes identifican una baja motivación y compromiso en los estudiantes, acompañados de problemas de aprendizaje y retrasos en el desarrollo, exacerbados por un escaso apoyo familiar. Finalmente, tanto padres como docentes reportan que los niños enfrentan problemas emocionales que impactan su desempeño escolar, incluyendo dificultades para gestionar sus emociones y el uso inadecuado de redes sociales.

---

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

En el marco de estas problemáticas autores como Sempere et al. (2013) han identificado que estas alteran la convivencia y el clima escolar y por ende las dinámicas de enseñanza aprendizaje, lo convierte el contexto escolar en un lugar poco favorecedor para el desarrollo de los niños. Las desigualdades sociales y dificultades económicas también influyen en el desarrollo de competencias emocionales en la primera infancia, carencias en torno a condiciones de vivienda e ingresos familiares (Schoon et al, 2021; Zhang & Han, 2020). En los últimos años se ha encontrado que fomentar las competencias socioemocionales garantiza la capacidad social, la convivencia escolar, mejora el rendimiento académico (Moreira, 2024) y reduce las conductas disruptivas (Abellán Roselló, 2020). Así mismo, se encontró que la autoestima y la amabilidad se correlaciona de forma negativa con la expresión de la ira y que la ausencia de la empatía se asocia a conductas agresivas y a un autoconcepto negativo (Sánchez, 2017), de ahí la importancia de involucrar la vivencia de emociones positivas tanto en el ambiente escolar como familiar. Redondo, Melo-Romero y Muñoz (2024) respaldan que los programas que estimulan las competencias socioemocionales promueven el bienestar emocional y la adaptación social de los estudiantes, lo que en cierta medida reduce los problemas de convivencia escolar.

Teniendo en cuenta que, las competencias socioemocionales se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten desarrollar relaciones prosociales, comprender y gestionar las emociones propias y de los demás (Llorent y Núñez-Flores, 2023), su entrenamiento será fundamental para reducir las problemáticas identificadas. El estudio realizado por Román y Risoto (2022) muestra que luego de la intervención EMOTI (Hurtado y Salas, 2019) los estudiantes presentaron menos conductas agresivas y mejoraron su habilidad para expresar y regular sus emociones, lo que tuvo repercusiones en la convivencia escolar, sin embargo, de Prada Belascoaín y López-Larrosa (2016) reportan que luego de la intervención socioemocional RIES (Respira Inteligencia Emocional y Social) en niños de cuarto grado, no se presentan mejoras en la dimensión de regulación emocional, lo que implica que esta habilidad requiere de mayor atención.

Además de los estudios reportados en las agendas de diferentes or-

ganizaciones internacionales, el desarrollo socioemocional ha sido un tema de interés en la región de América Latina y el Caribe. Por ejemplo, la UNESCO ha realizado estudios como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), que aborda las habilidades socioemocionales en esta región. En este contexto, el objetivo del ejercicio fue aplicar la intervención en competencias socioemocionales basadas en las guías ".Emociones para la vida"(Ministerio de Educación de Colombia, 2021). El propósito de la intervención fue potenciar el desarrollo de competencias socioemocionales en niños de educación primaria para prevenir comportamientos riesgosos que afectan la convivencia escolar. Este tipo de intervenciones resultan relevantes porque favorecen la salud emocional, el bienestar y crean ambientes escolares más armoniosos (Campuzano-Ocampo, Lalangui-Villalta, Jumbo-Sandoval, Sallo-Chabla y Moran-Astudillo, 2024).

## **2. MÉTODO**

Se desarrolló una intervención preventiva de tipo específico a partir de un conjunto de acciones diseñadas para abordar las competencias socioemocionales. Este tipo de intervención se caracteriza por su naturaleza focalizada y su implementación sistemática (Kaplan, 2000; Algozzine y Kay, 2002) para mitigar las problemáticas identificadas.

### **2.1. Participantes**

En la intervención participaron 148 niños y niñas de los grados pre-escolar a quinto, del nivel de básica primaria de una institución pública de Colombia que atiende a niños con bajos recursos económicos y cuyos padres tienen trabajos informales.

### **2.2. Intervención**

".Emociones para la vida."<sup>es</sup> un programa diseñado para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes de primaria. Estas competencias son cruciales para la identificación y manejo de emociones, así como para la construcción de relaciones saludables. El programa incluye materia-

les para docentes y cuadernillos ilustrados para estudiantes. Se estructura en tres secuencias didácticas que abordan la gestión emocional, la empatía y la resolución de conflictos.

### **2.3. Procedimiento**

Para la identificación de las problemáticas se realizó un primer diagnóstico, a través de observación directa de los niños en los espacios de aula y patio recreo y entrevistas a padres y profesores antes de iniciar la jornada escolar. Dentro de la intervención se realizaron 4 sesiones de aproximadamente 2 horas cada una, teniendo en cuenta la secuencia didáctica: mi mundo emocional, en los zapatos de los demás, te entiendo amigo y comunicación y conflictos, de las guías “Emociones para la vida” (Ministerio de Educación de Colombia, 2021). Los análisis de las sesiones se realizaron de los reportes narrativos consignados en cada una y se analizan con el programa Atlas.ti versión 25.

## **3. RESULTADOS**

Los resultados del diagnóstico muestran que la manifestación de problemas de comportamiento en la infancia es un fenómeno común, caracterizado por conductas como agresiones físicas y verbales, irritabilidad ante el incumplimiento de acuerdos entre pares y falta de respeto hacia las pertenencias ajenas. En casos más severos, algunos niños presentan conductas disruptivas, que incluyen la desobediencia y la ignorancia de normas, así como estados emocionales negativos, como tristeza y desánimo, que pueden resultar en agresiones hacia sus compañeros. Estas conductas agresivas tienden a ser recurrentes, afectando especialmente a aquellos niños que carecen de estrategias para gestionar la agresión.

Es evidente que los niños pueden verse abrumados por diversas circunstancias emocionales, como problemas en el entorno familiar, lo que se traduce en una falta de motivación y un estado de ánimo deteriorado al inicio de la jornada escolar. En este contexto, se observan problemas de convivencia escolar y bullying, manifestados a través de conflictos, agresiones

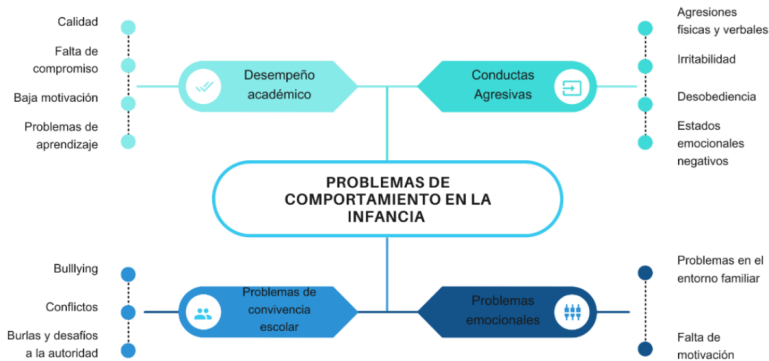
reiteradas, burlas y desafíos a la autoridad. Estos comportamientos pueden atribuirse a dificultades en la regulación emocional, falta de empatía y escasez de conductas prosociales. En los niveles educativos de primero y segundo, se reportan conductas de hipersexualización, tocamiento inapropiado y actitudes de agresividad y egoísmo.

Los docentes han identificado una falta de compromiso en los estudiantes respecto a sus actividades académicas, así como una baja motivación, problemas de aprendizaje, retrasos en el desarrollo y un escaso apoyo familiar. Además, perciben una insuficiente asistencia de las instituciones competentes para diagnosticar y abordar las necesidades de los niños. También reconocen que muchos estudiantes enfrentan problemas emocionales que impactan negativamente en su desempeño escolar, incluyendo situaciones de bullying, dificultades en la convivencia, uso inadecuado de pantallas e hipersexualización.

Por otro lado, los padres reportan dificultades para gestionar las emociones de sus hijos, regular el uso de redes sociales y establecer límites adecuados. Algunos mencionan que sus hijos no disfrutaban asistir al colegio, en parte debido a sentimientos de exclusión o a la falta de comprensión sobre los beneficios que trae la educación. Para abordar estas problemáticas, los padres consideran esencial recibir capacitación sobre pautas de crianza, así como que las instituciones educativas implementen un seguimiento a los estudiantes con comportamientos problemáticos y agresivos, con el objetivo de reducir las situaciones de violencia y promover una convivencia saludable.

## Figura 1

### Problemáticas identificadas.



*Nota.* Elaboración propia

Una vez identificadas las problemáticas se decide desarrollar el programa de intervención en habilidades socioemocionales, reconociendo que pueden afectar tres de las problemáticas identificadas (i.e., conductas agresivas, problemas de convivencia escolar y problemas emocionales). En relación con las sesiones se encontró que, las competencias socioemocionales se van desarrollando a media que los niños avanzan en los grados escolares. Si bien los niños en edad preescolar son capaces de reconocer emociones básicas, emociones más complejas son difíciles de identificar, como en el caso de la ansiedad. De igual forma, en etapas tempranas los niños son capaces de reconocer emociones propias y en otros empatizando con las situaciones que se les plantean, sin embargo, los niños pueden llegar a presentar dificultades para reconocer como se deben resolver los conflictos. En la sesión de mi mundo emocional, comentarios como: “Cuando mis papás me dan regalos yo me pongo feliz”, “cuando estoy triste me dan ganas de llorar”, “así como el león, yo también a veces estoy triste”, muestran el reconocimiento emocional que tienen los niños y la gestión emocional. Para la sesión de en los zapatos de los demás, algunos comentarios señalan: “Mi lugar favorito es la piscina”, “hay que respirar cuando estamos bravos y con estrés”, “No importa, lo importante es entender a mi amigo para no pelearse”, “que me quiten cosas me estresa”, “me pone nervioso y me estresa

hablar y bailar”, “cuando no hay que comer me estresa”. Los comentarios muestran el reconocimiento personal que tienen los niños sobre como gestionan sus propias emociones, qué situaciones los estresan y cómo entender lo que le está sucediendo al otro reduce los conflictos. En esa misma vía, la sesión tres te entiendo amigo, favorece las habilidades prosociales y el trabajo en equipo: “Vamos a preguntarle”, “si él quiere, lo puedo abrazar”, “es importante preguntar, porque puede decir que no”, los niños reconocen conductas prosociales que mejoran la convivencia. Finalmente, en la sesión cuatro, Comunicación y conflictos, los niños reconocen la importancia de la escucha activa y asertividad; “no se deben solucionar problemas pegando”, “yo no quiero ir a pelear y perder lo que tengo”, “no me gusta la batalla”. Los análisis de los reportes de sesión muestran 31 citas que se relacionan con; los cambios que se perciben en habilidades como la empatía, los comportamientos prosociales, la importancia de la amistad, la ayuda mutua y la gestión emocional. Los niños reconocen la importancia que tienen para las relaciones familiares e interpersonales, la comprensión, interpretación, toma de conciencia y resolución de conflictos, además, de la importancia de ser asertivos. De igual forma, los niños interpretan como positivas las estrategias para disminuir el estrés y reconocen que uno de los comportamientos que deben trabajar es el manejo efectivo del enojo, a partir de las situaciones que lo desencadenan y mejorar las estrategias de comunicación. En relación con, las sugerencias para el desarrollo de la intervención, los investigadores reconocen la importancia de plantear situaciones de la vida diaria que se sintonicen con las experiencias de vida de los participantes, se utilice la pregunta como estrategias para orientar el proceso, se generen estrategias para que todos participen en igualdad de condiciones, se resuelvan las dudas, se evalúe el proceso y se fomente la amistad y el buen humor. A nivel cognitivo, la estrategia privilegia el razonamiento causal de los niños y pensamiento crítico, en la medida en que se toma conciencia de las propias emociones, se establecen relaciones de causa efecto y se debate sobre las posibles soluciones a los problemas. Finalmente, los comentarios de los niños muestran una fuerte influencia a nivel emocional de su entorno familiar, se perciben comportamientos violentos, falta de cariño y necesidad de mayor conexión afectiva. La frustración es una fuente de estrés y la regula-

ción emocional es un concepto que se empieza a mencionar en los niños de cursos más avanzados.

## 4. DISCUSIÓN

Pese al contexto a veces limitado de los niños y a las problemáticas que se identifican, la intervención muestra que los niños son capaces de reconocer los conflictos, e inicialmente gestionar su resolución, de allí que sea funcional seguir desarrollando programas en competencia socioemocionales. Al respecto Celdrán Baños y Ferrándiz García (2012) proponen que la intervención en habilidades socioemocionales ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades para la gestión de sus emociones de manera saludable, a establecer relaciones positivas y tener éxito tanto a nivel académico como personal. Las circunstancias emocionales y los problemas en el entorno familiar, como la falta de motivación y el deterioro del estado de ánimo, pueden afectar negativamente el comportamiento y el rendimiento escolar de los niños. Se ha demostrado que el apoyo familiar y la estabilidad emocional en el hogar son factores críticos para el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes (Jeynes, 2012). La convivencia escolar y el bullying son temas recurrentes en las investigaciones sobre el entorno educativo. Los conflictos, agresiones, burlas y desafíos a la autoridad pueden ser indicativos de dificultades en la regulación emocional y la falta de habilidades prosociales. Es esencial desarrollar programas que fomenten la empatía y la conducta prosocial para mejorar la convivencia escolar. Los problemas de comportamiento en la infancia, como agresiones físicas y verbales, falta de respeto y conductas disruptivas, son comunes y pueden tener diversas causas. La literatura sugiere que estos problemas pueden estar asociados con factores familiares, socioeconómicos y escolares. Por ejemplo, estudios han encontrado que la falta de estrategias de regulación emocional y la exposición a entornos familiares conflictivos pueden aumentar la probabilidad de comportamientos agresivos (Eisenberg, Spinrad y Eggum, 2010). La colaboración entre padres y docentes es crucial para el éxito de las intervenciones. Los padres necesitan capacitación en pautas de crianza y estrategias para gestionar las emociones y el comportamiento de sus hijos, mientras que

los docentes deben recibir apoyo para identificar y abordar las necesidades emocionales y de comportamiento de los estudiantes (Epstein, 2001). A nivel metodológico el uso de analogías, personajes e historias en situaciones reales garantiza procesos reflexivos y conexión personal con las situaciones. En esta misma línea Férez Rodrigo (2019), plantea que a la par de las actividades prácticas, ejercicios de reflexión, discusiones en grupo, se deben incluir tutorías individuales, y actividades donde se involucre a los padres y comunidad educativa en el programa. La implementación de programas de intervención en habilidades socioemocionales, como el programa "Emociones para la vida", es fundamental para abordar problemas de comportamiento, convivencia y emocionales en el contexto escolar. La evidencia sugiere que estos programas pueden mejorar significativamente la empatía, las habilidades prosociales y la regulación emocional, lo que a su vez reduce los comportamientos agresivos y mejora el ambiente escolar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

## **5. CONCLUSIONES**

Se concluye que las acciones de prevención focalizadas en competencias socioemocionales son importantes debido a que se fomentan habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, el manejo de las emociones y la resolución de conflictos, en poblaciones donde se muestran signos tempranos de problemáticas de convivencia asociadas al bienestar emocional. La experiencia en el desarrollo del programa sugiere que se implementen sistemas de registro en cada una de las sesiones donde se identifiquen signos de alerta en los niños que pueden estar afectando el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. De igual forma, se plantea la repetición constante de los constructos y actividades del programa. En este sentido, una de las estrategias para entrenar el desarrollo de las habilidades en niños de primaria es a través de las habilidades motoras.

## **6. REFERENCIAS**

- Abellán Roselló, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *[No Journal Specified]*.
- Algozzine, B. y Kay, P. (2002). Promising practices for preventing problem behaviors. En *Preventing problem behaviors* (pp. 1-10).
- Campuzano-Ocampo, A. M., Lalangui-Villalta, M. F., Jumbo-Sandoval, C. P., Sallo-Chabla, A. E. y Moran-Astudillo, R. J. (2024). Desarrollo integral de los estudiantes: Importancia de la inteligencia emocional en el ambiente escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7675-7693.
- Celdrán Baños, J. y Ferrándiz García, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de educación primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *[No Journal Specified]*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. y Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Férez Rodrigo, A. (2019). *Propuesta de programa de intervención en inteligencia emocional: saber emocionarse* (Bachelor's thesis).
- Hurtado, A. y Salas, N. (2019). *Programa anual "emoti" de inteligencia emocional para educación infantil 3-6 años (2ª edición)*. Autoedición.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Kaplan, R. M. (2000). Two pathways to prevention. *American Psychologist*, 55(4), 382.
- Llorent, V.-J. y Núñez-Flores, M. (2023). Las competencias socioemocionales y morales del profesorado de educación infantil a educa-

ción secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(3). Descargado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/79717/4564456566190>

- Moreira, J. E. T. (2024). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico: Una revisión sistemática de estudios contemporáneos. *Ciencia y Educación*, 422-443.
- Redondo, C. E. R., Melo-Romero, E. Y. y Muñoz, C. D. A. (2024). Programa de intervención para la estimulación de competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes. *European Public Social Innovation Review*, 9, 1-22.
- Román, N. S. y Risoto, M. A. (2022). Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de educación infantil. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(58), 591-612.
- Sempere, S. R., Bacete, F. J. G., Perrin, G. M., Barreda, A. R., Rojas, I. M. y Ribés, A. S. (2013). Trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de educación primaria. una propuesta de cuatro bloques diferenciados. *Fòrum de Recerca*(18), 505-518.
- Sánchez, R. G. (2017). *Programa de intervención en educación socioemocional en el contexto escolar y su relación con el rendimiento académico* (Doctoral dissertation). Universidad Católica San Antonio de Murcia.



ISBN: 979-13-7006-404-4

*Dykinson, S.L.*